



La intercomprensión de lenguas latinas: una herramienta para el desarrollo del plurilingüismo en Chile

Intercomprehension between Latin languages: A tool for the development of multilingualism in Chile

GILDA TASSARA, PH.D.¹, CARLOS VILLALÓN, PH.D.²

Citation / Para citar este artículo: Tassara, G. & Villalón, C. (2014). La intercomprensión de lenguas latinas: una herramienta para el desarrollo del plurilingüismo en Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 277-290.

Received: 23-Oct-2013 / Accepted: 21-Jul-2014

Resumen

En el marco de la integración de Chile en el mundo globalizado, los avances del plurilingüismo cobran una real importancia, especialmente en el desarrollo de los enfoques plurales, dentro de los cuales destaca la intercomprensión de lenguas. Se señalan aquí los beneficios que su aplicación produciría en la educación chilena, indicando sus principios, fundamentos y elementos característicos, con el propósito de exponer posteriormente los principales proyectos o programas desarrollados en Europa desde hace 20 años, así como las realizaciones de estos en Sudamérica. De manera sucinta se describe el manual chileno Interlat y se da cuenta de las apreciaciones señaladas por los estudiantes una vez finalizada su participación en los cursos dictados.

Palabras claves: comprensión escrita, didáctica de lenguas, intercomprensión, lenguas latinas, plurilingüismo

Abstract

In the framework of Chile's integration into the globalised world, progress in plurilingualism looms really large; particularly in the development of plural approaches, amongst which language intercomprehension is to be highlighted. Benefits of this approach application in the Chilean education are mentioned here, namely, principles, basis and characteristic elements of it; and main projects and programmes developed in Europe for more than 20 years and implementations in South America are subsequently presented. Interlat, the Chilean Handbook is succinctly described as well as the impressions of the students once the course is over.

Key words: written comprehension, language didactics, intercomprehension, Latin languages, plurilingualism.

¹ Pontificia Universidad Católica, Valparaíso, Chile. gitachavez@gmail.com

² Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. carvillalon@gmail.com

Introducción

En el marco de un contexto general, se puede señalar que los primeros años del siglo XXI muestran a Chile inmerso en un desafiante proceso de integración en un mundo globalizado. De manera sostenida, sus gobiernos han suscrito un conjunto de tratados de libre comercio, de intercambio con bloques de países y, en particular, con un importante número de naciones de orientaciones ideológicas, culturales, políticas y económicas diferentes. El país se integra en un mundo en proceso de permanentes cambios, en el que lenta e inexorablemente se instalan modelos en que conviven culturas y sociedades diversas, en un equilibrio precario que privilegia la diversidad por sobre la homogeneidad.

Dicho proceso es acompañado, estimulado y acelerado por el vertiginoso e imparable desarrollo científico y tecnológico que, desde hace décadas, está produciendo cambios revolucionarios en las sociedades y en la vida cotidiana de todos los habitantes del planeta, modificando nuestras percepciones, modo de vivir y la manera en que percibimos los valores y las personas. Al respecto, cabe señalar que existe un acuerdo casi unánime relativo a la necesidad de plantear que, para lograr los propósitos de una adecuada inserción crítica a esta nueva realidad mundial, se requiere contar con un sistema educacional de calidad tal que permita formar ciudadanos generadores y constructores de la nueva sociedad y economía, que hagan factible la utopía de llegar a la meta de vivir en un país desarrollado. Una pronta puesta en marcha de propuestas y proyectos innovadores emerge como una gran prioridad en esta materia.

En el momento actual de la discusión de esta temática en el país, los análisis y proposiciones aún son embrionarios y solo abordan los aspectos más generales: el financiamiento; el rol subsidiario del Estado; la formación de los profesores; el lucro en la educación; las propuestas concretas para mejorar la calidad; reasumir en la complejidad que se requiere el análisis en relación con los

propósitos, objetivos y contenidos de la educación pre-escolar, básica, media, postsecundaria tecnológica, universitaria y de posgrados; y el mejoramiento de la calidad del proceso de aprendizaje dentro de las aulas, que se encuentran, por el momento, lejos del centro de la discusión. No se percibe, al parecer, el deseo de abandonar criterios simplificadores y generalizantes en detrimento de una valoración adecuada de nuestra identidad en su diversidad cultural, así como las variedades lingüísticas de los planos de la lengua materna.

El desafío de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Nuevos enfoques

Ciñéndonos ahora al ámbito de la temática referida al desarrollo actualizado e innovador de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, cabe señalar que el actual sistema educativo chileno se sirve del área de Comunicación y Lenguaje de la matriz curricular vigente de objetivos fundamentales y contenidos mínimos para lograr estos propósitos. En ella, solo se incluye la enseñanza de la lengua materna y del inglés para lograrlos. Las sistemáticas evaluaciones realizadas con el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) muestran las dramáticas insuficiencias detectadas en el desarrollo de las competencias verbales fundamentales en el uso de la lengua española y, peor aún, en los logros de la lengua inglesa.

Una adecuada y definitiva inserción en el mundo actual necesita de manera imprescindible del manejo eficiente de lenguas, tanto de las que nos ayudan a construir identidad, como las que nos permiten un intercambio con las demás naciones, tal es el caso de las lenguas extranjeras. Nos parece fundamental mantener e incrementar la calidad y presencia del inglés, sin embargo, se requiere además conocer otras lenguas.

