



PARTE I: PONENCIAS SEGÚN EJES TEMÁTICOS

**Eje temático:
Intercomprensión de lenguas germánicas**

Adquisición de léxico en lengua extranjera: análisis comparativo de manuales de inglés y alemán

Helale, Gabriela¹

Raffo, Carlos^{1,2}

Wulff de Teper, Mónica¹

¹Universidad Nacional de Córdoba

²Universidad Nacional del Comahue

Actualmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el estudio de los procesos de adquisición y enseñanza-aprendizaje del léxico ha cobrado un gran protagonismo. El objetivo de este trabajo es presentar un análisis comparativo sobre el abordaje del léxico en libros de textos de nivel elemental (A1) de alemán e inglés para jóvenes y adultos, publicados desde el año 2005. El presente estudio está enmarcado dentro del proyecto de investigación “Adquisición del léxico de una lengua-cultura extranjera: análisis de las actividades de aprendizaje léxico y de desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario en manuales de alemán e inglés de nivel elemental”, desarrollado en la Facultad de Lenguas, UNC. Dicho proyecto se propone analizar tipos de actividades y estrategias de aprendizaje léxico para establecer criterios de calidad acerca de las características de estas actividades. El estudio comparativo se enfocará en analizar la cantidad y variedad de actividades léxicas propuestas en los manuales de cada lengua como así también la cantidad de vocabulario introducido y practicado en el campo semántico de las actividades de tiempo libre. Asimismo se establecerán e interpretarán patrones emergentes entre las similitudes y diferencias entre los manuales de inglés y alemán.

Palabras clave: léxico, manuales de alemán e inglés, análisis comparativo, actividades

Introducción

En consonancia con las teorías actuales de Adquisición de Segundas Lenguas, el aprendizaje de vocabulario juega un papel primordial en la enseñanza de una lengua-cultura extranjera. Los manuales utilizados para tal fin incluyen diferentes tipos de actividades para promover y facilitar el aprendizaje de vocabulario. Dichas actividades fomentan el desarrollo de diversos tipos de procesos mentales tales como reconocer, reproducir, recuperar y usar unidades léxicas. El presente trabajo tiene por objetivo comparar y analizar la cantidad y variedad de actividades léxicas propuestas en los manuales de inglés y alemán como así también la cantidad de vocabulario introducido y practicado en el campo semántico de las actividades de tiempo libre. El estudio comparativo nos permitirá establecer criterios de calidad acerca de las características de actividades de vocabulario que permitan al docente tomar decisiones tanto respecto de la selección de un manual como de la necesidad de adaptar y/o suplementar las actividades contenidas en un manual en uso para posibilitar un aprendizaje léxico

Descripción del proyecto

En esta etapa del proyecto de investigación se presentarán los resultados obtenidos hasta el momento teniendo en cuenta la lectura de distintos artículos relacionados a la adquisición de vocabulario en el proceso de aprendizaje de una lengua- cultura extranjera.

Nos concentraremos en este trabajo en los resultados del análisis de ocho manuales de enseñanza: cuatro de inglés y cuatro de alemán, todos para nivel elemental. En el corpus conformado, se analizaron y compararon las actividades de vocabulario propuestas en la unidad temática de actividades de tiempo libre y la cantidad de unidades léxicas presentadas y practicadas en la mencionada unidad. Asimismo, se contabilizó la cantidad de apariciones de las unidades léxicas. Los porcentajes analizados nos permitieron identificar patrones emergentes en cuanto a las similitudes y diferencias entre los manuales de inglés y alemán.

Marco teórico

Teniendo en cuenta que en la adquisición del léxico se considera la totalidad de los procesos de apropiación de vocabulario de una lengua extranjera se puede tomar como base tres formas de adquisición del léxico que son la adquisición de vocabulario de manera incidental, adquisición de vocabulario intencional en clase y guiado por el docente y la adquisición de vocabulario de manera autónoma. Siguiendo el sentido didáctico de adquisición y uso de vocabulario de una lengua extranjera puede diferenciarse entre vocabulario productivo (unidades léxicas que el aprendiente puede usar, vocabulario activo, comunicativo), vocabulario receptivo (unidades léxicas que el aprendiente puede entender, vocabulario pasivo, de comprensión) y vocabulario potencial (unidades léxicas que el aprendiente no conoce, pero que puede deducir de manera independiente y con ayuda de su competencia lingüística, especialmente en lo que hace a conocimientos sobre la formación de palabras) (Stork 2003). Como se puede observar, la distinción entre vocabulario pasivo y activo se relaciona directamente con la comprensión y la producción. La primera consiste tanto en la comprensión de palabras como en su almacenaje, asimismo implica la habilidad de diferenciar las palabras similares y anticipar el lugar que pueden ocupar en una estructura gramatical (Campión 2005). En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras se considera que la producción efectiva que incluya el uso correcto de ciertas unidades léxicas dependerá en gran medida y de manera directa de la previa comprensión efectiva de las mencionadas unidades. Sin embargo, la producción demanda no sólo la comprensión del vocabulario sino también su posterior activación que permite recuperarlo de la memoria y aplicarlo en diversas situaciones presentadas.

Análisis

En el presente trabajo se analizaron manuales para la enseñanza de inglés y alemán como lengua extranjera para adolescentes y para adultos. Los libros de inglés utilizados en este trabajo son: *We can do it 1* (Downie et al. 2007), *Solutions Elementary* (Falla & Davies 2008), *World English Intro* (Johannsen 2010) y *Attitude 1* (Fusco et al. 2006) mientras que los de alemán son *Ideen A1* (Kremm et al. 2008), *Genial klick A1* (Funk et al. 2011), *Schritte International* (Hilpert et al. 2008), *DaF Kompakt* (Sander et al. 2011), todos de nivel elemental y publicados desde 2005. En todos los casos, se analizaron el libro del estudiante y del profesor y el libro de actividades. También se analizaron los libros de recursos complementarios de los manuales Attitude 1 y Genial Klick A1.

El estudio comparativo se enfocará en analizar la cantidad y variedad de actividades léxicas propuestas en los manuales de ambas lenguas como así también la cantidad de vocabulario introducido y practicado en el campo semántico de las actividades de tiempo libre. Las actividades de aprendizaje léxico fueron clasificadas en seis grandes categorías: *presentación, reconocimiento, búsqueda, reproducción, recuperación y empleo*.

A su vez, cada una de estas categorías incluyó distintas subcategorías que abarcan los diferentes procesos mentales contenidos en las categorías macro.

