



**CORSO DI LAUREA MAGISTRALE
ORDINAMENTO EX D.M 270/2004
IN SCIENZE DEL LINGUAGGIO**

TESI DI LAUREA

**EL MICRORRELATO EN EL AULA DE INTERCOMPRESIÓN EN
CUATRO LENGUAS ROMANCES: PORTUGUÉS, ITALIANO, FRANCÉS
Y ESPAÑOL**

Relatore: Eugenia Sainz

Correlatore: Marcella Menegale

Candidata: MONICA EMMA LUCIA CHAMORRO MEJIA

Matrícula: 964472

Anno Accademico 2013/2014

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. INTERCOMPRENSIÓN, COMPETENCIA LECTORA, COMPETENCIA INTERCULTURAL Y MICRORRELATO

1.1 HACIA UNA DEFINICIÓN DE INTERCOMPRENSIÓN

- 1.1.1 Desde la dialectología hasta la lingüística aplicada
- 1.1.2 Política lingüística e intercomprensión
- 1.1.3 Intercomprensión y didáctica de las lenguas
- 1.1.4 Plurilingüismo, repertorio e intercomprensión
- 1.1.5 Plurilingüismo, multiculturalidad e interculturalidad

1.2 COMPETENCIA INTERCULTURAL E INTERCOMPRENSIÓN

- 1.2.1 Destrezas lectora, competencia literaria e intercomprensión
- 1.2.2 Destreza, competencia genérica y competencia comunicativa
- 1.2.3 Adquisición del significado y destreza lectora
- 1.2.4 Adquisición del significado en una LM y en una LE
- 1.2.5 Adquisición del significado, competencia intercultural y competencia literaria

1.3 EL MICRORRELATO EN EL AULA LE.: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

- 1.3.1 Extensión material y semántica del texto literario. Textos auténticos y textos adaptados
- 1.3.2 ¿Qué es microrrelato? Definición y precisiones terminológicas
- 1.3.3 ¿Por qué usar el microrrelato para la adquisición de la competencia intercultural en el aula de intercomprensión?

CAPÍTULO 2. ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS: EL USO DEL TEXTO ESCRITO EN LA ADQUISICIÓN DE LA DESTREZA LECTORA, DE LA COMPETENCIA LITERARIA Y DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

2.1 CRITERIOS PARA LA ESCOGENCIA DE LOS MATERIALES Y OBJETIVOS DEL ANÁLISIS

- 2.1.1 Tipo de público
- 2.2.2 Géneros discursivos
- 2.1.3 Tipo de soporte

2.2 CRITERIOS DE ANÁLISIS

- 2.2.1 Tipología textual y género discursivo
- 2.2.2 Enfoques didácticos
- 2.2.3 Métodos de lectura y técnicas didácticas
 - 2.2.3.1 *Métodos de lectura*
 - 2.2.3.2 *Técnicas didácticas*

2.3 ANÁLISIS DE LOS TEXTOS

2.3.1 Eurom5

- 2.3.1.1 Análisis global, estructura del texto*
- 2.3.1.2 Principios y objetivos*
- 2.3.1.3 Actividades didácticas y enfoque*
- 2.3.1.4 Análisis de secuencias didácticas*

2.3.2 InterRom

- 2.3.1.1 Análisis global, estructura del texto*
- 2.3.2.2 Principios y objetivos*
- 2.3.2.3 Actividades didácticas y enfoque*
- 2.3.2.4 Análisis de secuencias didácticas*

2.3.3 EU&I

- 2.3.3.1 Análisis global, estructura del texto*
- 2.3.3.2 Principios y objetivos*
- 2.3.3.3 Actividades didácticas y enfoque*

2.4 REFLEXIONES

CAPÍTULO 3.

DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA: MICRORRELATO EN EL AULA DE INTERCOMPRENSIÓN EN CUATRO LENGUAS ROMANCES: PORTUGUÉS, ESPAÑOL, ITALIANO Y FRANCÉS

3.1 PÚBLICO META

3.2 INTEGRACIÓN AL PROGRAMA DE ESTUDIOS

3.3 LENGUA VEHICULAR

3.4 OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS

3.5 OBJETIVOS INTERCULTURALES

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La intercomprensión, desde el punto de vista de la lingüística aplicada, es un campo disciplinar relativamente nuevo, sus primeros desarrollos tuvieron lugar a finales de la década de los años noventa del siglo XX, con los trabajos de los equipos que pusieron en marcha proyectos pioneros, entre los que cabe destacar los liderados por Horst G. Klein e Tilbert D. Stegmann (EuroComRom) y por Claire-Blanche Benveniste (EuRom4). A estos primeros proyectos se sucedieron numerosos avances que en los años subsiguientes permitieron el desarrollo de las propuestas didácticas que hoy constituyen la base de la oferta de cursos de intercomprensión en diferentes países europeos.

Este reciente desarrollo del campo disciplinar como didáctica de las lenguas-culturas, ha recibido un impulso particular desde el ámbito de las políticas lingüísticas de la Unión Europea, en la medida en la que los diferentes documentos expedidos en la materia no han dejado de enfatizar la importancia de una educación plurilingüe, capaz de salvaguardar el patrimonio lingüístico y cultural del territorio. Una educación plurilingüe, vista como alternativa a la predominancia del inglés lengua franca, pretende formar ciudadanos europeos que a partir de sus habilidades lingüísticas, concebidas como un todo transversal, integrado y no compartimentado, puedan realizar actos comunicativos eficaces con otras lenguas-culturas.

En este contexto, la intercomprensión, como una estrategia que prevé la adquisición de competencias parciales en lenguas genéticamente emparentadas, se convierte en una interesante alternativa educativa que permite llevar a la práctica las aspiraciones europeas educativas en materia lingüística. Lo anterior es posible gracias a las características particulares de la didáctica de la intercomprensión que no solo toma como punto de partida una concepción transversal de las habilidades lingüísticas del aprendiente, sino que también facilita la comunicación intercultural en la medida en la que prevé la producción oral y escrita en la lengua madre del interlocutor, eliminando de este modo el filtro de la lengua extranjera.

En el presente trabajo de investigación nos proponemos reflexionar respecto a la intercomprensión, tanto desde el punto de vista teórico como desde su concreción en propuestas didácticas orientadas a la adquisición de la comprensión lectora en el marco de una adecuada competencia literaria e intercultural. En el primer capítulo se llevará a cabo una indagación teórica acerca de la intercomprensión como campo disciplinar, rastreando sus orígenes en la lingüística comparada y aproximándonos a su desplazamiento hacia el área de la lingüística aplicada a finales del siglo XX. En el contexto de este proceso nos detendremos a estudiar las políticas lingüísticas de la Unión Europea, en particular lo respectivo a los conceptos de plurilingüismo y de interculturalidad y al modo en el que estos pueden concretizarse en estrategias didácticas.

En una línea de reflexión que busca establecer conexiones entre el desarrollo de la destreza lectora y una adecuada competencia intercultural, abordaremos aspectos del proceso de adquisición del significado en los aprendientes de una lengua extranjera y las implicaciones que en dicho proceso tiene la evolución de la competencia literaria. Por último, en la sección final de este capítulo, centraremos nuestra atención en el análisis de un género literario, el microrrelato, nodo central de la propuesta didáctica intercomprensiva incluida en el capítulo final de este trabajo de investigación. Esta escogencia se basa en una reflexión acerca de la conveniencia del uso del texto literario en la didacticalización de aspectos relacionados con la comunicación intercultural. La literatura es un excelente *médium* de significados en la medida en que sitúa los componentes lexicos-semánticos de los enunciados en un horizonte sociolingüístico y pragmático. De este modo constituye un espacio en el que se evidencian los aspectos más significativos de una lengua-cultura.

El microrrelato o relato de ficción brevísima, posee a nuestro entender características particulares, tales como la *polisemia implícita*, es decir, la densidad de su contenido semántico; la *predominancia de los marcos culturales*, es decir, la multiplicidad de las conexiones del texto con el ambiente de enunciación y asimismo una *reducida extensión*. Estos aspectos, distintivos respecto a otros géneros

discursivos de narrativa ficcional, hacen del microrrelato un instrumento adecuado para una didáctica intercultural en el aula de intercomprensión.

En el segundo capítulo, llevaremos a cabo el análisis de tres manuales de intercomprensión, a saber, EuRom5, InterRom y EU&I. Tanto la escogencia de los métodos en cuestión, como los criterios mismos del análisis, encuentran su justificación en la necesidad de realizar un estudio sistemático, bien sea de los principios teóricos que orientan las propuestas didácticas, como de las técnicas didácticas mismas. Lo anterior no solo nos permite adquirir una perspectiva de las estrategias didácticas relacionadas con los géneros y tipologías textuales puestas en marcha en los diferentes proyectos de intercomprensión, sino también extraer conclusiones susceptibles de ser utilizadas como recurso para el diseño de nuestra propuesta. Sin duda la creatividad y seriedad de los equipos que se ocuparon del diseño de los proyectos didácticos analizados nos ha permitido ubicarnos en un contexto pedagógico privilegiado, a partir del cual nos ha resultado relativamente simple realizar el ejercicio de creación de la secuencia incluida en el tercer capítulo.

El microrrelato en el aula de intercomprensión en cuatro lenguas romances (español, francés italiano y portugués), adquisición del significado y competencia intercultural, título que lleva nuestra secuencia didáctica intercomprensiva, se centra en el trabajo alrededor de algunos géneros discursivos (el microrrelato en sí mismo, la biografía, el artículo enciclopédico, las muestras de lengua) a partir de ejercicios de intercomprensión léxica, campos semánticos y morfología contrastiva, orientados a mejorar los procesos de adquisición del significado, en el marco de una adecuada comunicación intercultural.

CAPÍTULO 1.

INTERCOMPRENSIÓN, COMPETENCIA LECTORA, COMPETENCIA INTERCULTURAL Y MICRORRELATO

A lo largo de este primer capítulo realizaremos una aproximación a los conceptos básicos que configuran el perfil teórico de este trabajo. Para empezar, en 1.1.1, 1.1.2 y 1.1.3 nos acercaremos a una noción de Intercomprensión (en adelante IC), término complejo que define un campo de estudio todavía en formación, que hunde sus raíces en el dominio de la lingüística contrastiva y que solo a partir de los años noventa, como respuesta a las políticas lingüísticas de la Unión Europea, adquiere relevancia en el ámbito de la lingüística aplicada. A continuación en 1.1.4 y 1.1.5, con el fin de llegar a un concepto de IC que tome en consideración las principales discusiones científicas alrededor del tema, tomaremos en cuenta el plurilingüismo y la interculturalidad en el contexto de su definición en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante MCER). Sucesivamente, en 1.2 estudiaremos las relaciones entre competencia intercultural e IC. Para cumplir este objetivo, en 1.2.1, 1.2.2 y 1.2.3 centraremos nuestra atención en la relación existente entre *destreza lectora*, *competencia literaria* e *interculturalidad*. Esta relación, a nuestro entender, debe partir de precisar en qué consiste la destreza lectora *genérica* y la destreza lectora *comunicativa*, para después derivar hacia una reflexión acerca del rol de la competencia intercultural en la adquisición del significado (1.2.4) en una Lengua Extranjera (en adelante LE) y en una lengua madre Lengua Madre (en adelante LM). Antes de dar por terminada esta sección con una definición propia de IC, en 1.2.5, analizaremos la forma en la que la adquisición de la destreza lectora pasa por el desarrollo de una adecuada competencia literaria, excelente medio de comunicación intercultural.