En efecto, desde un tiempo a esta parte, la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras ha alcanzado un rápido desarrollo debido a variados factores, tales como: los intercambios de toda naturaleza cada día más frecuentes; las nuevas

necesidades y nuevas respuestas a los interesados en el conocimiento de nuevas lenguas; la diversidad de perfiles de estudiantes; los estilos de aprendizajes diferentes de un sujeto a otro; los distintos objetivos de los aprendientes; los aprendizajes en un tiempo reducido; los diversos proyectos de crecimiento personal, entre otros. A lo expuesto anteriormente, cabe agregar la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación (TICE) que han modificado los hábitos y maneras de pensar y percibir la realidad. Asimismo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER 2002) ha ejercido gran influencia en la didáctica de estas y una de sus consecuencias es la concientización de la relevancia de los enfoques plurilingües (Tost 2010).

El Marco de Referencia para los Enfoques Plurales define los enfoques didácticos como aquellos que: “ponen en práctica actividades de enseñanza/aprendizaje que implican, a la vez, varias variedades lingüísticas y culturales”. (Marep 2008, p.6). Son cuatro los enfoques, a saber:

- a) El enfoque intercultural
- b) El despertar a las lenguas
- c) La didáctica integrada de las lenguas
- d) La intercomprensión entre lenguas de la misma familia

En el marco de esta presentación, nuestro interés se centra en la intercomprensión de lenguas de la misma familia, en adelante IC.

La IC entre lenguas emparentadas

Este nuevo enfoque de enseñanza/aprendizaje de lenguas nacido en Europa, particularmente en Alemania, se desarrolló fuertemente en los dos últimos decenios del siglo XX y está en pleno auge en el momento actual. Es aún poco conocido en Chile. Como hispanófonos, nuestro interés se centra en las lenguas latinas.

Definir la IC no ha sido tarea fácil para los especialistas. (Jamet 2010). El concepto ha evolucionado

desde el momento de su aparición hasta hoy. Ha conocido distintas denominaciones antes de adoptar la actual y co-existen una pluralidad de definiciones. Existe un cierto consenso entre los expertos para señalar que la IC es un proceso a través del cual se accede mediante la lengua materna a la comprensión escrita y oral de dos, tres o más lenguas de la misma familia, nunca antes aprendidas sistemáticamente.

Cuando se trata del encuentro entre individuos, se entiende por IC oral una forma de comunicación plurilingüe en que cada uno utiliza su lengua y comprende la del otro. En otros términos, se puede decir: yo hablo en mi lengua, tú, en la tuya y nos comprendemos. La IC, en principio, excluye la utilización activa de la lengua extranjera, no exige que los interlocutores sean capaces de expresarse en ellas. Se trata de comprender lenguas, sin hablarlas, lo que evita la recurrencia a una lengua vehicular que generalmente implica dificultades, esfuerzos, ambigüedades y, muchas veces malentendidos. Por el contrario, expresarse en su propia lengua permite emplear en su discurso, la palabra justa, hacer mayores precisiones, introducir sutilezas y matices. Según Ploquin (1997) nadie renuncia a su lengua para adoptar la del otro. Los interlocutores se encuentran en un pie de igualdad, no existiendo supremacía de uno respecto del otro.

En efecto, la IC predispone a los hablantes a una actitud de apertura y de escucha recíproca, de respeto por la lengua de cada uno y por el pensamiento del otro y de los otros, como también el desarrollo de valores de tolerancia, aceptación, solidaridad y respeto a la diversidad y a la alteridad.

La IC es la modalidad de intercambio más corriente y espontánea de la humanidad. Existió de manera natural en la Edad Media, especialmente cuando un comercio marítimo era intenso en el Mediterráneo entre árabes, griegos, egipcios, italianos, españoles, chinos, etc. Sus diferentes lenguas no eran obstáculo para alcanzar acuerdos comerciales entre ellos, empleando cada uno su propia lengua. En la actualidad, también sucede lo mismo en un gran número de zonas de África y de

India donde las variedades de lengua son inteligibles entre ellas.

En un ámbito educacional, resulta interesante recordar que desde hace un siglo, los países escandinavos (Suecia, Noruega y Dinamarca) paralelamente al estudio de la lengua materna, han preparado a sus educandos en el aprendizaje de la IC de las lenguas vecinas, de relativa proximidad entre ellas. A pesar de todo, el amplio potencial de la IC continúa, en el momento actual, ampliamente inexplorado.

La IC se nutre de los estudios comparativos europeos renovados y actualizados (Teyssier 2004; Blanche-Benveniste & Valli 1997; Pottier 1997); de la lingüística textual (Adam 1992; Combettes & Tomassone 1988; Combettes 1992); de los aportes de corrientes teóricas de la psicología cognitiva (Coirier, Gaonac'h & Passerault, 1996; Fayol, Gombert, Lecocq, Sprenger-Charolles & Zagar 1992); y del desarrollo de modelos de aprendizaje, particularmente, el constructivismo educativo (Ausubel 1969; Coll 1991; Coll et al. 1999; Calero 2008; Piaget 1969; Vigostky 1968), entre otros autores.