El análisis contabilizó todas las unidades léxicas dentro del campo léxico del tiempo libre que aparecen en la unidad temática. Asimismo, se siguió el siguiente criterio: se consideraron como unidades léxicas las palabras que conforman una unidad gráfica: ej. *swim*, *schwimmen*, y las colocaciones: ej: *do yoga*, *Tennis spielen*. Además, se listaron y especificaron el número de repeticiones de cada unidad léxica dentro de la unidad temática.

Discusión de los resultados

El análisis comparativo nos ha posibilitado identificar y estudiar patrones emergentes similares y diferentes entre los manuales de inglés y alemán.

Al examinar las técnicas de presentación de unidades léxicas utilizadas, los manuales de ambas lenguas evidencian un porcentaje muy bajo en esta etapa. Este dato podría indicar que la presentación formal de vocabulario quedaría a cargo del profesor de acuerdo a los requerimientos de los alumnos o a las singularidades culturales del curso donde se utiliza el manual de enseñanza, con lo cual se podría sostener que el número final de unidades léxicas por eje temático que finalmente aprende el alumno podría variar de un grupo de alumnos a otro.

En cuanto a actividades de reconocimiento, se observa un mayor número en los manuales de inglés que en los de alemán. Dentro de este tipo de actividades, el análisis revela que vincular imagen y palabra escrita es la actividad más recurrente en los cuatro manuales de inglés mientras que los manuales de alemán recurren mayoritariamente a la lectura selectiva. Se observa prevalencia de actividades de otro tipo en los manuales de ambas lenguas aunque en diferentes grados de importancia como, por ejemplo, actividades de escucha selectiva, vinculación de miembros de colocación, discriminación, entre otras. Sólo se hallaron dos actividades de proveer la traducción en L1 en un sólo manual de inglés y una sola actividad en un manual de alemán. No se registran actividades de escucha detallada o de identificación en las cuales los alumnos tengan que inferir significados a partir del contexto en ninguno de los manuales examinados.

Con respecto a las actividades de reproducción de sonidos, el análisis revela que sólo se le asigna un porcentaje poco significativo a la escucha y repetición, lectura y repetición y escucha y escritura dentro de esta etapa en ambos manuales, contabilizándose sólo una actividad en un manual de alemán. Estas conclusiones parecerían advertir que los manuales analizados concederían escasa importancia a actividades en las cuales los alumnos practiquen la pronunciación del vocabulario presentado.

Al analizar las actividades de búsqueda, se observa que los manuales de ambas lenguas asignan un porcentaje también muy bajo: sólo una actividad en un manual de inglés que incorpora búsqueda de significado en el diccionario mientras que los manuales de alemán, incluyen tres actividades de búsqueda. Este resultado podría demostrar que los manuales estudiados otorgan prioridad a la presentación de léxico en contexto por medio de textos de lectura o de escucha, lo cual facilitaría la comprensión de significados.

En relación a las actividades que promueven la recuperación del léxico desde la memoria, se observa un número significativamente mayor en los manuales de inglés que en los de alemán. A pesar de que los porcentajes que ambos manuales asignan a este proceso mental son muy diferentes, se encontró, en ambos manuales, que el proceso de recuperación se impulsa en su mayoría a partir de listar palabras o anotarlas en espacios en oraciones o textos. En ambos manuales, la cantidad de actividades de recuperación

encontradas es poca en comparación con las de reconocimiento y empleo aún cuando la recuperación es esencial para la que los alumnos puedan utilizar de manera activa el léxico en las actividades de práctica.

Finalmente, en todos los manuales de la muestra analizada se observa un alto porcentaje de actividades de empleo de vocabulario por medio de la práctica guiada escrita u oral y/o la producción escrita u oral. Sin embargo, los manuales de inglés muestran un alto porcentaje en actividades de empleo por sobre actividades de reconocimiento mientras que los manuales de alemán presentan un porcentaje casi similar para ambos tipos de actividades. Estos datos podrían sugerir que los manuales de inglés parecieran poner un fuerte énfasis en las etapas de práctica activa del vocabulario para favorecer la adquisición y asimilación. Al examinar el empleo del léxico, se observa una tendencia de los manuales de inglés dirigidos a adolescentes a la práctica y producción escrita, mientras que los manuales dirigidos a adultos priorizan la práctica y producción oral por sobre la escrita, pero los libros de alemán tanto para adolescentes como para adultos favorecen la práctica y producción oral.

Los resultados del análisis comparativo del total de actividades de aprendizaje léxico muestran similitudes en lo que respecta a las actividades que los manuales de inglés y alemán incluyen en las etapas de presentación, reproducción y búsqueda. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en la cantidad y tipo de actividades que los manuales de ambas lenguas incorporan en las etapas de reconocimiento, recuperación y práctica de vocabulario.

Con respecto a la cantidad de unidades léxicas que aparecen en los manuales analizados tanto de inglés como de alemán no se puede establecer ningún parámetro de similitud ya que varía la cantidad de vocabulario tanto en los manuales para jóvenes como en los de adultos.

Teniendo en cuenta la repetición de las unidades léxicas y sacando un promedio de los libros para jóvenes se puede observar una notable diferencia entre los dos idiomas, ya que en los manuales de alemán hay un promedio del 30% de vocablos que aparecen una sola vez mientras en los de inglés el promedio es de 54 %. El número de unidades léxicas que se repiten más de una vez es proporcionalmente inverso 70% en alemán y 45% en inglés, en un rango promedio de 1 a 12,5 en alemán y de 1 a 11 en inglés. En cuanto a los manuales analizados para adultos hay una mayor aproximación porcentual en cuanto repeticiones de unidades léxicas tomando como promedio un 43,5 % de vocablos que aparecen una sola vez en alemán y un 41,5 en el caso de inglés, lo que indica tendencias muy similares en este aspecto.

Proporcionalmente en alemán se puede observar que el 56% de unidades léxicas se repiten más de una vez mientras que en inglés este porcentaje es de 58,5%. El rango promedio de repeticiones va de 1 a 9,5 en alemán y de 1 a 14 en inglés. Si se considera que Laufer y Rozovski-Roitblat (2011) afirman que la adquisición de vocabulario depende, además del tipo de actividad, de la cantidad de veces que el alumno encuentra la unidad léxica en diferentes tipos de tareas podríamos afirmar que si sólo tomamos en cuenta la oferta de los manuales esto sería insuficiente para asegurar una adquisición certera ya que la mayoría de las unidades léxicas aparecen de una a tres veces. Sí se pudo observar la importancia que se le asigna en todos los manuales analizados a las colocaciones ya que aparecen palabras bases con distintos colocadores dejando incluso un margen para ampliar los mismos según interés del alumno. (Por ejemplo: *Sportart/Instrument spielen*, en alemán y *play Sport/Instrument* en inglés)

Conclusiones

Como conclusiones del presente trabajo podemos rescatar cuán importante es el lugar que ocupa el vocabulario en los manuales dado que, en gran medida, su adquisición será determinada por el mismo. Teniendo en cuenta el análisis de las macro categorías propuestas, podemos también concluir que, independientemente de las diferencias entre los manuales y los distintos porcentajes de ocurrencia encontrados, resulta fundamental el criterio del docente a cargo no sólo para elegir el manual adecuado sino también para determinar los momentos en los que es necesario incrementar cierto tipo de actividades para la futura adquisición y uso de determinadas unidades léxicas. Los resultados hasta el momento serán de utilidad para la elaboración futura, dentro del marco del proyecto de investigación, de los criterios de calidad sobre las características de las actividades de aprendizaje léxico; estos redundarán en una gran herramienta para los docentes, especialmente, de las lenguas extranjeras analizadas.