Finalmente en los últimos subcapítulos de esta unidad (1.3) analizaremos la tipología textual que hemos escogido como *focus* de nuestra propuesta didáctica intercomprensiva: el microrrelato. Para ello en 1.3.1, 1.3.2 y 1.3.3, realizaremos un

estudio de sus orígenes, sus características, su denominación y justificaremos el porqué de su elección como género idóneo para llevar a cabo una eficaz intervención didáctica capaz de generar procesos de adquisición de comunicación intercultural en el aula de IC.

1.1 HACIA UNA DEFINICIÓN DE INTERCOMPRENSIÓN

En principio es importante señalar que la IC es un objeto de estudio relativamente nuevo, con menos de tres décadas de desarrollo en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras. Diversos autores han realizado válidos intentos definitorios, notables entre ellos los trabajos de Benveniste (1997), Jamet (2010), Benucci (2005) e De Carlo & Anquetil (2011). Tomando en cuenta el estado de la cuestión, consideramos que para trazar una historia epistemológica del término es necesario abordarlo desde dos campos disciplinares tal como lo hace Jamet (2010) la lingüística y la didáctica de las lenguas. Esta perspectiva según De Carlo & Anquetil en *Intercomprensione ed educazione al plurilingüismo* (2011), permite adquirir una visión diacrónica del concepto y aclara su desarrollo como *campo*¹ de conocimiento.

1.1.1 Desde la dialectología hasta la lingüística aplicada

La IC como objeto de estudio de la lingüística ha tenido una trayectoria epistemológica² tanto desde la dialectología como desde la etnolingüística y la lingüística contrastiva. Con relación a la IC en la dialectología, es un término que hace

¹ La noción de *campo* retomada por De Carlo & Anquetil hace referencia a la conceptualización de Pièrre Bourdieu como una: "...red de configuraciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones son definidas objetivamente en su existencia y en los condicionamientos que imponen a quien la ocupa, agentes o instituciones, por la situación actual o potencial al interior de la estructura distributiva de la diversa situación de poder (o capital) cuya posición gobierna el acceso a las ganancias específicas en juego en el campo y contemporáneamente de la relación objetiva que tiene con otras posiciones..." (en De Carlo & Anquetil, 2001)

² Para Balboni (2010) una epistemología actual de la IC en el ámbito de la Lingüística Aplicada debe centrarse en una definición del *sujeto* que conoce (en oposición al *objeto*) y este debe caracterizarse no solamente como aquel que observa sino como un *sujeto* en capacidad de intervenir sobre el *objeto*. Este aspecto es aquel que posibilita la construcción de un *modelo* epistemológico en el que a partir de una fundamentación teórica se formula un *método* y una *metodología* que en el caso de la IC se traduce en la *planificación didáctica*.

su aparición en la década de los años treinta con los trabajos sobre dialectología de Ronjat, estudioso de las variedades lingüísticas franco provenzales. La IC para Ronjat (De Carlo & Anquetil, 2011) es un fenómeno espontáneo, observable entre los hablantes de las diferentes variedades de una lengua, útil para trazar mapas lingüísticos en los que se establecen las fronteras entre dichas comunidades. En este sentido la IC es un criterio que permite medir la extensión de una lengua (y sus dialectos). Si los dialectos son *intercomprensibles*, se está ante la presencia de una lengua unificada, extendida sobre un territorio delimitado. Podemos concluir que para la dialectología la IC es sobre todo un criterio de demarcación territorial.

Por su parte la importancia de la IC como objeto de estudio de la lingüística contrastiva y de la etnolingüística, radica en que su observación permite clasificar dos o más lenguas en contacto, bien sea desde el punto de vista de su tipología, como desde su parentesco genético, estableciendo trazos comunes, criterios de diferenciación y zonas de *transfer*³. Desde este enfoque la IC es un fenómeno que permite formular categorías de *diferenciación* y se opone al criterio de la dialectología que se vale de la observación de la IC para establecer la *unidad* y continuidad de una lengua tomando en cuenta sus variedades dialectales.

Estas dos aproximaciones tienen en común una percepción de la IC como un fenómeno de tipo espontáneo, una competencia *natural* de los hablantes de los dialectos de una misma lengua o de lenguas diferentes, emparentadas o no y en estrecho contacto entre sí. Es una habilidad que incluye conocimientos lingüísticos y socio pragmáticos, que no prevé reflexiones formales o gramaticales y que se ejercita exclusivamente con fines prácticos, relacionados con la cotidianidad de las comunidades lingüísticas en una zona de frontera. Para un lingüista como De Mauro (2003) la IC es, en sentido genérico: "...comprensión recíproca dentro de una comunidad lingüística que trasciende las diferencias individuales de los usos lingüísticos por parte de los locutores."

Este enfoque de IC es el que recogen los primeros diccionarios de lengua (Jamet, 2010) y que también, en sus aspectos fundamentales, será retomado por los

³ Para el concepto de transfer ver el trabajo de Tost Planet (2005) *Progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze* (en A. Benucci, 2005:31-32)

primeros proyectos europeos de IC como *Ariadna*, *Minerva*, *Galatea*, *Galanet*, *EuRom4*, *EuroComRom*. Este proceso de reubicación de la IC como campo de estudio de la lingüística aplicada está signado por las nuevas políticas educativas de la Unión Europea, las cuales entrarán a definir sus características, límites y desarrollos.

1.1.2 Política lingüística e intercomprension

A principios de los años noventa, el Consejo de Europa, como ente encargado de las políticas educativas europeas, redacta una serie de documentos en los que se establecen los principios generales en los que deben inspirarse en adelante los proyectos didácticos en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras de los estados miembros de la unión.

Dos documentos señalan la deriva de estas políticas lingüísticas: el *Libro Verde* sobre la Dimensión Europea de la Educación (1993) en el que se trazan las líneas generales u orientativas del nuevo panorama europeo de la comunidad de naciones asociadas (Valle López, 2006) y el Libro Blanco, *Enseñar y aprender en la sociedad cognitiva*, un informe de noviembre del 1995, de carácter más amplio que el anterior, en el que se desarrollan los principios del *Libro Verde* y se expone una visión de conjunto de lo que significa educar en una sociedad en la que el conocimiento ocupa el lugar central. En este documento se exponen además inquietudes acerca de la capacidad competitiva de los sistemas educativos de los países de la Unión y en este contexto se proponen estrategias orientadas a mejorar los niveles de competitividad de los jóvenes europeos en el mundo actual.

En el campo relacionado con las lenguas extranjeras, el *Libro Blanco* parte de una reflexión acerca de algunos principios generales. Entre ellos y en un lugar central, menciona el plurilingüismo, considerado una característica esencial de la realidad cultural Europa. El plurilingüismo es un patrimonio que debe ser conservado de la amenaza del creciente monolingüismo, es decir de la tendencia generalizada a utilizar una sola lengua –el inglés– como medio de comunicación internacional, pues según Balboni (2005: 5) “el colonialismo inglés del siglo XIX y el estadounidense del siglo XX

vencieron en el plano militar, económico y en la transmisión de la información, en consecuencia de lo cual, el inglés venció la guerra de las lenguas” (trad. nostra).

Las políticas lingüísticas derivadas de este enfoque convertirán a la IC, a partir de los primeros años noventa, en un foco de atención de la didáctica europea de las lenguas extranjeras e inspirarán numerosos proyectos que no tardarán en dar frutos en materia teórica y en el diseño de propuestas didácticas.

Mas es sin duda con la redacción del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) *para la enseñanza aprendizaje de las lenguas* expedido por el Consejo de Europa en 2001, que las políticas lingüísticas incluidas en los libros Verde y Blanco, encuentran su mejor concreción. Este documento no solo reflexiona de un modo exhaustivo sobre los enfoques de enseñanza/aprendizaje, sino que también define los conceptos nodales, los criterios y las dinámicas, que regirán en adelante la enseñanza europea de lenguas extranjeras. En los apartes sucesivos nos adentraremos en la forma en la que el MCER influyó en la constitución de la IC como campo de estudio de la lingüística aplicada.

1.1.3 Intercomprension y didáctica de las lenguas

Cuando a mediados de los años noventa la IC empieza a ser tratada como un campo de la didáctica en respuesta a las políticas lingüísticas europeas, los estudiosos pioneros del campo, entre ellos Claire-Blanche Benveniste y Peter Doyé, en sus primeras aproximaciones teóricas, parten de la definición lingüística del termino, mas la impregnan de nuevas connotaciones relacionadas con el enfoque de la intervención educativa. La IC ya no es un fenómeno espontáneo sino un tipo de competencia previa que puede ser potenciada a través de una movilización de esfuerzos didácticos.

Doyé por ejemplo, en su documento del escrito para el Consejo de Europa en el 1995 define la IC como: “una forma de comunicación en la cual cada persona usa su lengua y comprende la de el otro” (Doyé, 1995: 7, trad. nostra). En esta definición, que parte de una competencia previa, se pueden individualizar dos elementos, el primero el de la *ejecución* (“usa su lengua”) y el de la *competencia* (“entiende la del otro”). Es

este segundo campo, el de la *competencia*, la didáctica de las lenguas localiza su área de intervención (De Carlo & Anquetil, 2011).

Para Jamet en su trabajo *L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou viceversa?* (2010), otro de los deslindes esenciales del naciente campo está relacionado con la circunscripción de la IC a lenguas genéticamente cercanas. En este sentido se distancia de la tradición dialectológica que la sitúa dentro del contexto de una misma lengua y de la lingüística contrastiva, que estudia el fenómeno tanto entre lenguas emparentadas genética o tipológicamente como entre lenguas no emparentadas. Este principio se expresa en el prólogo que Degache escribe en 1996 para la recopilación de los trabajos de los investigadores involucrados en el proyecto Galatea y que cita Jamet:

El conjunto de los aportes reunidos en el presente número tiene po eje común el estudio de la problemática específica de la enseñanza y el aprendizaje de la IC entre hablantes de lenguas tipológica y genéticamente emparentadas, que comúnmente se denominan lenguas vecinas. (p.389, trad. nostra)

Por su parte Benveniste (2001) en su definición de IC integra otro elemento relacionado con las características *parciales* de las competencias sobre las que se intervendrá didácticamente. En la medida en la que la IC prevé la ejecución en la lengua materna del sujeto emisor, es decir una competencia productiva plenamente adquirida, son las competencias pasivas, a saber, la comprensión oral y escrita, las que constituyen el campo de trabajo de la didáctica:

Aquello que generalmente se denomina IC es la situación en la cual un hablante de una lengua determinada pueden comprender otra lengua sin haberla aprendido. En este caso se distingue entonces la competencia activa que dichos hablantes tienen en su propia lengua y la competencia pasiva que tienen en la ajena, que es aquello que les permite comprender la lengua extranjera aun sin

hablarla. (p. 455, trad.nostra)

Pese a lo anterior es importante señalar que la *parcialidad* de la IC no se agota en el dominio de estas competencias pasivas. Para Benucci (2005) existe otro tipo de *parcialidad forte* de la IC, presente en el MCER. Esta *parcialidad* está relacionada con la capacidad de actuar comunicativamente en una LE con el fin de realizar tareas específicas sin que esta capacidad revele una competencia comunicativa plena, continua y en todas las áreas de acción. Es decir, un actor comunicativo puede saber realizar un tipo de tareas en una lengua determinada y no ser competente en otras áreas, en las que en cambio, sería competente en otra lengua materna o extranjera. La IC tal como aparece en el MCER no prevé un ideal de perfección en todas las destrezas y habilidades, sino que busca su razón de ser en la integración de una serie de habilidades plurilingües imperfectas.