Principios de la IC

Disociación de las competencias de recepción

El primer principio de la IC es la disociación de las competencias de recepción (leer, escuchar) de las de producción (hablar, escribir). Esta disociación permite centrarse, al inicio, en la comprensión escrita en dos, tres, cuatro o más lenguas emparentadas. Una de ellas es la lengua materna o la lengua extranjera manejada por el estudiante. Las competencias productivas pueden ser abordadas posteriormente.

Las razones de la elección de la comprensión escrita son evidentes. Es la competencia más fácil y rápida de adquirir al momento de afrontar una lengua extranjera y la que produce, a corto plazo, un sentimiento de satisfacción una vez lograda. Las

capacidades cognitivas activadas para la comprensión escrita son muy diferentes de las estrategias requeridas para la producción oral que demandan gran inversión de tiempo y esfuerzo, muchas veces con magros resultados.

Noción de competencias parciales

Este nuevo enfoque propicia el desarrollo de competencias parciales, iniciales en las distintas lenguas. Se trata de un esquema de comunicación asimétrico y plurilingüe. El modelo clásico de enseñanza/aprendizaje de lenguas es simétrico y monolingüe, en cuanto se propone realizar el tratamiento paralelo y armonioso de las cuatro competencias (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita) con el objeto de alcanzar un nivel comparable al de un hablante nativo, lo que es una utopía y dista enormemente (como ya es conocido) de los resultados obtenidos en Chile en la enseñanza institucionalizada pública.

Utilización de los lazos de parentesco en lenguas de una misma familia

El terreno más favorable para el desarrollo de competencias plurilingües es, sin duda, el de lenguas de una misma filiación genética (lenguas romances, germánicas, eslavas, las tres grandes familias lingüísticas europeas).

Tener como lengua materna una lengua romance es poseer los elementos esenciales que permiten acceder a las otras lenguas románicas; en consecuencia, la IC funciona a partir de la lengua materna, verdadera puerta abierta a todas las otras emparentadas con ella. Así, para un hispanófono, la IC funcionará con el portugués, catalán, francés, italiano y rumano; para un alemán, con las otras lenguas germánicas como el inglés o el neerlandés; y para un ruso con el búlgaro, esloveno, checo, polaco, entre otras lenguas eslavas. Todo lo precedente es posible, gracias a la utilización de las afinidades o transparencias existentes al interior de cada familia en los campos léxico,

morfológico y construcciones sintácticas, a lo que se agregan también las semejanzas culturales.

Recuérdese que las lenguas latinas presentan un rico marco cultural común dando origen a una identidad latina (hábitos de vida, valores, costumbres, rituales, manifestaciones de arte, etcétera). Las transparencias permiten inferir de manera aproximada, luego más fina, el sentido global de textos, en una lengua considerada como no conocida. Cabe hacer notar que es a partir de este conjunto de similitudes y transparencias que deben abordarse las opacidades y diferencias mutuas que permitirán lograr una IC más plena.

El área geográfica ocupada por la familia de las lenguas latinas es impresionantemente extensa. En el continente europeo, cuna de la latinidad, el 42% de sus habitantes tiene una lengua latina como lengua materna, pero ellas se extienden también a otros continentes: África y América latina. De esta manera, el portugués, el español, el francés, el italiano son hablados por cerca de mil millones de personas permitiendo el acceso a culturas ricas y diversas. ¡Qué importante es tomar conciencia de la cantidad y diversidad de hablantes del mundo entero, con los que es posible relacionarse y compartir a través de la IC!

La capacidad de comprensión, basadas en transferencias de saberes y en similitudes lingüísticas y culturales también pueden extenderse a otras familias de lenguas.

Por su parte, el inglés, como es ya sabido, idioma más estudiado en el mundo, es una lengua que atraviesa a la vez el mundo románico y germánico y se constituye en un puente extraordinario entre estas dos familias lingüísticas. En efecto, gran parte del léxico inglés tiene base románica y su fuente histórica es el francés. Se dice que es la lengua más latina de las lenguas germánicas y Walter (2001) expresa con muy buenas razones, que entre estas dos lenguas existió una “vieja historia de amor” que duró tres siglos.

Conocer el inglés permite progresar rápido en la comprensión escrita del francés. Por otra parte, el inglés posibilita el acceso a la comprensión

de sus hermanos congéneres: alemán, neerlandés y sueco.

Concientización y optimización de conocimientos previos

Para la didáctica de la IC cobra real importancia la utilización del saber compartido o conocimientos referenciales, así como también la movilización de todos los recursos cognitivos disponibles, muchas veces “adormecidos” en el estudiante y poco activados por la educación chilena. Son dichos recursos cognitivos (formulación de hipótesis, capacidad de asociación, diferenciación, analogía, inferencia, entre otros) que hacen posible la transferencia de saberes de una lengua a otra. El reconocimiento que el estudiante pueda hacer de sus propias estrategias, la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje, se enmarca en la perspectiva de “aprender a aprender”.