Bibliografía

- Bogaards, P. & Laufer, B. (2004). *Vocabulary in a Second Language. Selection, acquisition, and testing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Campión, R. S. (2005). "El fenómeno de la transferencia de vocabulario pasivo-activo en el aprendizaje de una lengua" [en línea]. Disponible en: http://www.uned.es/catudela/revista2/REVISTA3/n003/raul_santiagoindex.htm
- Laufer, B. & Rozovski-Roitblat, B. (2011). "Incidental vocabulary acquisition: The effects of task type, word occurrence and their combination". *Language Teaching Research*, 15(4), 391-411.
- Stork, A. (2010). "Wortschatzerwerb". En: Hallet, W. & Königs, F. G. ed. *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp. 104-106). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Manuales analizados

- Downie, M. et al. (2007). *We can do it 1*. Buenos Aires: Richmond/ Santillana.
- Falla, T. & Davies, P. A. (2008). *Solutions Elementary*. Oxford: Oxford University Press.
- Funk, H. et al. (2011). *Genial klick A1*. Berlin y München: Langenscheidt.
- Fuscoe, K. et al. (2006). *Attitude 1*. México: Macmillan.
- Fuscoe, K. et al. (2006). *Attitude Resource Book 1*. México: Macmillan.
- Hilpert, S. et al. (2008). *Schritte International*. Ismaning: Hueber.
- Johannsen, K. L. (2010). *World English Intro*. EE.UU: Cengage Learning.
- Krenn W. & Puchta H. (2008). *Ideen 1*. Ismaning: Hueber.
- Pfeifhofer, P. & Mariotta, M. (2011). *Genial klick A1 Intensivtrainer*. Berlin y München: Langenscheidt.
- Sander, I. et al. (2011). *DaF Kompakt*. Stuttgart: Klett.

Estrategias para el reconocimiento de vocabulario en cursos de intercomprensión de lenguas germánicas

Trovarelli, Sandra

Lauría de Gentile, Patricia

Merzig, Brigitte

Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Lenguas

En el marco del proyecto “Intercomprensión en Lenguas Germánicas para hispanohablantes: Evaluación y adecuación de materiales” de la Facultad de Lenguas (UNC), diseñamos materiales que favorecen la aplicación de estrategias de lectura y de aprendizaje de vocabulario para que lectores con conocimientos básicos de inglés, puedan desarrollar la lectura comprensiva multilingüe. En este trabajo, las estrategias se presentan en dos grupos sobre la base de la clasificación de Schmitt (1997): estrategias para descubrir el significado de una nueva palabra y estrategias para consolidar vocabulario. En primer lugar, se describirán aquellas que promueven la concienciación acerca de las similitudes léxicas entre el inglés, el alemán y el neerlandés, que se advierten en los interlexemas e interfonemas. Esto se basa en los aportes de Meissner (2004), quien en su Modelo de Procesamiento Plurilingüe describe las bases para la transferencia interlingual, fundamento de la intercomprensión. Dentro de este grupo se encuentran las estrategias basadas en los denominados “Siete Cedazos” (Hufeisen & Marx 2007). En segundo lugar, se presentarán las estrategias que promueven el aprendizaje de vocabulario receptivo a través de la utilización de glosarios que acompañan a los textos, el uso de diccionarios en línea y el empleo del denominado *Portafolio Léxico Cuatrlingüe*.

Palabras claves: intercomprensión lectora, vocabulario receptivo, estrategias de descubrimiento, estrategias de consolidación

Introducción

En el marco del proyecto de investigación “Intercomprensión en Lenguas Germánicas para hispanohablantes: Evaluación y adecuación de materiales” (2012-13) de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, se diseñan materiales que favorecen la aplicación de estrategias de lectura y estrategias de aprendizaje de vocabulario para que lectores con conocimientos básicos de inglés, que se utiliza como lengua puente, puedan desarrollar la comprensión lectora en alemán, inglés y neerlandés.

Partiendo de la base de que el reconocimiento léxico es uno de los procesos cognitivos esenciales en la lectura comprensiva, los materiales para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes hacen hincapié en la utilización de estrategias de reconocimiento y de aprendizaje léxico, para viabilizar el proceso de lectura simultánea en las tres lenguas de referencia.

El estudio de estrategias ha sido abordado por autores como O'Malley y Chamot (1990), quienes distinguen tres tipos de estrategias: cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas. Por su parte, Oxford (1990) las clasifica en dos grandes grupos: directas e indirectas. Las primeras se refieren a las estrategias de memoria, cognitivas y compensatorias, mientras que las segundas apoyan el aprendizaje de una lengua, sin

involucrarla directamente. Más allá de las divergencias a nivel terminológico, ambas tipologías cubren el espectro de estrategias posibles a emplear. (cfr. Trovarelli 2013: 4)

En el contexto de la Intercomprensión en Lenguas Germánicas, Lutjeharms (2002) clasifica las estrategias según los planos en que se realiza la lectura comprensiva.

En lo que respecta a la adquisición de vocabulario en general, Ender (2007: 37) afirma que las estrategias referidas al aprendizaje de vocabulario tienen una participación importante en el aprendizaje y que su particularidad radica, no en la cantidad de estrategias a disposición, sino en la frecuencia de su aplicación por parte de los aprendientes. La explicación esgrimida por Ender (2007: 37) radica en que el aprendizaje de vocabulario es una actividad que puede ser más fácilmente delimitada que otras, como podrían serlo por ejemplo la comprensión general de un texto.

Schmitt (1997) propone una clasificación, que en parte integra las taxonomías anteriormente mencionadas; sin embargo se centra en aquellas que se refieren a la adquisición de vocabulario propiamente dichas. Su taxonomía distingue las estrategias para descubrir el significado de una nueva palabra de aquellas utilizadas para consolidar vocabulario. En este trabajo se presentan las estrategias dentro del marco de esa taxonomía. Entonces, en primer lugar se describen las que promueven la concienciación acerca de las similitudes léxicas entre el inglés, el alemán y el neerlandés, que se advierten en los interlexemas e interfonemas. En segundo lugar, se presentan las que promueven el aprendizaje de vocabulario receptivo a través de la utilización de glosarios que acompañan a los textos, el uso de diccionarios en línea y el empleo del denominado *Portafolio Léxico Cuatrilingüe*.