De este modo el plurilingüismo aparece como un aspecto esencial de la IC y es a partir de las características de los hablantes plurilingües y del plurilingüismo entendido como un recurso natural de gran importancia para la formación de jóvenes europeos competitivos, que la IC es abordada en los dos decenios sucesivos.

1.1.4 Plurilingüismo, repertorio e intercomprensión

Para el MCER (2001) el aprendizaje de las lenguas es un proceso en el que se pone en juego la totalidad de competencias lingüísticas y socio pragmáticas del sujeto y estas competencias no son compartimientos aislados o incomunicados, sino por el contrario un todo que se influencia mutuamente y que funciona como un sistema en el que cada una de las habilidades y destrezas lingüísticas se interrelaciona con el resto del conjunto.

Esta concepción de aprendizaje prevé una definición de *repertorio* (Benucci, 2005), en la medida en la que el aprendiente es visto como un sujeto que solo a partir de la integralidad de sus competencias lingüísticas previas puede poner en marcha el aprendizaje de nuevas habilidades y destrezas. Para Benucci el *repertorio* es "...el conjunto de variedades lingüísticas a las cuales puede recurrir un individuo o actor

social, de acuerdo a la situación en la que se encuentra, de los interlocutores con los que tiene que relacionarse y del dominio que de tales variedades posee.” (Benucci, 2005:65, trad.nostra) De este modo el concepto de integralidad de aprendizaje de las lenguas, de no segmentación, a través del concepto de *repertorio* se relaciona íntimamente con el plurilingüismo, pues es a partir del *repertorio plurilingüe* que es posible abordar nuevas zonas de desarrollo.

El MCER atribuye dos características fundamentales al plurilingüismo, la parcialidad (como hemos ya señalado) y la eficacia. Nos detendremos aún en la primera de ellas, la parcialidad, que analizaremos en este caso desde sus implicaciones didácticas en la IC. Para estos efectos las consideraciones que realiza Landone en *Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las lenguas* (2004), acerca de lo que significa aprender una lengua extranjera y su relación con la parcialidad implícita al plurilingüismo nos parecen pertinentes como punto de partida. Para Landone:

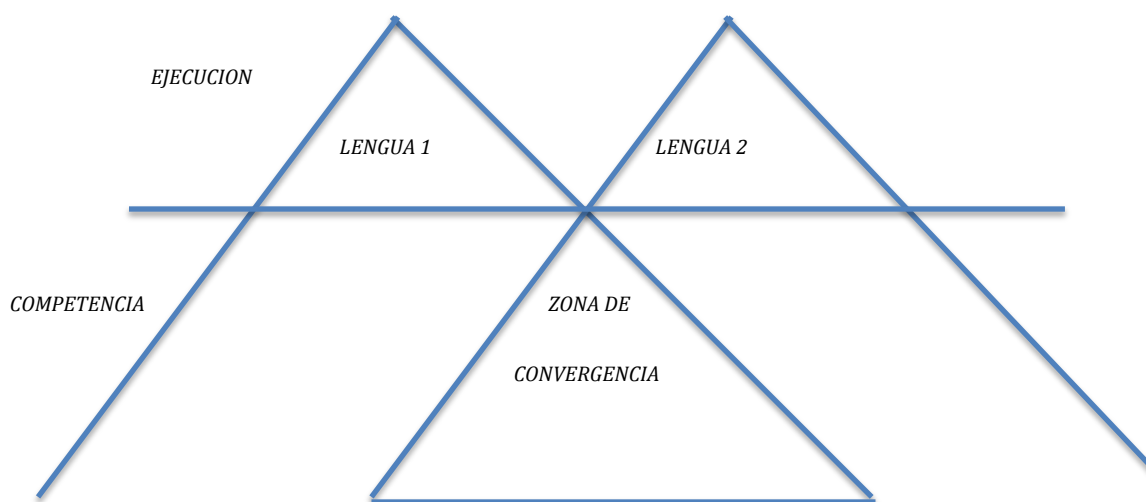
[...] aprender una lengua es un proyecto global de un ciudadano europeo, o sea una actividad que dura toda la vida y no termina en el acto escolar. Siendo un proceso tan dilatado a lo largo de experiencias personales y profesionales los individuos se desplazan a varios países europeos donde tendrán necesidad de utilizar diferentes lenguas en momentos contingentes. Sus conocimientos lingüísticos serán pues muy heterogéneos y quizás imperfectos. Pero serán, eso sí, funcionales a los contextos en los que se encuentren. (p.23)

A partir de esta reflexión acerca de lo que significa el aprendizaje de una lengua extranjera y que se basa en el concepto de una competencia comunicativa en sentido integral es dable aproximarse a la naturaleza de las competencias de un hablante plurilingüe. Llamando en causa las teorías de Krashen (1981) acerca de las diferencias entre *aprendizaje* y *adquisición*, el hablante plurilingüe lleva a cabo un proceso de aprendizaje no siempre ortodoxo, en el que la estructura educativa formal interviene mas no agota los *input* necesarios para que la adquisición tenga lugar. En efecto, dada la duración extendida del aprendizaje, en un panorama europeo como el

actual en el que las fronteras físicas han disminuido de importancia y los contactos académicos, laborales y culturales están a la orden del día, el aprendiente de una LE se pone constantemente en juego, integrando sus conocimientos formales a estrategias pragmáticas y a *input* espontáneos proporcionados por los variados ambientes lingüísticos. De este modo su adquisición de una L2, L3, L4, etc., no constituye un todo homogéneo, más por el contrario un estado inestable en el que las destrezas y habilidades completas o incompletas en las diferentes lenguas se superponen, se desplazan, emergen o inmergen, de acuerdo a la situación comunicativa concreta. El hablante plurilingüe debe convivir con ese juego de tensiones, característico de su plural repertorio lingüístico. Uno de los fenómenos característico de esta tensión, es la *interferencia*⁴, sobre todo entre lenguas genéticamente cercanas.

De Rosa (2009), tomando en cuenta las teorías de Cummins (1981) retoma el siguiente gráfico usado por la lingüística adquisicional para ilustrar la relación entre dos lenguas en un aprendiente bilingüe:

Gráfico 1: *Lenguas genéticamente distantes*

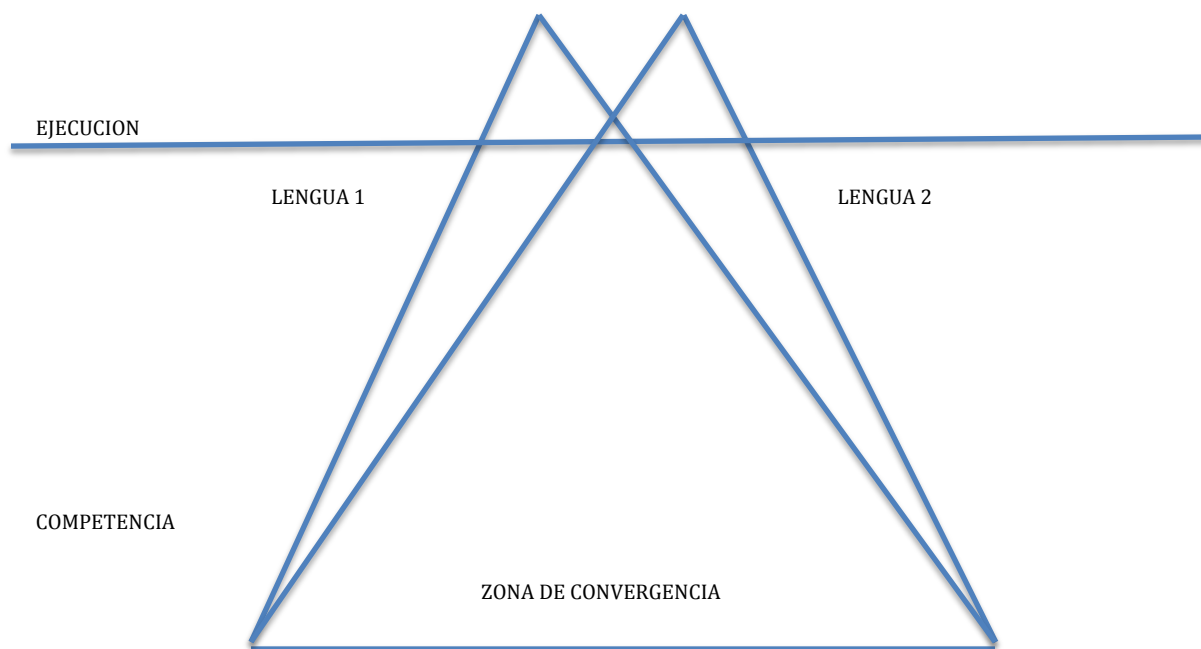


⁴ Justamente, como veremos más adelante el concepto negativo de *interferencia* ha sido sustituido por de *transfert* que según Tost Planet (2005), es una noción positiva usada e algunos proyectos de IC como EuroComRom, fruto de las investigaciones sobre IC durante los años ochenta en la Universidad de Frankfurt. (Benucci, 2005).

En el Gráfico 1 observamos un iceberg de dos puntas en el que la parte sumergida corresponde al dominio de la *competencia* y la parte no sumergida al de la *ejecución*. En el dominio de la *competencia* se evidencian zonas independientes y zonas comunes entre los dos picos del iceberg. Las zonas independientes corresponden a trazos lexicales, semánticos, sintácticos, fonológicos y gramaticales, propios de las dos lenguas en contacto, mientras que las zonas comunes corresponden a aspectos similares que confluyen en formas y grados diferentes.

Siguiendo esta misma línea de reflexión, la mayor o menor zona de convergencia en el dominio de la competencia y su relación con el mayor o menor parentesco entre dos lenguas, puede ser expresado gráficamente de la siguiente manera:

Gráfico 2: *Lenguas genéticamente cercanas*



En el Gráfico 2 podemos observar como la zona de convergencia se acentúa en la figura que representa dos lenguas estrechamente emparentadas. La mayor o menor extensión de esta zona aumenta las posibilidades de *interferencia*, de una lengua en otra. La interferencia, considerada por los enfoques más tradicionales de enseñanza de las lenguas, como un defecto que se debe evitar, constituye en cambio, desde el

punto de vista de una educación intercomprensiva basada en el plurilingüismo, un elemento deseable en cuanto significa un desplazamiento positivo de competencias lingüísticas de una lengua a otra.

De hecho desde el punto de vista de la didáctica de la IC la interferencia se convierte en *transfert*, un *input* positivo que alimenta la competencia comunicativa y que puede ser de varios tipos (Messner, 2001 en Tost Planet y/& Benucci, 2005): *transfert intralingüístico en la lengua de origen*, relacionado con aspectos de la LM que pueden ser utilizados para mejorar sus competencias en una LE, *transfert intralingüístico en la lengua puente* en el que una L2 sirve de puente para aprender una L3, *transfert intralingüístico en la lengua target*, aspectos de la LE objeto de aprendizaje que son utilizados para adquirir competencias en esta misma lengua, *transfert interlingüístico*, en la que se toman en cuenta relaciones entre diferentes lenguas y *transfert de aprendizaje o didáctico*, situado a un nivel de reflexión meta lingüístico en el que el aprendiente toma conciencia de su proceso de aprendizaje. Tanto el concepto de *interferencia* como el de *transfert* hacen referencia a competencias gramaticalmente *impuras*, *incorrectas* más eficaces, y es justamente la *eficacia* el segundo concepto que el MCER llama en causa a propósito del plurilingüismo.