Principales proyectos o programas de IC entre lenguas latinas

En Europa

En Europa no son pocos y diversos los proyectos desarrollados. Se examinará sucintamente los principales, señalando que la mayoría de ellos son proyectos interuniversitarios, liderados por una universidad e integrado por un equipo de catedráticos de distintas nacionalidades, según las lenguas abordadas. Tales proyectos tienen a menudo objetivos generales diferentes, centrándose algunos en la sensibilización a la diversidad lingüística, y otros en competencias parciales de recepción. En cuanto a los soportes utilizados, los hay en versión impresa acompañados de CD o CD-Rom y los que utilizan Internet. Se diferencian también por el número de lenguas dadas a conocer, de tres a seis y por la modalidad elegida para su enseñanza: lenguas en simultaneidad y lenguas en sucesividad. Las primeras se refieren al

contacto simultáneo que establece el estudiante con las lenguas propuestas por los métodos, a través de los dispositivos de ayuda que el programa ofrece para la comprensión de los textos. Las segundas, aluden al tratamiento de una lengua después de la otra.

El canal inicial que los métodos privilegian es el escrito con algunas incursiones en lo oral; los centros de interés temático presentan poca variedad y la gran mayoría gira en torno a temas cotidianos actuales y con cierta trascendencia, perdurables en el tiempo. El aprendizaje fluctúa entre un régimen guiado (presencial), un tratamiento semi-guiado y un auto-aprendizaje, predominando el segundo. En cuanto al público, la gran parte de los programas se dirige a adultos con un cierto nivel de educación, pero también existen programas para niños y adolescentes. (Tost 2010; Escudé & Janin 2010; Caddéo & Jamet 2013, entre otros autores).

Cabe destacar que la mayoría de los proyectos existentes han sido financiados por la Unión Europea en la égida de los Programas Lingua y Sócrates. Actualmente organismos como la DGLFLF (Delegación General para la Lengua Francesa y las Lenguas de Francia), la AUF (Agencia Universitaria de la Francofonía), la UL (Unión Latina), la OIF (Organización Internacional de la Francofonía), entre otros organismos, mantienen una política de apoyo a la IC de lenguas latinas, que se traduce en el otorgamiento de fondos para nuevos proyectos, organización de coloquios y actividades de divulgación.

Seguidamente se dará a conocer algunos de los proyectos que han marcado y marcan tendencias, constituyéndose en verdaderos hitos de la IC.

EuRom 4 y EuRom 5

El método EuRom 4, liderado por lingüistas de la Universidad de Provence, Francia, centra la atención en el desarrollo de la competencia de comprensión escrita global en diversos idiomas: portugués, español, italiano y francés, en simultaneidad a través de una formación de corta duración, entre treinta y cincuenta horas, según sus autores. Los textos escritos se limitan a la prensa,

cuyo contenido se basa en el “saber compartido” de los lectores. Se dirige a adultos con un buen nivel de escolaridad y que poseen como lengua materna una de las ya recién nombradas. EuRom 4 fue publicado en 1997 acompañado de un CD-Rom. Este exitoso método, (pionero en Europa en el campo de la familia latina) ha servido de referente y fuente de inspiración a no menos de una decena de proyectos similares.

El método EuRom 5 publicado en 2011, constituye una actualización de EuRom 4 e incluye el catalán. Sus presupuestos y principios didácticos son los mismos de su predecesor. El volumen está acompañado de una versión en línea que contiene, junto a los materiales del Manual, las grabaciones de los textos.

Galatée, Galanet, Galapro

Son tres programas desarrollados por el mismo equipo coordinador: el Centro de Didáctica de Lenguas, Universidad Stendhal-Grenoble 3, Francia.

Galatée (1995–1999): el Programa conoció dos grandes periodos. Los años aquí indicados corresponden a la segunda etapa que concluyó con la elaboración de un método de entrenamiento para la comprensión de cuatro lenguas romances bajo la forma de siete CD-Rom: tres de entrenamiento a la comprensión escrita del español, italiano y portugués destinado a francófonos; dos de entrenamiento a la comprensión escrita y a la comprensión oral del francés para hispanófonos; uno de entrenamiento a la comprensión escrita del francés para lusófonos; y, finalmente, uno de entrenamiento a la comprensión escrita del francés para italófonos. El material está destinado a un amplio público (a partir de los quince años de edad), que desee descubrir o redescubrir una o varias lenguas romances.

Galanet (2001–2004): plataforma de formación a distancia en Internet para el desarrollo de IC escrita, entre hablantes de lenguas romances de países diversos produciéndose, entre ellos, encuentros plurilingües virtuales. El trabajo se organiza en

sesiones que comprenden cuatro fases, en las que se utilizan foros, *chats*, mensajería, documentos pedagógicos y lingüísticos, etc. Los participantes trabajan en forma autónoma y colaborativa a la vez, con coordinadores y tutores. Esta plataforma considera seis lenguas. A partir del año 2012, este mismo equipo ha presentado a la consideración de la Unión Europea, el proyecto Miriadi, heredero y continuador del proyecto Sócrates-Lingua.

Galapro (2008–2010): es una plataforma de formación de formadores en IC de lenguas romances y, al igual que Galanet, considera seis lenguas.

EuroCom

En Alemania, los estudios de IC comenzaron a partir de los años ochenta. Investigadores de las universidades de Francfort y de Giessen, desarrollan la didáctica de EuroCom (método intercomprensivo para el aprendizaje de una segunda o tercera lengua de la misma familia). EuroCom (2001) dio lugar a numerosas traducciones y adaptaciones de la versión alemana. Se compone de tres secciones según la familia lingüística de que se trate: EuroComRom (lenguas romances), EuroComGer (lenguas germánicas) y EuroComSlav (lenguas eslavas). Incluye además una cuarta sección EuroComDidact, que da cuenta de resultados de investigaciones empíricas en didáctica de las lenguas.