Estrategias para descubrir el significado de una nueva palabra

Según Anderson (1999) una de las habilidades que necesitan los lectores eficientes en lengua extranjera relacionadas al aspecto léxico es el desarrollo de un extenso vocabulario pasivo. Sin embargo, cuando se trata de desarrollar estrategias de lectura intercomprensiva en varias lenguas, los procesos deben ser guiados y modelados por el docente, para que el estudiante aprenda a recurrir al conocimiento de su propia lengua, de otras lenguas y a su conocimiento acerca del tema y del mundo (Castagne 2004). Para esto, Castagne (2004) destaca la interacción entre los estudiantes bajo la guía del docente, quien puede aportar pistas, indicios que sirvan de nuevas vías para la decodificación.

A continuación se describen algunas de las estrategias que permiten a los lectores de lenguas germánicas descubrir el significado de nuevas palabras en el marco de las similitudes léxicas, fonémicas y sintácticas entre las lenguas de referencia y además con la ayuda de la L1. Estas herramientas encuentran su base teórica en los aportes de Meissner (2004), quien en su *Modelo de Procesamiento Plurilingüe* describe las bases para la transferencia interlingual, las cuales constituyen el fundamento de la intercomprensión. Dentro de este grupo se encuentran las estrategias basadas en los denominados “Siete Cedazos” (Hufeisen & Marx 2007).

a) Aplicación de los siete cedazos

Ender (2007: 39) sostiene que el reconocimiento de cognados en la L1, así como también en otras lenguas, es una estrategia viable para descubrir y retener en la memoria el significado de una palabra. La posibilidad de reconocer cognados aumenta si entre las lenguas que el aprendiente conoce y las lenguas metas hay parentesco lingüístico. Dado que en las lenguas en estudio, el grado de parentesco es elevado, se ha aprovechado esta

circunstancia al momento de diseñar las unidades de aprendizaje que han sido utilizadas para los cursos piloto de intercomprensión, implementados en años anteriores. Al momento de seleccionar textos y bosquejar actividades referidas a los mismos se prestó especial atención a la existencia de palabras transparentes, que fueran fácilmente identificables por su similitud a nivel grafémico con la L1 de los aprendientes, en nuestro caso el español. Las similitudes en el plano léxico pueden deberse a la correspondencia formal, a la adecuación semántica como así también a fonemas en común, presentes en los vocablos. (cfr. Lauría de Gentile et al. 2012; Meissner 2004). Para ejemplificar lo expresado hasta el momento presentamos los siguientes ejemplos extraídos de la guía denominada “Titulares”. La misma fue elaborada durante el período 2012-2013 y tiene como objetivos la identificación de internacionalismos y de vocabulario pangermánico, en primera instancia, así como también el reconocimiento de frases nominales en un momento posterior. Asimismo se aspira a que el alumno se familiarice con los distintos tipos de actividades y la iconografía que acompaña todo el material. La temática y las actividades diseñadas en esta guía están orientadas a los momentos iniciales de la lectura intercomprensiva.

Lectura global : Global comprehension (EN) Globales Verstehen (DE)

Globaal begrijpen (NL)

3. Ubiquen los titulares según el tema, anotando el número respectivo en los círculos de los siguientes rubros:

- a) CULTURA (Cine/TV, moda, sociedad): ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- b) CIENCIA/TECNOLOGÍA: ☐ ☐ ☐ ☐
- c) DEPORTES: ☐ ☐ ☐ ☐
- d) VIAJES: ☐ ☐
- e) POLÍTICA: ☐
- f) AUTOS: ☐

4. Identifiquen los sustantivos de las partes resaltadas en los titulares. ¿Qué significan?

- 1) Serena Williams slat meer aces dan de mannen
- 2) The Soccer Chronicles: Better training through technology
- 3) Ein Ferrari auf der Schiene – rot und luxuriös
- 4) Nasa visualisiert Meeresströmung: das Video blau-weißes Meeresrauschen aus dem Supercomputer

- 5) Partying above the Arctic Circle - The town of Reine in the Lofoten Islands of Norway.
- 6) Ja, laten we de Olympische Spelen organiseren.
- 7) Het Stedelijke Museum eist miljoenen extra subsidie
- 8) Alles over de Tour de France
- 9) Südtirol – Im Paradies gibt es ein Problem
- 10) A Blip that speaks of our place in the Universe
- 11) De Amerikaanse acteur Brad Pitt is het nieuwe gezicht van het bekendste parfum ter wereld
- 12) Hat das neue iPhone ein Gehäuse aus Flüssigmetall?
- 13) De Duitse immigranten mogen de achternaam niet verduitsen
- 14) Nudie Jeans lanceert een biologische collectie
- 15) Der Kinofilm „Im Garten der Klänge“: mit den Augen hören
- 16) The case of the argentine waiter and the korean Supper Club

Hufeisen y Marx (2007) desarrollaron para la intercomprensión en lenguas germánicas el marco de análisis denominado “los Siete Cedazos”, utilizando la metáfora de los buscadores de oro que analizan el material usando cedazos. Uno de esos tamices para el lector intercomprensivo es el de las palabras internacionales. Entonces podemos decir que al utilizar el conocimiento del lector hispanohablante de términos similares a su L1, nos encontramos ante la aplicación del primer cedazo, dado que el texto se pasaría en primer término por el tamiz de los internacionalismos. En el ejemplo anterior encontramos los siguientes términos “*Ferrari*”, “*argentine*”, “*korean*”, “*Olympische*”, “*France*”.

Por otro lado, en cada unidad se han incluido actividades para reconocer y relacionar el vocabulario pangermánico, que es aquel que se asemeja en su grafía y/o fonética en las lenguas de la misma familia lingüística. De los titulares citados arriba, podemos mencionar, por ejemplo, los términos *Männer* (alemán), *men* (inglés) y *mannen* (neerlandés). Otro ejemplo de lo expresado se encuentra en *neu* (alemán), *new* (inglés) y *nieuw* (neerlandés). Hufeisen y Marx (op.cit.) proponen en estos casos un análisis por medio del segundo cedazo: el del vocabulario pangermánico.