La competencia comunicativa no es para el MCER un sistema de conocimientos gramaticales (Benucci, 2005) sino un medio eficaz de generar actos comunicativos en un determinado contexto sociocultural. Desde un enfoque *nocional / funcional*⁵ orientado a la acción el *Marco* concibe la competencia comunicativa en un sentido integral (ver Hymes 1972) en el que a los aspectos chomskianos, netamente lingüísticos y pragmáticos se suman el espectro de lo socio lingüístico. La lengua en este contexto, no tiene solo una dimensión gramatical sino también una factibilidad, una adecuación y una existencia efectiva en el mundo real.

De esta concepción teórica se desprende una categorización de la competencia

⁵ La reflexión *nocional-funcional* de enseñanza de las lenguas extranjeras tiene sus orígenes en los trabajos de *pragmalingüística* de Trim, Wilkins, Widdowson y de la *sociolingüística* de Lado, Fishman (en Balboni, 2002: 31-34).

comunicativa como una competencia compleja, formada por varios tipos de sub competencias: *competencias lingüísticas*, aquellas relacionadas con la lengua como sistema formal aislado de cualquier consideración de orden pragmático; las *competencias pragmáticas*, ligadas con el uso de recursos lingüísticos en determinados escenarios comunicativos y *competencias socio lingüísticas* que tienen que ver con las condiciones socioculturales de habla (MCER, 2002:13-14).

El plurilingüismo adquiere un lugar relevante en el contexto de la tercera sub competencia, la socio lingüística, en la medida en que el contexto sociocultural del mundo actual, gobernado por la flexibilidad de las fronteras físicas en el caso europeo y por la extensión global de las tecnologías de informática y comunicación, constituye un ambiente plurilingüe en el que los hablantes están en constante contacto con otras variedades lingüísticas. En una sociedad mundial que funciona como una *red* en la que según Castells (2009), la dominación no está determinada solo o exclusivamente por las estructuras económicas y políticas sino por la capacidad de transmitir significados, el hablante debe ser capaz de realizar actos concretos de comunicación plurilingüe para constituirse en un sujeto que pueda gozar de la plenitud de su condición. Y es justamente en el seno de este tipo de comunicación globalizada en la que hablantes de diferentes lenguas están constantemente intercambiando significado en actos comunicativos eficaces y adecuados a la situación pragmática que una educación orientada a la interculturalidad y el plurilingüismo adquiere un mayor sentido.

1.1.5 Plurilingüismo, multiculturalidad e interculturalidad

Como acabamos de señalar una de las mayores ventajas de una educación plurilingüe radica en su capacidad de enfatizar la competencia pragmática y socio lingüística del hablante y de permitir por lo tanto una más eficaz competencia comunicativa. En este apartado trataremos de dilucidar más precisamente en qué consiste esta relación entre plurilingüismo y competencia socio lingüística a partir de la noción de interculturalidad.

Como premisa para esta reflexión es pertinente realizar una distinción conceptual

referida a las diferencias terminológicas entre dos palabras que son frecuentemente usadas como sinónimos (de hecho el MCER lo hace) mas que tiene significados diferentes y en cierto sentido opuestos: multiculturalidad e interculturalidad. Empecemos con el segundo, la interculturalidad. Para Balboni (2007:24) la interculturalidad se refiere a la posibilidad de establecer puentes de comunicación entre culturas en contacto, mas claramente diferenciadas, con una identidad vital definida. Esta variedad y diversidad entre culturas es concebida desde una mirada intercultural como un recurso que no debe ser anulado sino por el contrario preservado como fuente de beneficios. La multiculturalidad en cambio hace referencia a una situación transitoria, no estable, a una especie de *caldo de cultivo* en el que a partir de la unión y mezcla de varias culturas se obtendrá un producto nuevo. Un ejemplo de multiculturalidad, es el que se presentó en los Estados Unidos, donde a partir de una situación de multiculturalidad entre inmigrantes de diversa procedencia, se creó ese producto nuevo que es la cultura estadounidense contemporánea.

En el caso de la Unión Europea es impropio hablar de multiculturalidad, ya que tanto en el *Libro Blanco* como en el MCER, se establece que es prioritario preservar la variedad de culturas. La diversidad es considerada un recurso que debe ser protegido en todas sus manifestaciones. Y el plurilingüismo, es efectivamente uno de los elementos que se ubican en el ámbito de estas políticas protectoras de la variedad cultural. Por ello, si bien en ocasiones el *Marco* hable de multiculturalidad, esta expresión debe entenderse más bien como *interculturalidad*. En el campo específico de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras la interculturalidad se expresa en el concepto de *competencia intercultural*.

1.2 COMPETENCIA INTERCULTURAL E INTERCOMPRENSIÓN

Según Aventín Fontana (2004) la competencia intercultural, es un tipo de competencia que agrupa el dominio de lo pragmático y lo socio lingüístico y es aquella

que permite un verdadero acceso al significado en una LE. Es decir, la competencia intercultural es esa conexión que se establece entre la cultura madre de la lengua de partida y la cultura madre de la LE. La lengua es el producto de una matriz cultural y corresponde a ella plenamente, tanto las formas gramaticales como los contenidos semánticos solo son *posibles* y adquieren un pleno sentido en el interior de esta matriz. Por lo tanto no basta con conocer los códigos lingüísticos y pragmáticos, sino que es necesario involucrarse en los referentes culturales, los únicos capaces de conectarnos con los campos semánticos de la LE. Los actos comunicativos interlingüísticos solo son eficaces en la medida en la que se establezca una conexión adecuada entre las culturas de las lenguas respectivas, sin ello habría solamente proximidad entre dos *burujas* de significados culturales que aunque próximos continuarían aislados. En otras palabras el hablante competente lingüística y pragmáticamente mas no competente interculturalmente, sabría *cómo* decir, pero no sabría exactamente *qué* decir pues no llegaría a habitar plenamente el contenido de las estructuras gramaticales⁶. A modo de ejemplo podemos mencionar el sistema pronominal en los tratamientos de familiaridad o de cortesía en algunas zonas dialectales de América Latina en el que se pueden alternar los pronombres *vos, tu* y *usted*: si un hablante carece de una competencia intercultural que le permita dirimir las connotaciones semánticas de las diferentes situaciones de uso, no logrará introducir los pronombres en su contexto pragmático justo aunque tenga las competencias necesarias desde el punto de vista morfosintáctico.

Esta noción puede ser complementada por las consideraciones de Balboni (2007) según las cuales interculturalidad significa mucho más que usar una lengua, implica saber usar de un modo eficaz códigos verbales y no verbales en diferentes eventos comunicativos de acuerdo a una serie de valores de fondo. Este tipo de comunicación para Balboni no puede ser objeto de una intervención didáctica en un aula de LE, sino que constituye un modelo a seguir al que es posible acercarse paulatinamente a lo largo de toda la experiencia vital de aprendizaje de una lengua.

Esta reluctancia didáctica de la interculturalidad a nuestro juicio tiene validez en

⁶ Como veremos más adelante, la competencia literaria, que podríamos considerar una subcompetencia de la competencia intercultural, juega un rol importante en la adquisición plena del significado en una LE.

el ámbito de la enseñanza *tradicional* de una LE mas no en una didáctica de la IC entre lenguas afines ya que la posibilidad de expresarse en la propia LM tiene connotaciones importantes relacionadas con una conexión diferente con el universo cultural de referencia. La producción en la propia lengua implica la anulación de las distancias semánticas de quien en cambio debe expresarse en una LE, al menos en un gran espectro de habilidades verbales y no verbales.

Según Benucci en su análisis del proyecto *Minerva* (2005) durante un largo periodo en la historia epistemológica de la lingüística aplicada, el uso de la lengua madre de los aprendientes fue estigmatizada como un factor negativo, que podía significar la fosilización de errores y la aparición de interferencias:

De acuerdo a las teorías didácticas de hace algunos años, se consideraba en cambio que era necesario liberarse lo más radicalmente posible puente de la mediación de la LM presentando situaciones y diálogos motivados solamente por el objetivo [...] De este modo, no era raro irrespetar la inteligencia y la personalidad del aprendiente presentándole personas y eventos ajenos e irrelevantes (p.61, trad. nostra)

Por el contrario en la IC, tal como hemos analizado, la parcialidad de las competencias gramaticales y pragmáticas y el fenómeno del *transfert* se consideran *input* adecuados para lograr una comunicación eficaz. El desarrollo exclusivo de las destrezas pasivas que permite el uso de la lengua madre para la expresión oral y escrita, posibilita un contacto directo con el universo cultural del emisor y por lo tanto optimiza su competencia intercultural.

La IC como intervención didáctica ofrece excelentes resultados en el desarrollo de la competencia intercultural de los aprendientes y las positivas connotaciones pragmáticas y sociolingüísticas que este tipo de competencia tiene a su vez en la adquisición de una adecuada competencia comunicativa nos permite valorar la importancia de la relación entre IC e interculturalidad. Lo anterior se pondría en evidencia en un grupo de francófonos, italo hablantes, hispano hablantes y

lusohablantes, qu sujetos a una intervención didáctica intercopesiva que les ha permitido alcanzar un nivel B2 en las destrezas receptivas de las LE en cuestión. En su caso, al lograr ser comprendidos directa y respectivamente en francés, italiano, portugués o español, sin tener que pasar por la mediación de una LE, disminuye las interferencias en la comunicación intercultural, permitiendo que los participantes del acto de habla entren en contacto directo con la pragmática de la lengua de producción. Por esta razón consideramos que debe incluirse, junto a conceptos tales como *plurilingüismo, parcialidad, repertorio, afinidad genética, transfert y lengua madre*, en la definición de IC, que para efectos de este trabajo redactamos en los siguientes términos:

La IC es un tipo de intervención didáctica que permite el desarrollo de competencias parciales, tanto de tipo lingüístico como pragmático y sociolingüístico, en hablantes que cuentan con un repertorio de habilidades plurilingües de lenguas genéticamente afines y que se caracteriza por una valoración positiva de los fenómenos propios del transfert, por el uso de la L. M en las destrezas activas y por el uso de una o más LE en las destrezas pasivas.

1.2.1 Destrezas lectora, competencia literaria e intercomprensión

Tal como hemos señalado en los acápites anteriores la IC prevé el desarrollo de las destrezas receptivas en la LE mientras en cambio las destrezas activas se confinan al dominio de la LM. En la medida en que este trabajo se refiere en particular al desarrollo de la competencia lectora a partir del uso del microrrelato, en la presente sección nos ocuparemos de definir esta destreza, tanto desde el punto de vista del MCER como de su rol en la adquisición del significado dentro del contexto de una competencia comunicativa intercomprensiva.

En primer término empezaremos por definir qué es una destreza en el MCER, cómo se integra al concepto de competencia lectora y de qué forma este último interacciona dentro de una adecuada una competencia comunicativa.

1.2.2 Destreza, competencia genérica y competencia comunicativa

El MCER establece diferencias entre competencia genérica, destreza o habilidad y competencia comunicativa. La competencia genérica es “...la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (MCER, 2002:9). Esta definición no se refiere específicamente a actos lingüísticos mas puede movilizarse en esta dirección a partir de conocimientos (saber *saber*), de un saber hacer (destrezas), de la capacidad de aprender (saber *aprender*), y de unas competencias existenciales (saber *ser*) (p.9). Las destrezas o habilidades pertenecen entonces al dominio de las competencias genéricas (no necesariamente comunicativas), en el espectro del saber *hacer*. Poseer una destreza es tener la capacidad de realizar una tarea, sin que ello implique un saber formal explícito, mas sí implícito, en la medida en la que la destreza o habilidad se adquiere a partir de conocimientos teóricos que se interiorizan hasta el punto de producir acciones de naturaleza semiautomática. Para el MCER una destreza es:

[...] un tipo de saber que depende más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos, pero se puede propiciar esta destreza mediante la adquisición de conocimientos interiorizados, y puede ir acompañada de formas de competencia existencial. (p.11)

Es importante señalar que el *Marco* define destreza en el contexto de las competencias genéricas que pueden o no pueden ser usadas con objetivos comunicativos. De hecho solo cuando la competencia deja de ser lingüística en sentido genérico y se asocia a competencias pragmáticas y socio lingüísticas las destrezas se convierten en destrezas comunicativas. En otras palabras la habilidad o destreza de vehicular estructuras formales no basta para convertir una acción en un acto comunicativo eficaz pues sin el dominio de lo socio pragmático no existe la trasmisión del significado.