El punto de partida de EuroCom es la teoría de los “siete cedazos”, que corresponde a aquellos campos lingüísticos donde es posible filtrar las numerosas analogías existentes entre lenguas emparentadas.

EuroComRom (Meissner, F.J., Meissner, C., Klein, H. & Stegmann T. 2004) se propone familiarizar a estudiantes germanófonos con un pluralismo práctico, desarrollando una competencia parcial de lectura en seis lenguas romances.

Itinéraires Romans

Se trata de un original software didáctico en línea, de acceso gratuito, creado por la Unión Latina

para alumnos de nueve a doce y trece años de edad. Consta de seis módulos que funcionan de manera independiente en seis lenguas romances (español, francés, italiano, portugués, rumano y catalán). La temática está constituida por cuentos, historias divertidas y temas variados y próximos de los tratados en ambiente escolar. Los materiales son muy flexibles y permiten múltiples combinaciones de actividades. El objetivo de *Itinéraires Romans* es facilitar, a través de un material amigable, la identificación de lenguas desde el punto de vista escrito, aunque no excluye incursiones en lo oral; tomar conciencia de los lazos culturales y lingüísticos existentes entre estas lenguas; activar estrategias de percepción y de reproducción de actos de habla básicos en las seis lenguas; e incentivar el gusto por continuar el aprendizaje de dos, tres o más lenguas.

En Sudamérica

Dos son los centros universitarios que se abocan a la IC de lenguas latinas desde el año 2000 a la fecha. En Argentina, la Universidad Nacional de Córdoba y, en Chile, la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso. Los equipos universitarios de ambos países han desarrollado sus propias investigaciones a partir del método pionero europeo, Eurom4.

En Argentina, los trabajos realizados han dado por resultado la publicación de *InterRom*; intercomprensión en lenguas romances; y propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. (Carullo et al., 2007).

Los materiales publicados en versión impresa abordan cuatro lenguas: español, francés, italiano y portugués. Están destinados a adultos para ser aplicados en la modalidad presencial. *InterRom* se acompaña de un CD de audio y consta de dos módulos. El primero, “De similitudes y diferencias”, desarrolla en una óptica contrastiva conocimientos relativos a los sistemas de las lenguas involucradas. El segundo, “Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual”, apunta a

activar en el lector la identificación de las relaciones que articulan las ideas globales de un texto.

En Chile, las investigaciones concluyeron con la publicación del Manual Interlat (Tassara, G. & Moreno, P. 2007) que, como ya se dijo, tiene como referente directo a Eurom4.

*Interlat: comprensión escrita en portugués, español y francés*³

El libro contiene un material pedagógico consistente en una selección de textos periodísticos en las tres lenguas que versan sobre varias y actuales temáticas: tecnología y progreso; salud y bienestar; aportes y avances de las ciencias humanas al desarrollo, etcétera.

Los objetivos son:

1) Desarrollar en una formación de corta duración (entre 40 y 50 horas pedagógicas) la competencia de comprensión global de lectura, simultáneamente en portugués y francés, a partir de la mirada intelectual del usuario de su lengua materna, también latina, mediante la búsqueda de índices formales, el análisis de su propia situación de comunicación y, sobre todo, recurriendo a sus saberes y principios de coherencia.

2) Desarrollar una competencia estratégica de acceso al contenido y sentido de los textos y,

3) Sensibilizar al estudiante a la estructura fónica de las lenguas latinas extranjeras mediante la escucha de la oralización de los textos abordados, grabados por nativo-hablantes. Dicha sensibilización es solo un primer acercamiento a la comprensión oral y un complemento de los materiales didácticos.

Interlat se destina a un público adulto universitario y a alumnos de últimos años de Enseñanza Media en modalidad presencial, pero nada impide un tratamiento semi-guiado o de autoformación. Aun cuando se haya elaborado pensando en el contexto chileno, su nivel estándar y formal, resulta también conveniente para un marco latinoamericano. Se dirige así, tanto a hispanohablantes que deseen acceder al portugués de Brasil y al francés estándar, como a lusohablantes que quisieran descubrir el español hispano-americano y el francés. Incluso, podría, más allá de las fronteras latinoamericanas, servir a hablantes que tengan el francés como lengua materna o extranjera y quisiesen acceder a las dos lenguas principales de América latina, el español y el portugués de Brasil.

La modalidad pedagógica se apoya, por una parte, en las zonas de transparencia lingüística que se destacan cuando se contrastan las lenguas emparentadas y, por otra parte, en las estrategias inherentes a todo individuo culto.



Figura 1. Manual Interlat y CD audio

3 Un esbozo de una eventual implementación de la IC de lenguas latinas en los sistemas educacionales de la región latinoamericana, a través de Interlat, se encuentra en Tassara & Moreno, 2009

Organización de los contenidos de Interlat

En versión trilingüe se presentan sucintamente los fundamentos, modalidad elegida, instrucciones de uso y tabla de abreviaturas. Acto seguido se da a conocer un módulo de portugués, otro de español y un tercero de francés, con quince lecciones de cada lengua (cuarenta y cinco en total).