En cuanto a los aspectos grafémico-fonémicos, se han diseñado actividades tendientes a guiar a los aprendientes para relacionar la grafía con su realización fonémica, de manera de ayudar a descubrir las similitudes existentes entre las tres lenguas. En este caso, siguiendo a Hufeisen y Marx (op.cit.), se aplican el tercer y cuarto cedazos, respectivamente. Las palabras *neu* [nɔi] (alemán), se asemeja a *nieuw* [niw] (neerlandés) y *new* [nju] (inglés). Lo mismo ocurre con *mannen* (neerlandés), *Männer* (alemán), *men* (inglés), donde los interfonemas /mEn/ en el caso del alemán y el inglés contribuyen a la decodificación. El ejemplo del neerlandés se puede inferir a través de su grafía.

Otras actividades diseñadas en los materiales muestran las similitudes en cuanto a afijos y elementos morfosintácticos, que, a su vez, ayudan a identificar sus categorías

gramaticales (sustantivos, verbos o adjetivos en superlativo, entre otros). Estos aspectos se corresponden con el sexto y séptimo cedazo de Hufeisen y Marx (op.cit.). Un ejemplo se halla en el prefijo *mis* que se utiliza en los tres idiomas de referencia para indicar un término de significado negativo, tal como comprender erróneamente o no comprender algo bien: *missverstehen* (alemán), *misunderstand* (inglés), *misverstaan* (neerlandés).

Es claro que a pesar de todas estas actividades basadas en los cedazos, hay palabras cuyo significado no puede ser inferido. Por eso es necesaria la aplicación de otras técnicas que constituyen parte del andamiaje léxico indispensable para enseñar a los lectores hispanohablantes a construir el significado de textos en alemán, inglés y neerlandés.

b) Análisis de vocabulario antes de la lectura

Meissner (2000, 2004) y Hu y Nation (2000, en Nation 2001) afirman que los textos son intercomprensivamente decodificables cuando la cantidad de elementos léxicos no identificables no sobrepasa un mínimo porcentaje del total del texto, que varía según el autor entre el 2 y el 5 por ciento. Sin embargo, debemos diferenciar entre léxico con peso informativo, como las palabras de contenido (*Inhaltswörter* según Stock 1999) y léxico de nexos, como las palabras de forma (*Formwörter* según Stock 1999). Dentro de las palabras de contenido encontramos en primer lugar los sustantivos, seguidos de los adjetivos, los verbos y adverbios. Además deberíamos agregarles las preposiciones y las conjunciones, por su importancia para la decodificación del significado, aunque dichas categorías pertenezcan al grupo de las palabras de nexos, según la clasificación de Stock (1999). A ese grupo pertenecen además los artículos en todas sus formas y los verbos auxiliares. Klein y Stegmann (2000) las denominan palabras “funcionales” o de estructura (*Strukturwörter*). Estos autores afirman que las mismas cubren entre un 50 y un 60 por ciento del total de los términos de un texto. Para facilitar la decodificación de los textos deberían presentarse en la etapa inicial del curso de intercomprensión y ser aprendidas con la mayor celeridad, utilizando actividades basadas en los siete cedazos.

En cambio, las palabras de contenido pueden variar mucho de texto en texto y en ellas deberemos concentrarnos, cuando pensamos en una presentación de léxico previa a la lectura. ¿Qué vocabulario debería ser presentado entonces antes de la lectura y en qué casos? Si para la comprensión del texto en cuestión es imprescindible el conocimiento de algún término en especial, cuyo significado no puede ser inferido mediante la aplicación de las estrategias de decodificación antes mencionadas, es aconsejable presentarlo antes de la lectura. Es el caso del léxico opaco que podría presentarse con su equivalente en la lengua puente, el inglés, o en su defecto en español. En caso de que hubiese un equivalente en alguna de las otras dos lenguas germánicas que ayudase a la decodificación, podría recurrirse a éste en primer lugar. Así, en los textos de la guía sobre Surinam, hemos decidido presentar de manera previa el siguiente léxico: *natuurbescherming* (neerlandés), *Naturschutz* (alemán), *protection of natur* (inglés), como así también *Unabhängigkeit* (alemán) *onafhankelijkheid* (neerlandés) e *independence* (inglés). En ambos casos el equivalente en inglés es lo suficientemente transparente para hispanohablantes, por lo que no se hace necesario recurrir al español.

Además del vocabulario opaco, existe otro léxico que debería ser tratado antes de la lectura. Se trata del grupo de los falsos cognados, es decir, de aquellos elementos que poseen una congruencia formal pero no semántica. Un ejemplo de ello puede ser la palabra *Konkurrenz* (alemán) y *concurrentie* (neerlandés), las cuales podrían confundirse con la

palabra *concurrentia* del español, cuando su significado queda claro en la versión inglesa del término *competition*.

Esto a su vez puede generar la malinterpretación de todo el texto y más aún, fijar falsos significados que luego se vuelven a aplicar, sin cuestionar, ya que el aprendiente por lo general no es consciente de la interpretación errada.

Como ya se ha señalado en un trabajo anterior (Debat, Lauría de Gentile & Merzig 2011), es importante llamar la atención sobre este léxico y diseñar ejercicios específicos, que sensibilicen a los lectores, incluyendo no sólo las lenguas a aprender sino también las lenguas puente. Es posible que algunos cognados sean verdaderos en alguna de las lenguas en cuestión y falsos en otras, como ocurre, por ejemplo, con el término *storm* (tormenta) en neerlandés que es equivalente a *storm* en inglés, pero que difiere de *Sturm* (vendaval, viento fuerte) en alemán. Este hecho podría ser de utilidad al diseñar actividades previas a la lectura, que lleven a aclarar el significado de este grupo léxico.

Estrategias para consolidar vocabulario

El primer paso para la adquisición de vocabulario radica en descubrir el posible significado de una palabra. Algunas de las estrategias en este sentido fueron descriptas en los párrafos anteriores. Una vez inferido un significado cabe preguntarse qué estrategias pueden desarrollarse para su almacenamiento en la memoria a largo plazo. Nos estamos refiriendo concretamente a las estrategias de consolidación presentadas por Schmitt (1997). En esta categoría, el autor agrupa estrategias cognitivas y aquellas relacionadas a la memoria.

En el marco de este proyecto de desarrollo de la competencia lectora multilingüe, se destaca la utilización de una estrategia de consolidación del vocabulario receptivo que hemos denominado *Portafolio Léxico Cuatrilingüe*. Esta herramienta está basada en investigaciones en lectura en lengua extranjera (Grabe & Stoller 2001, 2002; Grabe 2009) y en los resultados de la evaluación del curso piloto nivel II dictado en 2011, como parte de este proyecto de investigación.