1.2.3 Adquisición del significado y destreza lectora

La comprensión de textos escritos o comprensión lectora, puede entonces definirse como una destreza en la medida en la que es un tipo de saber *hacer*, constituido por una serie de instrucciones de tipo formal adquiridas hasta el punto en el que pueden traducirse en acciones semiautomáticas, mas, como ya hemos señalado, no pertenecerá al ámbito de la competencia comunicativa si no integra un saber socio pragmático. Desde este punto de vista la destreza lectora está relacionada con los procesos de adquisición del significado, es decir con la forma en la cual los morfemas se *cargan* semánticamente durante el aprendizaje de una LM o de una LE.

Este proceso de adquisición del significado es en realidad un proceso de negociación con el ambiente socio pragmático de enunciación a través del cual el hablante se ubica contextualmente en el *continuum* de signos que forman una lengua/cultura (Saussure, 1916). Para acercarnos al proceso de adquisición del significado nos remitiremos a los trabajos de Dewey (1982) sobre psicología funcional quien señala que la destreza de identificar la sucesión de grafemas y fonemas de un enunciado no implica el acceso al significado de la misma, sino que es necesario que ésta adquiera la categoría de *concepto*, es decir que en la mente del sujeto se lleve a cabo la *conceptualización*. Ésta tiene lugar cuando el enunciado se posiciona en una realidad concreta que se desprende de la experiencia personal y cotidiana del sujeto. La realización semiótica del enunciado en un contexto determinado se relaciona con aquello que Eco (1979) denomina *cultura enciclopédica* del *interpretante* o receptor del texto, la cual permite que un enunciado se sitúe en un *co-texto*, es decir dentro del conjunto de los enunciados adyacentes y que incluye el texto y el para-texto; en un *ambiente semiótico*, los campos de significados que evoca el enunciado; y en unas *circunstancias de enunciación*, es decir, en la realidad cotidiana existente en el momento en que se ejecuta el enunciado.

A partir de estas precisiones teóricas podemos concluir que el *interpretante* al accionar las estructuras formales de los enunciados ejecuta una acción que a partir de sus conocimientos enciclopédicos le permite *conceptualizar*, es decir establecer un proceso de negociación entre su universo de significados mentales y los significados

pertenecientes al texto que debe interpretar. Respecto a este punto de reflexión, para los efectos de este trabajo, consideramos pertinente distinguir entre el proceso de adquisición del significado en un hablante LM y en un hablante LE.

1.2.4 Adquisición del significado en una LM y en una LE

Como ya hemos analizado la destreza lectora integra el reconocimiento de un sistema fonológico con su representación grafológica de un modo semiautomático y además un proceso mental de negociación del significado entre el universo enciclopédico del interpretante y el código cultural del texto. En un hablante LM tanto el proceso de automatización fonema/grafema, como el de constitución de la red personal de significados sucede de un modo claramente diferenciado con relación a los mismos procesos en un hablante LE: mientras en la LM los significados anteceden al proceso de interiorización de la relación fonema/grafema, en la LE, sucede lo contrario.

Los significados *rodean* al niño desde que nace y él los incorpora a su *software* mental mucho antes de que adquiriera aquello que Ferreiro y Teberosky (1979) denominan *madurez lectora*. En otras palabras cuando se enfrenta a la primera alfabetización ya posee los significados de las palabras que aprende a escribir y a leer. En el aprendiente LE⁷ en cambio, el significado es algo que debe adherirse mas o menos difícilmente a la palabra escrita.

Para analizar con mayor detenimiento el proceso de adquisición del significado en un aprendiente LM retomaremos las teorías de Frith (1985) citadas por Selles Nohales (2009) respecto a las fases de alfabetización temprana. Para este autor la primera etapa es la *logográfica* en la que el niño empieza a realizar un reconocimiento global, asociando una imagen aprendida de memoria con un concepto ya adquirido, este tipo de reconocimiento no es detallado, ni fragmenta la palabra en sílabas o letras. La segunda etapa, la *alfabética*, es aquella en la que se lleva a cabo un reconocimiento individual de cada palabra, se establecen diferencias con otras

⁷ Para efectos del presente trabajo nos referimos a aprendientes LE ya alfabetizados y no a situaciones de bilingüismo.

palabras y se inicia el reconocimiento fonema/grafema. Finalmente, en la etapa *ortográfica*, la relación fonema/grafema ya esta sistematizada y se retorna a un reconocimiento global, mas esta vez no memorístico sino estructural y sistemático de las palabras en una secuencia textual. Una vez alcanzada la etapa ortográfica se puede hablar de una *eficacia lectora* plenamente adquirida:

Gráfico 3: *Fases de la alfabetización temprana (Frith, 1985)*

Pre-lectura → logográfica → alfabética → ortográfica → eficacia lectora

La teoría de Frith es solo una entre las variadas propuestas teóricas relacionadas con las características de los procesos de lectura, tal como señala Sellés Nohales (2009), entre las cuales cabría destacar las de Marsh et al. (1981) o Gough et al (1991). Sin embargo y pese a las diferencias implícitas de cada teoría se puede reconocer un común denominador relacionado con el hecho de que el niño parte de un significado o concepto ya conocido, el cual asigna en un primer momento a una palabra que reconoce a partir de su memoria visiva.

Entre tanto la adquisición del significado tiene otra dimensión en un aprendiente LE como ya hemos señalado en un trabajo de investigación anterior⁸. En este caso los aprendientes han adquirido una eficacia lectora en su LM y por lo tanto reconocen automáticamente la relación entre el concepto y su representación gráfica. En este sentido son aprendientes plenamente *literalizados*, capaces de accionar los mecanismos semiautomáticos de la lecto-escritura, más solo en su LM esta destreza semiautomática constituye una competencia comunicativa, en la LE esta *literalización* es más o menos completa (esto depende de la distancia genética entre la LM y la LE), razón por la cual no ha alcanzado el estatus de competencia comunicativa.

En el aula de LE el aprendiente no solo debe familiarizarse con una relación fonema/grafema diferente sino que además, debe adherir a esta estructura

⁸ Chamorro, Mónica. 2013.

morfológica, de modo simultáneo al aprendizaje de la palabra, un concepto. La palabra para un aprendiente LE, no tiene aún estatus de signo, el significante está vacío, debe ser llenado por un significado artificialmente posicionado en su interior por medio de la acción didáctica.

1.2.5 Adquisición del significado, competencia intercultural y competencia literaria

De acuerdo a lo que acabamos de señalar, en un enfoque comunicativo, el aprendizaje de las estructuras formales no agota la intervención didáctica del docente. Existe un proceso complejo en el que los aprendientes de una LE ya *literalizados* deben añadir a las estructuras formales aprendidas en la clase, elementos pragmáticos y socio lingüísticos capaces de llenar cada palabra del sentido que solo posee en el contexto de la realidad concreta de cada lengua. En este proceso de adquisición del significado entran en juego dos conceptos: la *competencia intercultural* ya analizada en apartes anteriores y la *competencia literaria* que justamente estudiaremos en los párrafos subsiguientes.

Con relación a la primera, tal como ya mencionamos, permite al aprendiente introducir elementos de la comunicación verbal y no verbal en el contexto cultural de origen, de modo que pueda usarlos de un modo adecuado y eficaz con relación a la situación pragmática. La *competencia literaria* entre tanto, se refiere a la capacidad de un aprendiente LE de hacer uso de sus destrezas lectoras con el fin de situarlo en el contexto de significados culturales de referencia, es decir, en el seno de una tradición literaria particular, tanto en lo respectivo a sus formas y sus contenidos, como en lo relacionado con su *cronos* y su *topos*.

Este tipo de competencia, que Aventín Fontana (2004) sitúa dentro del espectro de la competencia intercultural, es aquella que convierte la *destreza lectora*, entendida como una destreza genérica gracias a la cual el sujeto realiza comportamientos de saber intelectualizado semiautomático, en una destreza de tipo comunicativo. La competencia literaria insufla en el texto contenidos pragmáticos y socio lingüísticos y permite que el aprendiente adquiera el texto en la totalidad de sus

contenido retórico y estilístico introduciéndolo en un contexto diatópico, diacrónico y diastrático.

La Competencia literaria refleja “la realidad y el imaginario de los hablantes de una lengua en un momento determinado” (Aventín Fontana, 2004: 102) y en esta medida se constituye en un puente entre la cultura de la lengua del emisor-autor y la del receptor-lector. A través de este tipo de competencia se establece un diálogo implícito entre el lector y el texto en el que se generan juegos intertextuales que vinculan los enunciados con la *cultura enciclopédica* del receptor (Eco, 1979). De este modo podemos concluir que la adquisición de una adecuada *competencia intercultural* pasa por el desarrollo de una adecuada *competencia literaria*.

La introducción del texto literario en el aula de LE no es solo un recurso que sin duda puede facilitar la labor del docente quien debe dotar su clase de elementos de la civilización de origen de la LE capaces de incidir positivamente en la motivación del grupo de aprendientes, sino que además es una excelente forma de comunicación intercultural capaz de introducir al estudiante en el interior de la cultura de la LE. El texto literario no constituye solo un acervo de *muestras de lengua* sino que constituye un “escaparate de nuestra cultura de ayer y de hoy” (Aventín Fontana, 2004: 58). Es, en sumo grado, un espacio acumulador de significados.

1.3 EL MICRORRELATO EN EL AULA LE: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

La introducción del texto literario en el aula LE ha sido un tema controversial a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras. Cabe mencionar a este respecto que en particular la visión que de este tipo de texto tenía el enfoque *gramatical-tractivo* generó su subsiguiente rechazo en los enfoques didácticos más modernos (Bernal, 2011). Para este método el texto literario era la lengua por excelencia, constituía el horizonte, en cierta medida inalcanzable, que debían alcanzar los aprendientes, en él se condensaban las mejores cualidades y la pureza de la LE y por lo tanto era reverenciado como un modelo a seguir a través de la repetición

prácticas memorísticas. Posteriormente, con la llegada de los métodos basados en el *estructuralismo*, el texto literario se desechó, pues no tenía un rol en la incorporación mental automática de estructuras. Años después, el *método comunicativo* consideró en un primer momento el texto literario como un artículo de museo, sin una función pragmática inmediata. Sólo a partir de los años noventa, a partir de las reflexiones acerca de la competencia intercultural el texto literario adquiere de nuevo pleno interés didáctico.

Antes de introducirnos en el análisis del microrrelato en el aula LE nos detendremos brevemente en algunas de las problemáticas en torno al uso del texto literario, en particular las relacionadas con su dimensión considerada excesiva, tanto desde el punto de vista material (la extensión del texto literario en la mayor parte de sus géneros) como desde el punto de vista de su magnitud semántica y lexical.