Como no es posible incluir el contenido del Manual detalladamente, se propone al lector acceder a las siguientes direcciones: www.euv.cl/archivos_pdf/interlat/indice.pdf y en www.euv.cl/interlat.htm donde encontrará el índice del Manual y una lección en portugués, en español y en francés, con sus ayudas lingüísticas para la comprensión y su correspondiente evaluación.

Los artículos han sido seleccionados de periódicos, semanarios e Internet y su extensión fluctúa entre doscientas y seiscientas palabras. En un acercamiento holístico y amistoso, cada texto está encabezado por un corto resumen en las tres lenguas. La lectura de esta síntesis en la lengua materna del estudiante favorece el primer

contacto con la lengua extranjera y disipa el temor ante lo desconocido.

Ayudas lingüísticas para abordar la opacidad

Las zonas opacas de cada lección van acompañadas de ayudas lingüísticas trilingües, tanto en el nivel del léxico, como en el de la morfología. En el plano sintáctico, una notación simple guía la comprensión del movimiento sintáctico de frases y/o párrafos cuya estructura se revela opaca o inhabitual en la lengua del lector.

A título de ilustración, se presentan algunas pistas para la comprensión:

- **Ayudas léxicas**

Se incluyen las palabras de las respectivas lecciones que supuestamente presentan opacidad total o parcial con respecto a la lengua del estudiante.

- **Ayudas morfológicas⁴**

Las palabras gramaticales opacas se presentan con sus equivalentes en las dos otras lenguas y se señala la función de relación que cumplen.

P	E	F
sobremesa	postre	dessert
noticia	noticia	nouvelle

Figura 2. Ayudas léxicas

P	E	F
Marc.de persist.	Marc.de persist.	Marq.de persist.
ainda	todavía	encore
Conect. adverb.	Conect. Adverb.	Connect.d'opp./restr.
pórem	sin embargo	toutefois

Figura 3. Ayudas morfológicas

4 Aspectos morfológicos y sintácticos a través de dispositivos prácticos y actividades didácticas. (Moreno & Tassara, 2011)

Parece interesante destacar que las ayudas gramaticales, en especial por su recurrencia en los distintos *dossiers*, tejen poco a poco una red de solidaridad mutua que no solo favorece la memorización, sino que despierta el interés por la comparación lingüística.

• **Ayudas sintácticas**

Un dispositivo visual simplificado y práctico señala las funciones de sujeto (S), verbo (V), objeto (O), complemento no obligatorio (C), los elementos de incrustación o intercalación por medio de barras oblicvas (\ /) y los de anteposición o postposición por medio de paréntesis ().

El Manual contiene igualmente, cuando es necesario, **referencias culturales** relevantes que contribuyen a ampliar el horizonte de los lectores promoviendo una mejor comprensión del texto, pero también de la cultura vehiculada por esa lengua.

Validación de la comprensión escrita

Se proponen tres alternativas:

- Traducción del texto a la lengua materna del estudiante. Dicha traducción no es un fin en sí, es un medio para comprender, razón por la cual se aceptan “aproximaciones” y hay márgenes de tolerancia.
- Test de comprensión al final de cada lección redactado en la lengua materna del estudiante sobre el contenido explícito y las inferencias que derivan de él.
- Grillas y tablas de vaciado de información del texto.

Dossier de traducciones

El Manual contiene un *dossier* de traducciones. El texto de cada lección cuenta con versiones en las otras dos lenguas latinas. Tales traducciones

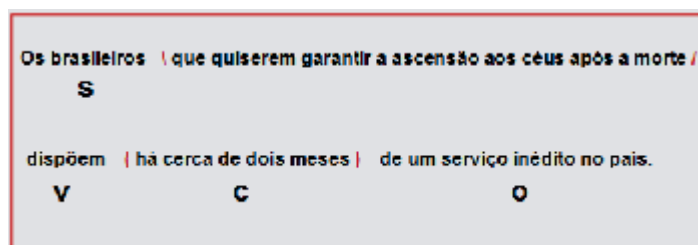


Figura 4. Ayudas sintácticas

Saint-Lazare, (Estação)	Saint-Lazare, (Estación)	Saint-Lazare, (Gare)
Estação ferroviária localizada no 8º distrito de Paris. O edifício atual preserva as estruturas antigas e apresenta uma fronteira do século XVII, estilo Belas Artes. Os trens que partem dali, dirigem-se até Normandia e Grã Bretanha, através da estrada Dieppe.	Estación de ferrocarriles situada en el 8º distrito de Paris. El actual edificio rodea las estructuras más antiguas y presenta una fachada del siglo XVII de estilo Bellas Artes. Los trenes que parten de allí se dirigen hacia Normandia y hacia Gran Bretaña, vía Dieppe.	Gare située à Paris 8ème. Le bâtiment actuel entoure les structures les plus anciennes et présente une façade du XVIIIème siècle style Beaux Arts. Les trains partant d'ici se dirigent vers la Normandie et vers la Grande Bretagne voie Dieppe.

Figura 5. Ayudas culturales

solo constituyen una referencia, pero al mismo tiempo, una herramienta con doble finalidad: una ayuda para el monitor en el momento de preparar su clase y, para el usuario, un medio para auto-evaluarse si desea trabajar en autonomía.

Apéndice

El apéndice contiene las respuestas de los *test* clasificados por lenguas; un glosario trilingüe por orden alfabético que recoge los términos culturales específicos aparecidos en las lecciones; y, finalmente, el inventario trilingüe de las fichas gramaticales in-extenso, ya que dichas ayudas son específicas dentro de cada texto.