Grabe y Stoller (2001) señalan como una de las principales estrategias para desarrollar el vocabulario el que los estudiantes se conviertan en “coleccionistas de palabras”. Aparte de la enseñanza explícita del léxico y de la lectura extensiva, estos investigadores destacan la importancia de que cada lector asuma un rol activo en la construcción de su propio conocimiento léxico. Este proceso se podría materializar en nuestro contexto, en la elaboración de un glosario cuatrilingüe, que le permita al lector consignar los términos en alemán, inglés y neerlandés utilizando el español para referirse al significado de cada palabra. Hemos denominado a esta estrategia de aprendizaje léxico *Portafolio Léxico Cuatrilingüe*.

En cuanto al formato que el portafolio podría tener, encontramos dos opciones principales. Una de ellas es en formato papel. Se trata de un cuadernillo organizado en orden alfabético y en cuatro columnas (una para cada lengua germánica además del equivalente en español). Cada término se podría consignar con una breve descripción del contexto en el que el término fue encontrado citando la página y renglón del texto en cuestión. El otro posible formato es el digital. En este caso, se trataría de un documento elaborado de manera colaborativa. La plataforma de aprendizaje *Moodle* ofrece una herramienta útil para tal fin. El recurso denominado *glosario* permite el agregado de términos por cada participante del curso. En el glosario, se ordenan los términos por orden

alfabético, por lo que puede ser consultado posteriormente seleccionando la letra correspondiente.

Para el propósito de los cursos de Intercomprensión en Lenguas Germánicas, se acordará previamente un tipo de grafía o un color que identifique a cada lengua para que cada entrada en el glosario sea clara y de utilidad para futuras referencias. Cada estudiante podrá contribuir al glosario introduciendo el término que desee, con las equivalencias que conozca y un ejemplo del contexto en el cual se encontró tal término. Cada entrada puede ser completada con las equivalencias correspondientes a las demás lenguas en cuestión, ampliada con ejemplos, etc., por los otros estudiantes.

Una de las ventajas de esta construcción conjunta es que del esfuerzo cognitivo, que conlleva la realización de esta actividad, resulta un aprendizaje más eficiente y duradero que de la mera recepción pasiva que se obtendría de la consulta al docente. Además el uso recurrente de este *Portafolio Léxico Cuatrilingüe* permitirá a cada alumno consolidar el significado de ciertos términos y ampliar al mismo tiempo la capacidad intercomprensiva, dado que cada lector aprovecharía los aportes de sus compañeros. Consideramos que el *Portafolio*, en ambos formatos descritos, es indispensable como apoyo y profundización en la adquisición y consolidación del léxico pasivo (Schmitt 1997) en las lenguas en cuestión.

Conclusión

En esta comunicación hemos hecho referencia a algunas de las principales estrategias para el reconocimiento y la consolidación de léxico en alemán, inglés y neerlandés dentro del marco de la investigación en Lenguas Germánicas.

Coincidimos con Ender (2007: 41) en que el entrenamiento en estrategias para inferir el vocabulario desconocido y retenerlo en la memoria, resulta esencial sobre todo en aprendientes que utilizan un número de estrategias reducido o poco variado, dado que es dable pensar que su uso consciente y sistematizado repercutirá en una mayor comprensión de los textos en las lenguas meta objeto de este estudio. Consideramos que las estrategias propuestas en este trabajo contribuirán efectivamente a la intercomprensión. Escapa a las dimensiones del presente trabajo un análisis pormenorizado de la aplicación de las estrategias promovidas desde el equipo de intercomprensión, dado que aún no se han recabado datos acerca de su uso real por parte de los aprendientes al momento de la lectura. Esos datos proveerían información esencial para realizar eventuales ajustes o modificaciones en los materiales, por lo que proponemos llevar a cabo, en una segunda instancia, el análisis en ese sentido.

Bibliografía

- Anderson, N. (1999). *Exploring Second Language Reading*. Boston, MA: Heinle & Heinle
- Castagne, E. (2004). “Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues étrangères européennes”. En Castagne, E. (ed.) *Intercompréhension et inférences. Intercomprehension and inferences; Actes du Colloque EuroSem, Reims (2003) Collection Intercompréhension européenne* (pp. 91-115). 1. Reims: Presses Univ. de Reims.
- Debat, E., Lauría, P. & Merzig, B. (2011). “Vocabulario y Lecto-Comprensión: su Influencia en Cursos de Intercomprensión”. *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: Hacia el Plurilinguismo:*

- Políticas, Didácticas e Investigaciones*. [CD-ROM]. En Versión WINDOWS o MAC OS X. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Ender, A. (2007). *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis einer Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2001). "Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher". En Celce-Murcia, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign language* (pp. 187-203). Boston: Heinle & Heinle.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education, Longman.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second language. Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Hu, M. & Nation, I. S. P. (2000). "Vocabulary density and reading comprehension". *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Hufeisen, B. & Marx, N., eds. (2007). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Klein, H.G. & Stegmann, T.D. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker. 21.
- Lauría, P. et al. (2012). "Andamiaje léxico en cursos de intercomprensión en lenguas germánicas". *Actas de las II Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras: "Lenguas Extranjeras y Educación"*, 27-30 de junio de 2012, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Lutjeharms, M. (2002). Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. En: Kischel, G. ed. *Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001* (pp.124 – 140). Hagen.
- Meissner, F. (2000). *Grundüberlegungen zur Erstellung von Übungen für zwischensprachlichen Rezeptionstransfer*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, (pp.167-185)
- Meissner, F. (2004). "Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages". En: Lew N. Zybatow eds. *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzungsausbildung (Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II)* (pp.31-57)), Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Nation, J.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in another language*, New York: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Schmitt, N. (1997). "Vocabulary learning Strategies". En: Schmitt, N. / Mc Carthy, M. ed. *Vocabulary. Description, Aquisition and Pedagogy 1997*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Stock, E. (1999). *Deutsche Intonation*. Leipzig: Langenscheidt
- Trovarelli, S. (en prensa). La relevancia de las estrategias de aprendizaje en el proyecto de intercomprensión en lenguas germánicas. *Revista Lenguaje y Texto*.

El concepto de transferencia y su relevancia para la intercomprensión en lenguas germánicas

Wilke, Valeria

Van Muylem, Micaela

Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Lenguas

En esta ponencia nos proponemos explorar la relevancia del concepto de transferencia para la intercomprensión en lenguas germánicas. En el proceso de lectura comprensiva en lenguas emparentadas, este concepto es fundamental, ya que dentro de una lengua y entre diferentes lenguas existen redes lingüísticas mentales. Según Meissner (2004), las operaciones plurilingües crean redes interlingüales de asociación y acceso. Por esta razón, el aprendizaje de una lengua extranjera nunca sucede sin interacción mental entre la lengua materna y la lengua meta o las lenguas que se conocen. Meissner (2002) postula que una didáctica del plurilingüismo se sustenta en una didáctica de la transferencia y establece tres de tipos de acuerdo a la orientación y al sector desde donde se produce la misma: 1) transferencia intralingüística, que implica el descubrimiento de bases de transferencia activadas dentro de la o las lenguas de partida o dentro de la misma lengua meta; 2) transferencia interlingüística, la cual supone el establecimiento de correlaciones positivas o negativas entre lengua meta y lengua materna o entre lengua meta y otra lengua extranjera, y 3) transferencia didáctica o de experiencia de aprendizaje, la cual comprende la recuperación consciente de conocimientos lingüísticos y procedurales adquiridos previamente.