1.3.1 Extensión material y semántica del texto literario. Textos auténticos y textos adaptados

La extensión del texto literario opone a la didáctica de las lenguas dificultades relacionadas en el caso de su extensión material con el gran número de páginas de los géneros más populares en la actualidad (novela y cuento) y en el caso de la magnitud semántica y lexical, con la bastedad de los referentes culturales y retóricos que incluye. En ambos casos el texto literario podría aparecer, aun en el caso de aprendientes avanzados, casi inabordable en el aula LE.

Para dilucidar esta problemática recurrimos a la definición de Bernal (2011) de *material literario*:

Con el sintagma “materiales literarios” denominaremos al conjunto de fragmentos textuales y obras literarias completas que se utilizan para crear actividades (tanto si estas conforman el núcleo de unidades didácticas más amplias, como si se trata de propuestas didácticas aisladas, diseñadas especialmente para potenciar algún aspecto lingüístico, discursivo o cultural concreto). Los “materiales literarios”, en

definitiva, no son otra cosa que los propios textos literarios una vez seleccionados y, en algunos casos, “procesados” para trabajar con ellos dentro de nuestra clase de español. (p.5)

En esta definición encontramos incluidos, además de textos literarios integrales, los *fragmentos* y los textos *procesados*, como una posible solución a las problemáticas antes mencionadas. *Material literario* por lo tanto es un concepto que difiere del concepto de *texto literario* y es sobre éste que debe centrarse la atención cuando se trata de dirimir su pertinencia en el aula LE.

De esta noción de *material literario* se desprenden algunas objeciones, en particular las relacionadas con la adaptación. ¿La versión recortada y simplificada de una gran obra literaria posee aún la riqueza semántica y retórica de la obra original? ¿La adaptación no compromete la *naturaleza* literaria del texto, convirtiéndolo en un texto no literario? Lo mismo sucede con el uso del fragmento. Un material literario que se centra en el estudio de un trozo de una gran obra ¿Puede dar cuenta de la envergadura del texto original? ¿Un fragmento del Quijote de la Mancha o de Cien Años de Soledad puede transmitir la importancia que para el mundo cultural hispanohablante tuvo la aparición de la obra?

Sin duda los riesgos que se corren en este sentido son altos y aunque en nuestra opinión un texto literario adaptado puede constituir sin duda un *input* valioso, útil para desarrollar destrezas de comprensión lectora, puede no cumplir la función que particularmente nos ocupa en este trabajo de investigación y es la relacionada con sus capacidades de *médium* intercultural, es decir, de lograr comunicar los mundos semánticos del emisor/autor y del receptor/lector.

En este sentido precisamente se sitúa nuestra propuesta, ya que consideramos que la escogencia del microrrelato o relato brevísimo nos permite subsanar las objeciones anteriores ya que por su extensión mínima obvia la necesidad de fragmentación y permite el tratamiento didáctico pormenorizado de sus contenidos retóricos y semánticos, aún cuando estos puedan ser de gran complejidad. De hecho y como veremos, la actualidad del género ofrece ventajas adicionales que tienen relación con

una mayor motivación en la recepción del mismo, sobre todo por parte de un aprendiz en edad escolar.

1.3.2 ¿Qué es microrrelato? Definición y precisiones terminológicas

El microrrelato es una tipología textual emergente, que según Zavala (2011) surge en Hispanoamérica a principios del siglo veinte en la producción de autores como Julio Torri en México y Macedonio Fernández en Argentina. Justamente este carácter novedoso del género conlleva dificultades en el momento de intentar definirlo y aún denominarlo, pues los diferentes estudiosos proponen una gran variedad de definiciones, sin que hasta el momento se haya llegado a un consenso a este respecto. Inmediatamente después nos adentraremos en un análisis de los diferentes tipos de denominaciones, elemento de gran utilidad para definir cuáles son las características fundamentales del género (o del subgénero, para algunos autores que niegan el estatuto de tipología genérica al microrrelato) antes de aproximarnos al problema de su definición.

Según Bustamante Valbuena (2012: 23) el problema de la denominación interesa activamente a estudiosos y autores, que desde diversas perspectivas proponen diferentes denominaciones sin que se haya llegado a un acuerdo respecto a la mayor pertinencia de una de ellas. Este problema hunde sus raíces en la diversidad de las aproximaciones teóricas y en la delimitación de los rasgos definitorios de un género en plena formación que aún debe demostrar su autonomía respecto a otros géneros. Los criterios idóneos que según Bustamante Valbuena (2012) deben tenerse en cuenta en el momento de intentar clasificar las múltiples definiciones de la ficción breve son por una parte la *extensión*, la *condición ficcional*, la *filiación genérica* y la *narratividad* y por otra *los aspectos pragmáticos* de producción o recepción.

En general las múltiples denominaciones del género suelen combinar el trazo considerado como mayormente definitorio, la *extensión*, con los otros aspectos. De este modo denominaciones como *minificción*, *microrrelato* y *ficción brevísima*, hacen referencia a la relación entre la *brevidad* y la *condición ficcional*, mientras que *cuento*

breve, brevicuento, cuento cortísimo, cuento diminuto, relacionan la *brevedad* con la *filiación genérica*. Por otra parte los términos *microrrelato o historias mínimas* se centran en la conexión entre *narratividad y extensión*. Por otra parte *cuento instantáneo, ficción de un minuto, ficción rápida o súbita* suelen referirse a la brevedad pragmática de su creación o su recepción.

Para citar algunas de denominaciones preferidas por los máximos estudiosos del tema podemos mencionar *nanorrelato*, término preferido por Lagmanovich (2006), *minificción o ficción brevísima*, denominación por la que se inclina Tomassini (1996) y *microcuento*, palabra que para Yepes (1996) engloba mejor las características de esta tipología textual.

Koch (1986), autora de numerosas obras críticas en este campo de estudios, distingue entre *minicuento y microrrelato* y esta distinción a nuestro juicio es nodal para una correcta aproximación a esta tipología textual. Para Koch el minicuento es un subgénero del cuento mientras que el microrrelato es un texto proteico o de ambigüedad genérica (Rojo, 1997) que comparte características con la fábula, la alegoría, el ensayo o incluso con el soneto.

A partir de esta distinción en este trabajo usaremos el término *microrrelato* para referirnos a esta tipología textual ya que a nuestro juicio esta denominación abarca algunos aspectos nodales de las características de la ficción brevísima, tales como la brevedad (micro) y la narratividad en oposición a otras formas breves no narrativas. Por otra parte este término remite a una tipología genérica independiente del *cuento*, dado que a nuestro juicio el microrrelato posee una identidad propia en cuanto a parámetros compositivos, retóricos y de recepción.

Otras de las problemáticas relacionadas con el microrrelato es lo relativo a su definición. Para adentrarnos en una reflexión en este sentido, es importante volver sobre el carácter relativamente reciente de este género que hace que esta tipología textual se encuentre en pleno desarrollo y que su carácter emergente le proporcione una gran resonancia en el contexto del auge mediático de las tecnologías de la comunicación y la información (T.I.C). Sin duda sus características le dan una notable popularidad en la nueva comunidad de los *Social Networks*, pues su brevedad, su

intertextualidad, su polisemia, se adaptan perfectamente a la velocidad e inmediatez que buscan los usuarios de la red mundial de información y desde esta perspectiva, el microrrelato constituye una nueva frontera de la literatura postmoderna. En este sentido se adapta al modelo de literatura que Calvino preconiza en sus *Lecciones Americanas* (1985) como el único capaz de garantizar la vigencia de la literatura en el siglo veintiuno, un tipo de literatura capaz de poseer al mismo tiempo *levedad, rapidez, exactitud, visibilidad y multiplicidad*, tal como lo explica Yepes en *El microcuento hispanoamericano ante el próximo milenio* (1996):

[...] la *levedad* se percibe en la abstracción narrativa y en la constante depuración del lenguaje; la *rapidez* se aprecia en la velocidad del ritmo narrativo, aunque su amplitud semántica requiere -paradójicamente- una relectura; la *exactitud* se manifiesta en la elaboración rigurosa del lenguaje pero también al evidenciar la insuficiencia o convencionalismo de la expresión verbal; la *visibilidad* se relaciona con la capacidad de sugerencia y con la estimulación de la imaginación del lector; y la *multiplicidad*, que justifica las intersecciones entre lo culto y lo popular, la hibridez del género o su vinculación con otras formas no literarias. (pp. 44-45)

Para aproximarnos a un intento definitorio es importante señalar que numerosos teóricos se han interesado por definir sus características, entre ellos podemos mencionar a Rojo (1997), para quien el microrrelato se caracteriza por su carácter *proteico* (trans-genérico), por su *narratividad*, por su *fictionalidad*, su oficio *prosístico* y su *economía en la expresión*. Entre tanto para Gonzales Cruz (2013), sus elementos esenciales se reducen solamente a tres: *la brevedad, la transtextualidad y la incomplitud*. Bustamante Valbuena (2012) por su parte considera que los rasgos esenciales del microrrelato son: "...la brevedad extrema, la densidad sémica e indefinición semántica, la virtualidad narrativa, el complejo proceso de creación, la exigencia de un lector competente, la complicidad en el pacto de lectura y la postmodernidad" (pp.31-32). Teniendo en cuenta los objetivos del presente trabajo

nos detendremos en el estudio de esta última caracterización.

Empecemos entonces con la primera característica citada por la estudiosa Bustamante Valbuena, la *brevedad extrema*. Este elemento, obvio en apariencia en el caso del microrrelato, presenta sin embargo aspectos problemáticos, el primero de ellos relacionado con la dimensión de la *brevedad* y el segundo, con la relación de ésta con otras características de la ficción brevísima. En cuanto a la dimensión en ámbito hispánico se mide en número de líneas o palabras, considerándose como parámetro máximo una página impresa, sin un límite mínimo⁹. Sin embargo para otros autores como Vaquera los microrrelatos que no exceden las diez líneas desbordan el ámbito de lo micro y se ubican en aquello que denomina *nanoficción*¹⁰.

Entre tanto, la segunda categoría de discusiones en torno a la brevedad, tiene que ver con la relación de ésta con las otras características del género, tales como su carácter *proteico*, el uso de *cuadros*¹¹ y la necesidad de un lenguaje preciso (Rojo 1997). El carácter *proteico* se ve afectado por la *brevedad* en la medida en la que esta determina las similitudes del microrrelato con géneros adyacentes. Por ejemplo el microrrelato que cuenta con una extensión de pocas líneas o palabras, puede compartir características con el *aforismo*, el que llega a la media cuartilla (diez renglones aproximadamente) con géneros arcaicos como el *bestiario*, mientras que el que tiene una extensión superior a diez líneas e inferior a una página tiene similitudes con la *fábula infantil*. Asimismo la *brevedad* afecta el uso de *cuadros* ya que entre menor sea la extensión del relato mayor número de cuadros enciclopédicos requiere el lector para desentrañar el sentido del texto. En este mismo sentido la *precisión del lenguaje*, es decir el uso de recursos retóricos útiles para alcanzar una mayor o menor densidad semántica dependen de la dimensión, mayor o menor de la *brevedad*.

En cuanto a la *virtualidad narrativa*, existen, según Lagmanovich (2006a), dos posiciones a seguir, la primera, aquella que propende por una *narratividad*

⁹ Es notable como uno de los máximos exponentes del microrrelato, Monterroso, nos ofrece ejemplos de este tipo de ficción mínima, como por ejemplo el titulado NULLA DIES SINE LINEA: "Envejezco mal -dijo; y se murió o también, PARTIR DE 0: 0

¹⁰ Citado por Zavala (2002).