Apreciación de los estudiantes después de la aplicación de Interlat

Interlat se ha aplicado desde el año 2007 hasta hoy, a estudiantes de dos Universidades de la ciudad de Valparaíso: Universidad de Playa Ancha y Pontificia Universidad Católica. Se trata de un curso optativo semestral de cincuenta horas de duración denominado: *Francés y portugués en simultaneidad: la comprensión escrita*, en el que se matriculan alumnos de distintas carreras, aunque de preferencia del área de Humanidades.

Al término de cada semestre, se les solicita, a quienes lo deseen, responder algunas preguntas de carácter general o básico en las que manifiesten su apreciación como participantes del curso. Dicho conjunto de preguntas no tiene la pretensión de configurar un estudio sistemático, pues este se realizará ulteriormente.

En cuanto a la auto-evaluación de logros de aprendizaje, los estudiantes señalan que, en lo referente a la lengua francesa, el nivel de comprensión oscila entre un 50% y un 60% y en portugués, entre un 80% y un 90%. Esta apreciación confirmaría que entre lenguas genéticamente emparentadas algunas son más próximas y otras más distantes de la lengua materna.

También se les solicitó que expresaran mediante adjetivos calificativos su propia valoración acerca de este nuevo enfoque, agregando comentarios, si así lo estimaban.

A título meramente ilustrativo se transcriben algunas de ellas: El enfoque intercomprensivo es innovador, novedoso, interesante, entretenido.

Los adjetivos mencionados traducen la sorpresa de los jóvenes consultados al estudiar lenguas extranjeras bajo una óptica minimalista, pero plurilingüe. Son frecuentes aseveraciones como:

No imaginé que pudiesen impartir dos idiomas (o más) al mismo tiempo, pensé que sería algo complejo. Pude entender que es muy positivo comenzar comprendiendo el idioma, primero a través de la lectura, eso ayuda a mejorar la competencia y a familiarizarse con la lengua extranjera. Pienso que se debe ir paso a paso y, como hablantes de español, resulta mucho más fácil si comenzamos leyendo porque la familiaridad, las semejanzas del francés y portugués con el español, saltan a la vista...

Es una manera distinta de aprender y resulta interesante saber que puedo valerme de mi lengua materna y de mis conocimientos previos para encontrar pistas textuales que si bien no me aseguran la comprensión 100%, me permiten comprender las ideas principales y parte de las específicas...

El enfoque intercomprensivo es desafiante, efectivo.

Desde un entender muy poco en las primeras clases, hoy puedo comprender una gran parte de los textos en francés y portugués, o al menos, inferir de ellos. Partí de cero y nunca antes, había siquiera intentado tomar contacto con estas lenguas.

Otros comentarios:

Me sorprendió que, sin darme cuenta, cada vez podía entender más de los diferentes textos tratados en clases, incluso los que estaban en

francés, a partir de ideas generales y asociaciones entre varios idiomas...

O,

No sospechaba que teníamos tantos conocimientos implícitos de algunos idiomas...; tomé conciencia de habilidades o estrategias que utilizaba sin darme cuenta...

Entre tantas otras opiniones vertidas.

Lo señalado anteriormente pone de relieve el impacto favorable, que genera este nuevo enfoque al reforzar la autoestima y el sentimiento de confianza del estudiante frente a sus propias capacidades para adentrarse sin temor en idiomas emparentados y desconocidos para él.

El enfoque intercomprensivo es útil.

He logrado extrapolar estrategias nuevas—conocidas a través de la IC—y aplicarlas a otras asignaturas; aprendí a desarrollar en mayor medida mi capacidad de comprensión lectora, además de aumentar mi apetito cultural por los dos idiomas estudiados, aprendí a conocer más mi propia lengua...

El enfoque intercomprensivo es rápido.

Me llamó la atención lo que pude lograr en tan poco tiempo; No solo se logran buenos resultados, sino también se consigue en pocas sesiones de trabajo...

En lo referente a la motivación para continuar el desarrollo de la competencia de comprensión escrita en autonomía, se consultó a los estudiantes si el descubrimiento inicial del francés y portugués los motivaba a continuar desarrollando la competencia de comprensión escrita en autonomía.

Todos respondieron afirmativamente:

Sí, estoy más capacitada y motivada para trabajar por mi cuenta la comprensión escrita...

Sí, pues no es tan difícil como me lo figuraba y porque permite acceder a mayor cantidad de información sin depender tanto de una traducción...

Absolutamente. Siento que se ha roto esa barrera psico-afectiva que origina un rechazo a otra(s) lengua(s) por pensar que no se entenderá nada de un texto. Siento que ahora, y aún a pesar de mi poca competencia en estas lenguas nuevas, soy capaz de extraer información general de un texto escrito y, en alguna medida, información específica trabajando por mi propia cuenta...

Me doy cuenta que los idiomas no son algo totalmente ajeno a mis posibilidades. El primer paso está ya dado y si bien no comprendo íntegramente los textos, mi comprensión escrita está bien lograda y eso me da pie para avanzar personalmente en las lenguas estudiadas o en cualquier otra lengua romance que estime conocer...