En el marco del proyecto de investigación sobre intercomprensión en lenguas germánicas que desarrolla actualmente un equipo conformado por docentes de alemán, inglés y neerlandés de la Facultad de Lenguas, UNC, diseñamos materiales para la enseñanza de esta competencia. Las guías que proponemos contienen actividades que están orientadas a desarrollar, activar y potenciar esta capacidad de transferencia

Palabras claves: lectura comprensiva, lenguas germánicas, transferencia, diseño de materiales

Introducción

La investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (L2) ha sufrido cambios sustanciales a lo largo de las últimas décadas. Anteriormente, se centraba en la enseñanza y el proceso de aprendizaje en sí. Actualmente, la investigación focaliza también las diferencias individuales entre aprendientes y considera al individuo como autónomo y actor de su propio aprendizaje. Este trabajo se inscribe en el marco de la didáctica del plurilingüismo y de la enseñanza de lenguas terceras (L3), por lo que nos interesa especialmente considerar las diferencias relacionadas con el contexto lingüístico, dado que los típicos aprendientes de una L2 cuentan ya con saberes previos que no siempre se tienen en cuenta al diseñar materiales de enseñanza.

El destinatario de cursos de intercomprensión en lenguas germánicas en Argentina

El aprendiente de alemán y/o neerlandés como L3 en un contexto hispanohablante como el de Argentina puede caracterizarse de la siguiente manera: posee conocimientos de su L1, el español, y ha adquirido, al menos una L2, el inglés, idioma de enseñanza

obligatoria en el sistema escolar, con lo cual cuenta con estrategias de aprendizaje de lenguas y conocimiento del mundo.

Según Hufeisen (2004: 20s), cuando se aprende una L2, entran en juego ciertos factores emocionales, cognitivos y lingüísticos que determinan el proceso y el éxito del aprendizaje. En comparación, los aprendientes de una L3 ya cuentan con experiencias previas de aprendizaje, han adquirido estrategias y una capacidad de inferir significados y realizar transferencias inter e intralinguales. Por esta razón, el punto de partida de proyectos en intercomprensión son las similitudes entre lenguas emparentadas y están orientados a aprendientes entre los que se pueden presuponer conocimientos previos de una lengua puente, que en nuestro caso, es el inglés.

Sin embargo, los estudios relacionados al aprendizaje de L3 han demostrado que los aprendientes hacen poco uso de sus conocimientos previos. En general, sólo usan el léxico como base de transferencia (Cenoz, Hufeisen y Jessner 2003). Por ello deben ser concientizados sobre paralelismos y otras posibilidades de transferencia entre las lenguas, así como aprender a utilizar su conocimiento previo y estrategias de aprendizaje (Marx 2005).

Al hablar de transferencia nos referimos a la traslación de conocimientos y saberes existentes a nuevos contextos y situaciones de aprendizaje para facilitar el aprendizaje (Reissner 2007: 58). El aprendiente debe contar con el saber correspondiente, es decir que debe haber similitudes o puntos de contacto entre los saberes que posee y la lengua meta. Además, debe ser consciente de las posibilidades que le ofrece poseer estos saberes. Estos conocimientos se designan en la didáctica del plurilingüismo como “bases de transferencia” y consisten en lexemas, morfemas o conceptos gramático-funcionales (Meissner et al. 2004: 127). Asimismo, son potenciales, dado que no todos los sujetos recurren a ellas de la misma manera, sino que es un proceso individual.

Bases de transferencia o “Siete Cedazos”

Las bases de transferencia a las que hemos hecho referencia en el párrafo anterior fueron sistematizadas como los “Siete Cedazos” por Klein y Stegmann (2000) para las lenguas romances, adaptadas para las lenguas germánicas por Hufeisen y Marx (2007) y explicadas en el marco de nuestro proyecto por Jaimez, Villanueva y Wilke (2009). Se trata de una metáfora para designar las estrategias de transferencia interlingual a desarrollar en los aprendientes. Para las lenguas germánicas consisten en las siguientes bases de transferencia: 1) vocabulario internacional y pangermánico; 2) palabras funcionales; 3) correspondencias gráficas y fonéticas; 4) ortografía y pronunciación; 5) estructuras sintáticas; 6) elementos morfosintácticos y 7) prefijos y sufijos.

Describiremos brevemente cada uno de los cedazos y daremos ejemplos de actividades en las que se aplican algunos de ellos.

Cedazo 1: vocabulario internacional y pangermánico: tanto palabras de origen latino, transparentes para el hispanohablante (IN: *police*, AL: *Polizei*, NL: *politie*), como palabras cuyas similitudes en las tres lenguas germánicas permiten inferir el significado a través del inglés (IN: *water*, AL: *Wasser*, NL: *water*).

Cedazo 2: palabras funcionales: una dificultad en la comprensión de las lenguas germánicas está representada por las palabras funcionales, ya que éstas carecen de significado léxico por sí mismas y dependen del contexto. Dentro de estas palabras el autor incluye: 1) pronombres personales y posesivos, 2) pronombres y adverbios indeterminados, 3) adverbios de negación, 4) pronombres relativos, 5) artículos y pronombres

demostrativos, 6) pronombres interrogativos, 7) conjunciones y preposiciones, y 8) verbos modales y auxiliares.

Cedazo 3: por medio de la detección de las correspondencias fonéticas se puede reconocer fácilmente el parentesco de las palabras y así el significado, aunque difieran en su escritura y pronunciación (IN: Apple, AL: Apfel, NL: appel).

Cedazo 4: debido a las diferencias ortográfica a veces es difícil reconocer el parentesco de las palabras y los significados. Conociendo algunas convenciones de pronunciación para mostrar los parentescos de las palabras se descubre que palabras escritas de manera diferente son idénticas por lo que respecta a su pronunciación (IN: book, AL: Buch, NL: boek)

Cedazo 5: estructuras sintácticas: Este cedazo pone de manifiesto las similitudes que existen en la secuenciación de las partes de la oración. Por ejemplo, las tres lenguas poseen una secuencia del tipo sujeto-verbo-objeto y se realizan preguntas que comienzan con pronombres interrogativos con “w” seguidas por el verbo (*Where are you from? Woher kommen Sie? Waar komt u vandaan?*).