¹¹ Rojo (2012) hace referencia al concepto de Umberto Eco (*Lector in Fabula*, 1979) de *marco* o *cuadro*, según el cual para que el receptor de un texto logre acceder al sentido de un texto narrativo necesita de una serie de *marcos enciclopédicos* relacionados con la tradición cultural a la que pertenece el autor.

característica del microrrelato, pese a la desnudez o al adelgazamiento extremo de la fábula y la segunda, aquella que considera que el carácter proteico del microrrelato, es decir su ambigüedad genérica que lo aproxima a otros géneros contemporáneos y antiguos, afecta su narratividad, de suerte que en este con frecuencia no prima la historia, sino el discurso, es decir los recursos retóricos descriptivos y las elipsis.

Sin embargo, Bustamante Valbuena, tomando consideración los estudios de Rodenas de Moya (2007), considera que el microrrelato necesariamente, y pese a que la historia se haga casi transparente, debe conservar un hilo narrativo que le permita al lector seguir el desarrollo de la fábula. En este sentido la *virtualidad narrativa*, es decir una narratividad no necesariamente explícita o no necesariamente preponderante, es un elemento *sine qua non* para que un texto pueda clasificarse como microrrelato.

Respecto al *complejo proceso de creación*, para Bustamante Valbuena (2012) la brevedad del microrrelato hace pensar en aquello que Lagmanovich (2006), citado por la autora, llama la *alegría de la creación*. Sin embargo esta alegría compositiva no puede confundirse con facilidad o simplicidad, por el contrario, la extrema concisión de la expresión implica que el autor posea y manipule a la vez numerosas competencias, a saber, la *competencia cultural*, la *competencia narratológica*, la *competencia lingüística* y la *competencia emocional*.

La *competencia cultural* se concibe como el bagaje literario y no literario del que dispone el autor para crear los referentes del mundo ficcional. La *competencia narratológica* consiste entre tanto, en la habilidad de manejar y ordenar los elementos narrativos. La *competencia lingüística* es la capacidad de usar el lenguaje con precisión semántica y estética y la *competencia emocional*, complemento de las anteriores, es la que hace posible que las intenciones comunicativas del autor puedan ser descifradas por el lector.

En cualquier caso una correcta composición del microrrelato prevé la coexistencia y la sincronía de estas cuatro competencias y su uso eficaz y adecuado. Si una de ellas falla, el texto perdería densidad sémica y por ende sus objetivos comunicativos se verían desvirtuados e incluso su pertenencia al género.

La *exigencia de un lector competente* para Lagmanovich (2006) es una de las características diferenciales del microrrelato, puesto que si bien cualquier texto necesita de un lector que tenga la capacidad de complementar el sentido, en esta tipología genérica en particular el lector realiza un proceso de co-creación y ejerce un rol extremadamente activo. El lector debe poseer los marcos o cuadros enciclopédicos adecuados para poder conectarse a su vez con los cuadros o marcos del autor y debe estar en la capacidad de accionarlos adecuadamente para llenar los vacíos, las elipsis, las sugerencias, las alegorías, del mundo de lo no dicho en la extensión brevísima. Sin este tipo de comunicación cultural que sobrepasa el ámbito de lo lingüístico, la semiosis del texto no tendría lugar. Esta característica está estrechamente unida a la *complicidad en el pacto de lectura*, que precisamente está constituida por este diálogo implícito entre los dos polos del acto comunicativo, entre el emisor y el receptor del texto breve. Solo en la medida en la que el lector puede desentrañar las instrucciones textuales y no textuales emitidas por el autor, la comunicación se establece y la recepción se garantiza. *Esta complicidad* naturalmente no solo necesaria en el dominio de la microficción sino en cualquier otro texto narrativo, es aún más importante en el ámbito de lo breve ya que, tal como hemos visto, la historia o fábula se adelgaza y limita por la brevedad de la extensión, de suerte que es el lector quien debe reconstituir y devolver a la *fábula* su plenitud narrativa.

En cuanto a la *postmodernidad* del microrrelato Noguero (1996) citada por Bustamante Valbuena (2012) considera que los rasgos que vinculan al microrrelato con la post-modernidad son: el *escepticismo radical*, es decir la preponderancia de la parodia y la ironía; la *excentricidad*, por la cual se experimenta con lo marginal (personajes, temas, formatos y registros lingüísticos); el *golpe del principio de unidad*, que busca la desaparición del sujeto tradicional, sea este autor narrador o personaje y se inclina por lo fragmentario y lo breve; la *apertura* o su característica de *opera aperta*, que implica un ejercicio de co-creación por parte del lector; y por último, un *virtuosismo intertextual*, en el que el autor establece relaciones con los referentes de su tradición cultural.

En este sentido podemos afirmar que el microrrelato es por excelencia un texto postmoderno, tanto por su ambigüedad como por su hibridez, es un tipo de texto que se adapta perfectamente a la virtualidad tecnológica del mundo contemporáneo, a la cultura de masa de los *mass media* y a la relación tensa entre realidad y ficción de la red global de información.

Finalmente tanto la *densidad sémica* será descrita a continuación como criterio de justificación para el uso didáctico del microrrelato en el aula de IC.

1.3.3 ¿Por qué usar el microrrelato para la adquisición de la competencia intercultural en el aula de intercomprensión?

El uso del microrrelato para la adquisición de la competencia intercultural en el aula de IC, encuentra su justificación en:

- a) La *densidad sémica* y la forma en la en que este elemento se interrelaciona con los demás aspectos que caracterizan el microrrelato. Empecemos por exponer la forma en la que Bustamante Valbuena (2012) caracteriza este elemento:

La necesidad de constreñir una amplia documentación de carácter referencial en fábula condensada y manifestación textual brevísima produce un discurso de gran intensidad semántica, tensión narrativa y precisión lingüística (Ruiz de la Cierva, “El proceso de intencionalización...” 589-99). Así, se producen vacíos e indeterminaciones acerca del mundo representado y omisiones respecto a elementos narrativos, se emplea con mucha frecuencia la intertextualidad, predominan técnicas discursivas como el sumario, la alusión o la elipsis y se utilizan recursos lingüísticos y literarios que potencian la plurisignificación y la connotación. De este modo, los procesos de enunciación y recepción han de ser necesariamente

laboriosos y exigentes. (p. 34)

- b) Los *cuadros o marcos enciclopédicos e indefinición semántica*. Tenemos entonces un tipo de texto en el que su extensión obliga a una cuidadosa utilización del lenguaje, a una narratividad reducida en la que la fábula o historia se condensa y es destilada en su esencia primigenia a través de un cuidadoso tratamiento de los recursos lingüísticos. Estas características, generan ambigüedad, indeterminación, vacíos en el acto comunicativo que deben ser llenados por el lector a partir de un acto de interpretación en el que se pongan en juego sus *cuadros o marcos enciclopédicos*. Un texto concebido de esta manera es por naturaleza impreciso, polisémico, una *opera aperta* a la labor del intérprete. En este sentido hay una *indefinición semántica*, pues el sentido último del texto solamente se concreta cuando el lector se demuestra capaz de co-crear el mensaje. Nos encontramos entonces ante una paradoja: imprecisión semántica obtenida a partir de la precisión del uso de los recursos lingüísticos. Solo un lector competente, conocedor de los aspectos formales de la lengua y a su vez diestro en sus referentes culturales podrá moverse con solvencia entre los diversos sentidos posibles y encontrar el adecuado, el que quería comunicar el autor modelo (Eco, 1979).

Cada uno de los recursos gramaticales, retóricos y estilísticos del microrrelato adquieren la plenitud de su sentido solo en la medida en la que se ubican en un contexto cultural determinado. El pacto de lectura entre el autor y el lector es en este tipo de texto, tal como hemos señalado, extremadamente estrecho, pues solo a partir de un adecuado diálogo entre las esferas culturales del emisor y del emitente se cumple el acto comunicativo.

En este sentido, en la amplitud de su polisemia, en la necesidad de establecer una comunicación fluida entre cuadros o marcos enciclopédicos del autor y del lector, en el rol definitivamente activo del intérprete en la construcción de la fábula, radica la potencialidad del microrrelato como input adecuado para el desarrollo de una competencia literaria y por ende, por las

razones explicadas en 1.2.4, para el desarrollo de una adecuada competencia intercultural.

El adecuado uso didáctico de un texto literario de estas características le permitirá al docente de IC no solamente aproximar al aprendiente a aspectos lingüísticos o pragmáticos de las LE, sino que también posibilitará un acercamiento de primera mano a las culturas matrices de las lenguas en cuestión. Este aprendizaje será posible en la medida en la que el microrrelato, como el texto lírico (Aventín Fontana, 2004) exige una mayor destreza interpretativa y por ende un mayor trabajo alrededor de los referentes culturales. De este modo la introducción de un texto narrativo de ficción brevísima implica la didacticalización de una importante porción de cultura y por ende una ampliación importante del horizonte intercultural de los aprendientes, pues sin estos parámetros, los vacíos semánticos del microrrelato no podrían ser llenados y su sentido naufragaría en la imprecisión.

- c) *Brevedad*. Finalmente es importante señalar que otro aspecto ventajoso del uso didáctico del microrrelato es sin duda su característica más evidente, la *brevedad*. La mayor parte de los textos literarios, exceptuando algunas formas del género lírico como por ejemplo el soneto, tienen una extensión inadecuada para el uso del texto original en el aula. El trabajar con la novela o el cuento largo por ejemplo, implicaría usar un texto adaptado y por ende de un menor valor literario y cultural.

En el caso del aula de IC este aspecto se revela aún más problemático pues aún con textos literarios adaptados, sería necesario proponer una no despreciable cantidad de texto representativo de cada una de las lenguas en cuestión. De este modo el tiempo en el aula resultaría insuficiente para trabajar cada texto con la profundidad suficiente para el desarrollo de una competencia literaria e intercultural apreciable en cada una de las LE.

La extensión del microrrelato permite en el aula de IC, una

didacticalización detallada de textos narrativos en cada una de las LE en el parámetro cronológico de una sesión de clase, ofreciendo al mismo tiempo una alta cualidad de muestras de lengua y una gran cantidad de referentes culturales, que otro tipo de textos literarios y no literarios no poseen.

Para finalizar este capítulo y antes de pasar al siguiente en el que analizaremos ejemplos de materiales didácticos en los que se trabaje la comprensión lectora en el ámbito de la IC, tomando en cuenta las características estudiadas de la ficción mínima y los objetivos de este proyecto de investigación, deseamos definir la tipología genérica del microrrelato:

El microrrelato es un texto narrativo, no descriptivo, de ficción que se caracteriza por la brevedad, que varía desde una decena de palabras hasta una página impresa y que se caracteriza por un complejo proceso compositivo en el que la precisión del lenguaje, el adelgazamiento de la fábula y el uso de marcos o cuadros enciclopédicos le permite al autor jugar con las suspensiones, la sorpresa, las elipsis y establecer un estrecho pacto de recepción con el lector, quien a su vez necesita de una notable destreza lingüística y cultural que le permita involucrarse en la recomposición de la fábula, llenando los espacios vacíos dejados por el autor.

CAPÍTULO 2.

ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS: EL USO DEL TEXTO ESCRITO EN LA ADQUISICIÓN DE LA DESTREZA LECTORA, DE LA COMPETENCIA LITERARIA Y DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

El objetivo de este capítulo es aproximarse a los diferentes tratamientos didácticos del texto escrito, literario y no literario para aprendientes adultos en el aula de IC en lenguas romances. Tanto la escogencia de los manuales objeto de análisis como la selección de los textos estudiados al interior de los mismos, obedecen a la lógica de discernir cuáles estrategias didácticas han sido tratadas y utilizadas de forma más o menos efectiva para la adquisición de la destreza lectora y de una adecuada competencia intercultural.