Como síntesis general se puede señalar que, si bien es cierto que el apuntar a la comprensión escrita plurilingüe permite obtener conocimientos iniciales, receptivos en dichas lenguas, no es menos cierto que constituyen el primer paso para el desarrollo de competencias productivas.

Las opiniones vertidas por los estudiantes ofrece la posibilidad de concluir que ellas confirman los supuestos generales del enfoque intercomprensivo y se constituyen en un acicate para continuar profundizando los estudios e investigaciones y ampliando las propuestas metodológicas y didácticas. A partir de todo esto, es necesario dejar constancia que se trata solo del inicio de un largo camino, con obstáculos que superar y desafíos de variada índole que enfrentar, procurando desarrollar actitudes de mayor apertura y valoración hacia la diversidad cultural y lingüística tendientes a que en Chile se instaure un modelo de enseñanza/aprendizaje de lenguas que desarrollen el plurilingüismo y garanticen la adecuada inserción del país en el mundo globalizado.

Bibliografía

- Adam, M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Ausubel, D. (1969). *Psicología cognitiva*. México: Trillas.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (Eds). (1997). *Le français dans le monde, N° spécial. L'intercompréhension: le cas des langues romanes. (Recherches et Applications)*. Paris : Hachette.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (Eds). (1997). *Eurom 4: Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Scandicci : La Nuova Italia Editrice, 762 pp. + CD multimedia.
- Bonvino, E., Caddéo, S., Vilagínés, E. & Pipa, S. (2011). *Eurom 5: Lire et comprendre cinq langues romanes*. Milano : Editore Ulrico Hoepli. Versión online recuperado de www.eurom5.com el 19/01/2012
- Caddéo, S. & Jamet, M.C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Calero, M. (2008). *Constructivismo pedagógico: Teorías y aplicaciones básicas*. México: Alfaomega.
- Carullo, A. M., Torre, M. L., Marchiaro, S., Brunel, R., Pérez, A.C., Arróniz, M. & Voltarel, S. (2007). *InterRom: Intercomprensión en lenguas romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe*. Córdoba: Ediciones del Copista.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. & Passerault, J. M. (1996). *Psycholinguistique Textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: Colin.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C., Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. & Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Novena edición. Barcelona: Graó.
- Combettes, B. & Tomassone, R. (1988). *Le texte informatif, aspects linguistiques*. Paris: Prisme.
- Combettes, B. (1992). *L'organisation du texte. Collection Didactique des textes*. Metz: Université de Metz.
- Dabène, L., Degache, C. (Eds.). (1995-1999). *Galatea. Método de intercomprensión en lenguas romances + CD multimedia*. Grenoble: Centro de Didáctica de Lenguas, Université Stendhal-Grenoble 3
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé Internationale.
- EuroCom: Intercomprensión europea en lenguas germánicas, romances y eslavas. Recuperado de <http://www.eurocom.uni-saarland.de/BIN/inhalt.htm>
- Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L. & Zagar, G. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF
- Galaret: Plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes. Recuperado de <http://www.galaret.eu>
- Galapro: Formation de formateurs à l'intercompréhension en langues romanes. Recuperado de <http://www.galapro.eu/?language=POR>
- Itinéraires Romains: Programa didáctico de intercomprensión en lenguas romances. París: Unión Latina. Recuperado de http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/es.
- Jamet, M. C. (2010). L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice-versa ? Autour de la définition, 6.0. Recuperado de http://publiforum.farum.it/ezine_articles.php?id=144
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (2002). Consejo de Europa.
- Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas, colectivo, Candelier, M. (Eds.). Versión 1 (español)–marzo 2008. MAREP_Cast_vers5def_08.
- Meissner, F.J., Meissner, C., Klein, H. & Stegmann, T. (2004). *EuroComRom–Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*.

- Avec une introduction à la didactique de l'intercompréhension.* Aachen: Shaker-Verlag. 331pp. + CD-ROM.
- Moreno, P. & Tassara, G. (2011). La gramática en la Intercomprensión lingüística. *Lingüística en el aula*, Año 14(10), 33-47. Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Ploquin, F. (1997). L'intercompréhension, une innovation redoutée. *Le français dans le monde, N° spécial. L'intercompréhension : le cas des langues romanes. (Recherches et Applications)*. Paris: Hachette, pp. 46-52.
- Pottier, B. (1997). La parenté des langues romanes. *Le français dans le monde, N° spécial. L'intercompréhension : le cas des langues romanes. (Recherches et Applications)*. Paris: Hachette, pp. 75-82.
- Tassara, G. & Moreno, P. (2007). *Manual Interlat. Comprensión escrita en portugués, español y francés*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 454 pp. + CD audio.
- Tassara, G. & Moreno, P. (2009). De la intercomprensión lingüística y cultural a la integración latinoamericana. *Synergies Chili*, No. 5, Santiago de Chile: Lom, pp. 99-106.
- Teyssier, P. (2004). *Comprendre les langues romanes. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain. Méthode d'intercompréhension*. Paris: Chandeigne.
- Tost, M. (2010). Les approches plurielles: un nouveau paradigme pour l'enseignement- apprentissage des langues. Expériences européennes et latino-américaines dans le domaine de l'intercompéhension. *Synergies Chili*, No. 6, Santiago de Chile: Lom, pp.45-57.
- Vigostky, L. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Walter, H. (2001). *Honni soit qui mal y pense*. Paris: Robert Laffont, S.A.