Cedazo 6: elementos morfosintácticos: Observamos similitudes por ejemplo en la flexión de sustantivos y verbos, en la formación del comparativo y del superlativo, en el uso de artículos determinados e indeterminados.

Cedazo 7: conociendo los prefijos y sufijos más importantes, se puede deducir el significado de las palabras compuestas, muy frecuentes en las lenguas germánicas.

El proceso de transferencia en los materiales diseñados

Los materiales elaborados en el marco de este proyecto tienen por objetivo desarrollar la capacidad de transferencia de los aprendientes a través de actividades diseñadas especialmente con este fin. Los cedazos descritos nos sirven como método para sistematizar las actividades y darles una gradación adecuada a las guías de trabajo, en lo que respecta a aspectos léxicos y gramaticales. Pero como hemos expuesto, también se debe apuntar a transferir conocimiento del mundo, por lo que diseñamos actividades de ese tipo, por ejemplo, en trabajos con imágenes, vocabulario en los tres idiomas e información contenida en los textos. Una tarea es, por ejemplo, unir palabras en los tres idiomas con su correspondiente imagen. Otra forma de facilitar la transferencia de conocimientos previos es brindar información sobre el tema a tratar y que ellos decidan si ésta es verdadera o falsa.

Para ayudar a los aprendientes en la transferencia de su gramática y léxico multilingüe, hemos propuesto las llamadas “actividades de descubrimiento”. Éstas se realizan después de que los alumnos han completado actividades de lectura comprensiva. En este caso, las actividades relacionadas con el texto, focalizan la concienciación de las formas lingüísticas desde un punto de vista contrastivo multilingüe, comparando el fenómeno en cuestión en las tres lenguas. Así, en una unidad sobre Surinam¹, a través de ejemplos extraídos de los textos, los aprendientes descubren similitudes en la formación del presente en las tres lenguas, con lo cual se centra la atención en la estructura Sujeto-Verbo-Objeto en las tres LG (cedazo 5) y en la conjugación de los verbos (cedazo 6). Otro ejemplo encontramos en una guía sobre récords, que trata el tema de adjetivos. La actividad de descubrimiento consiste en este caso en marcar los superlativos en los títulos de los textos en los tres idiomas y ordenarlos en una tabla (cedazo 6). En una unidad que presenta

¹ Surinam fue elegido por ser el único país en Sudamérica que tiene como lengua oficial el neerlandés y además forma parte de la UNASUR (Unión de Naciones Suramericanas), creada el 11 de marzo de 2011.

titulares de diarios en las tres LG, los alumnos descubren las correspondencias en el plano sintáctico a nivel de la frase nominal, lo que corresponde al cedazo 5. Después de descubrir las similitudes, los alumnos están en condiciones de formular la regla.

Finalmente, en una unidad que se concentra en el cedazo 2, que corresponde a las palabras funcionales, en cuya forma no encontramos muchas similitudes entre las tres lenguas, es la llamada “Argentinas en el mundo”, con textos sobre mujeres argentinas destacadas a nivel internacional. Esta unidad apunta a los procedimientos discursivos de cohesión textual: pronombres, preposiciones y conectores a través de actividades de reconocimiento, sistematización e inferencia de significados.

En la lectura intercomprensiva es fundamental destacar la papel central que juega el proceso de transferencia de conocimientos previos de todo tipo, que apuntamos a desarrollar a través de guías de trabajo diseñadas especialmente con este fin, ya que se ha demostrado que no todos los sujetos son conscientes de esos saberes sin entrenamiento de las bases potenciales de transferencia existentes.

Si bien se han realizado estudios para investigar los patrones de transferencia que aplican lectores en lenguas emparentadas, la mayoría se concentra en las lenguas romances (Müller-Lancé, 2003, Meissner y Burk 2001, Carullo, Marchiaro y Pérez 2010) o se llevaron a cabo en otros contextos de aprendizaje que no corresponden al de nuestra realidad lingüística (Möller & Zeevaert 2010). Por lo tanto, para poder tener más certeza de cómo funciona la transferencia en nuestro contexto debería investigarse este proceso con sujetos insertos en el mismo para poder adecuar la propuesta a los ámbitos académicos y profesionales de nuestra región. Los resultados que se obtengan a partir de estas investigaciones nos aportarían datos valiosos para ajustar aún más nuestros materiales. En este sentido, nuestro proyecto de investigación se inscribe en una línea de trabajo en un área de escaso desarrollo aún en nuestro país y dónde todavía queda camino por andar.

Por lo anteriormente expuesto, y siempre con el objetivo de despertar en la sociedad el interés y la motivación por acercarse a lenguas que no están insertas (aún) en el sistema educativo, consideramos necesario profundizar en la investigación sobre didáctica del plurilingüismo y en la divulgación de prácticas educativas innovadoras, ya que aspiramos a una educación que contemple y respete la diversidad lingüística y cultural.

Bibliografía

- Carullo de Díaz, A. M., Marchiaro, S. y Pérez, A. C. (2010). “Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances”. En: Doyé, P. y Meissner, F.-J. (Ed.). *Lernerautonomie durch interkomprehension – promoting learner autonomy through intercomprehension – l’ autonomisation de l’ apprenant par l’ intercompréhension* (pp. 237-249. Tübingen: narr.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (2003). « Why investigate the multilingual lexicon? ” En: Cenoz, J. et al. (Ed.). *The multilingual lexicon* (pp.) 1–9. Dordrecht: Kluwer.
- Hufeisen, B. (2004). Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. *Fremdsprache Deutsch*, N° 31, 19-23.
- Hufeisen, B. y Marx, N. (Ed.) (2007). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Achen: Shaker-Verlag

- Jaimez, L., Villanueva de Debat, E. y Wilke, V. (2009). "Desarrollo de intercomprensión lectora en inglés, alemán y neerlandés: los siete cedazos". En: Sforza, M. y Reinoso, M. (Comp.). *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: lenguas y diversidad*. Paraná: UNER. [CD-ROM]
- Klein, H. y Stegmann, T. (2000). *Die sieben Siebe: Die romanischen Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Marx, N. (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts im „DaFnE“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meissner, F.-J. y Burk, H. (2001). „Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb“. En: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12 (1), pp. 63-102.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G. y Stegmann, T. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début. Avec une introduction à l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker.
- Möller, R. y Zeevaert, L. (2010). "Da denke ich spontan an 'Tafel': Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen" *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21 (2), 217-248.
- Müller-Lancé, J. (2003). *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenberg.
- Reissner, C. (2007). *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*. Aachen: Shaker.