Los manuales analizados son: EuRom5, InterRom y el manual en línea EU&I. En parágrafo 2.1 expondremos los criterios tomados en cuenta para la escogencia de estos materiales y la pertinencia de su inclusión en el ámbito de esta investigación. Entre tanto en parágrafo 2.2 haremos una exposición de los criterios que aplicaremos como parámetros del análisis que se realizará en parágrafo 2.3 en dos direcciones, la primera, una perspectiva global de cada manual, la cual incluirá una breve reseña de la historia y del contexto de su creación y la segunda —en la que procuraremos detenernos más en detalle— constituida por un estudio de algunas secuencias didácticas seleccionadas. Esta última parte está concebida como un estudio crítico, centrado en la detección de las ventajas y desventajas de la didacticalización de determinados tipos de textos en el desarrollo de una adecuada destreza lectora comunicativa, capaz de alimentar la interculturalidad del aprendiente de IC. Las conclusiones de este análisis servirán de punto de partida para el diseño, en el capítulo 3, de una unidad didáctica de IC basada en el uso del microrrelato.

2.1 CRITERIOS PARA LA ESCOGENCIA DE LOS MATERIALES Y OBJETIVOS DEL ANALISIS.

Desde mediados de los años noventa del siglo pasado en Europa se han diseñado y producido materiales didácticos para la enseñanza de la IC. Estos materiales han sido en gran medida resultado de proyectos de investigación de tipo académico, tales como *Ariadna y Minerva* dirigido por la Universidad de Barcelona, *Galatea y Galanet* dirigido por la Universidad Stendhal-Grenoble, EU&I (*European awareness and intercomprehension*), dirigido por la Universidad Católica de Portugal, IC-5 dirigido por la Universidad Aarhus de Dinamarca, EuroComRom dirigido por la Universidad de Frankfort, EuRom4 dirigido por la Universidad de Aix-en-Provence. Gracias a estas iniciativas, actualmente se dispone de un cierto número de métodos tanto en soporte impreso como en soporte multimedial y virtual, dirigidos a distintos tipos de público y que desde enfoques didácticos diversos abordan el desarrollo de competencias parciales. A este respecto es importante precisar que la competencia que ha recibido mayor atención por parte de los diseñadores de materiales didácticos ha sido la comprensión lectora (siguiendo la dirección emprendida por Claire-Blanche Benveniste y su proyecto EuRom4) mientras que solo más recientemente el interés se ha desviado hacia la comprensión oral, con productos como C-ORAL- ROM¹² y métodos como Itinerarios Romances y VRAL¹³.

Tal como hemos mencionado en el párrafo anterior, del *corpus* de materiales didácticos disponibles hemos seleccionado los manuales, EurRom5, InterRom y el manual virtual EU&I. Los criterios que han orientado esta escogencia se relacionan con: *el tipo de público, el género discursivo, el prestigio y el tipo de soporte.*

2.1.1 Tipo de público

Con relación al primer criterio, el *tipo de público*, hemos escogido tres manuales dirigidos a aprendientes adolescentes y adultos. La selección de este criterio se debe a que nos interesa estudiar propuestas didácticas dirigidas a estos aprendientes ya que

¹² C-ORAL.ROM: *Integrated resources for Spoken Romance Languages Corpora.*

¹³ VRAL: *Via Romance para Aprendizaje de Lenguas.*

constituyen el público meta de nuestra propuesta didáctica.

EurRom5, en la medida en la que es una continuación de EurRom4, desarrolla las líneas generales trazadas en el proyecto original por Claire-Blanche Benveniste, según el cual se establecía como público meta a “adultos con alto grado de escolaridad”(Tost Planet, 2005, trad. nostra,). Por su parte InterRom, que tuvo su origen en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), está concebido como un programa del currículo de estudios de la Universidad y que por lo tanto se dirige a un público de estudiantes de pregrado y postgrado (Silvana Marchiaro, 2012). Finalmente el proyecto EU&I *awareness and intercomprehension*, en su respectiva presentación web fija su público en: “trabajadores sociales en contacto con inmigrantes, estudiantes y adultos en situación de movilidad (Erasmus), Estudiantes de secundaria, Formadores de formadores para la distribución del material producido” (trad.nostra).

2.1.2 Géneros discursivos

El *género discursivo* es una categoría que necesita una adecuada definición teórica ya que es un concepto complejo y de frecuente uso ambiguo que debe ser aclarado de forma preliminar. En principio es importante deslindarlo de la noción de *tipología textual* que en ocasiones suele usarse indistintamente con relación al concepto de género.

La *tipología textual* es el objeto de estudio de la Lingüística del Texto que se desarrolla a partir de los años sesenta del siglo pasado, esta disciplina busca ofrecer parámetros para la definición, el análisis y la clasificación del texto. Las tipologías textuales son formas de organización del discurso que tienen características propias y que definen su significado en relación con el contexto (Alexopoulou, 2010). Para Werlich (1975) los tipos de texto, se relacionan con la actividad cognitiva humana, es decir son formas de abordar la realidad y se relacionan con los métodos de que dispone el ser humano para conocer y representar el mundo. La clasificación textual que propone se basa por lo tanto en aspectos cognitivos (conocer el mundo) y aspectos lingüísticos (representar el mundo). Las tipologías previstas por Werlich

son: *descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y directiva o instructiva*. Entre tanto para Adam (1992) los textos no son entes homogéneos, sino que están constituidos por secuencias heterogéneas, con finalidades cognoscitivas mixtas, es decir que un texto puede contener secuencias descriptivas, narrativas o expositivas a la vez. Sin embargo lo anterior no impide que cada texto tenga una finalidad dominante, por ejemplo una novela, pese a que tenga una pluralidad de secuencias es predominantemente un tipo de texto narrativo. Las tipologías textuales son relativamente invariables es decir no susceptibles de cambios geográficos o históricos en la medida en la que se vinculan con las capacidades cognoscitivas humanas y no con prácticas limitadas a una sociedad o a una época.

Por su parte el *género* es un tipo relativamente estable de enunciado que incumbe tanto el proceso de producción como el proceso de interpretación del mismo y que está vinculado a una esfera cultural determinada (Bajtín, 1982). Los *géneros discursivos* tienen características ampliamente conocidas que permiten distinguirlos entres sí por sus propósitos comunicativos. Estos propósitos comunicativos se relacionan con diferentes esferas sociales o ámbitos donde un individuo desea comunicar y a su vez influyen las reglas compositivas e interpretativas, de modo que las características de una novela, de un cuento, de una carta comercial o de una receta de cocina, son parámetros ampliamente conocidos y fácilmente reconocibles. Los géneros son expresiones definidas por el contexto histórico-cultural en el que se desarrollan, y por lo tanto varían en el tiempo y en la geografía. Por ejemplo el hoy desaparecido género del *bestiario*, muy popular en la edad media, tenía una razón de ser en un propósito didascálico de carácter evangelizador estrechamente relacionado con la identidad del hombre medieval, hoy ausente en la cultura occidental. Por esta razón los géneros mutan en el tiempo, emergen, se popularizan y desaparecen. Este aspecto se puede ejemplificar también con la aparición de los nuevos géneros discursivos emergentes del mundo informático tales como el chat y el e-mail (Alexopoulou, 2010).

La relación que existe entre *tipología textual* y *género discursivo* es estrecha ya que las *tipologías textuales* se ubican dentro de los *géneros discursivos*. En otras

palabras el autor de un texto escoge primero el *género discursivo* y en su interior y obedeciendo a ciertos parámetros formales, posiciona la *tipología textual*. La tipología textual se concreta a través de un género. Por ejemplo un escritor que tenga una finalidad eminentemente narrativa escoge de forma preliminar el género (cuento, novela, microrrelato) antes de empezar a emitir secuencias de enunciados. En el presente trabajo tendremos en cuenta ambos conceptos: el *género discursivo*, como criterio de selección y análisis y la *tipología textual*, exclusivamente como criterio de análisis.

Los manuales escogidos en cuanto a su *género discursivo* se distinguen por:

- EuRom5 hace una exploración didáctica de textos de género periodístico, en particular de noticias y artículos. Según Tost Planet (2005) esta escogencia obedece a que se considera que este tipo de textos contienen saberes “ampliamente compartidos por los europeos” (trad.nostra) y por lo tanto ofrecen menores obstáculos para la comunicación intercultural. Eurom 5 no trata el texto literario, mas sin embargo su eminente seriedad didáctica unida a su prestigio (como veremos a continuación en 2.3) justifica su inclusión entre los materiales objeto de análisis.
- InterRom ofrece una notable variedad de géneros discursivos relacionados con los objetivos de sus unidades temáticas que van de la gramática discursiva a la pragmática del texto: artículos periodísticos en su especie noticia, reportaje, artículo y textos literarios en su versión fragmento.
- EU&I *European awareness and intercomprehension* incluye, junto a una variedad de actividades con textos no literarios, la didacticalización de una sección de textos literarios adaptados, que dada la virtualidad informática del método, permite el uso eficaz del hipertexto y de la práctica de aspectos fonéticos y de la comprensión oral.

El criterio del *género discursivo* ha sido el que se ha privilegiado en el momento

de escoger tanto InterRom, como EU&I como materiales idóneos de análisis.

2.1.3 Tipo de soporte

La didáctica de la IC es un ámbito relativamente nuevo y que se ha desarrollado en su totalidad (desde principios de los años noventa) en el contexto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Es notable observar que de inmediato, ya desde los primeros años, proyectos como Galatea produjeron métodos plurilingües enteramente en soporte virtual: cinco CD-Rom con una estructura pedagógica altamente definida, que se proponían sensibilizar al aprendiente de IC con el mundo de las lenguas romances y proporcionar ejercicios estructurados de comprensión de textos escritos en portugués, español, francés e italiano (Tost Planet, 2005). En este sentido podemos afirmar que la didáctica de la IC nace como una disciplina *informatizada*.

Desde entonces, los materiales didácticos de IC se han beneficiado plenamente del espectro de las diferentes ayudas informáticas y virtuales con las que cuenta hoy en día la lingüística aplicada, tales como páginas web interactivas que disponen de hipertexto audio, texto y video, páginas wiki, chats. Es así como aún los manuales impresos en papel cuentan con paginas web de apoyo, tal es el caso de EurRom5 que ofrece en su página web, www.eurom5.com, una selección de grabaciones de pasajes de los textos estudiados, para ayudar al aprendiente a adquirir nociones de fonética y de prosodia.

Teniendo en cuenta lo anterior hemos decidido incluir un manual enteramente virtual para analizar las posibilidades didácticas que ofrece la tecnología de la información a la didáctica de la IC. Este es el caso del manual EU&I *European awareness and intercomprehension*, (<http://www.eu-intercomprehension.eu>), material que ofrece la posibilidad de estudiar estrategias de didacticalización virtual del texto literario en la IC entre lenguas romances.

2.2 CRITERIOS DE ANÁLISIS

Antes de abordar el análisis en sí mismo, introduciremos la cuestión de los *criterios* de análisis. A este respecto consideraremos el *género discursivo* y su relación con la *tipología textual*, los *enfoques didácticos*, los *tipos de actividades didácticas* y la forma en la que contribuyen al desarrollo de la *destreza lectora* y finalmente la forma en la que todo lo anterior posibilita el acceso a una adecuada *competencia intercultural* intercomprensiva.

En este apartado explicaremos cada uno de los criterios con el fin de fijar los parámetros teóricos y los puntos de vista pragmáticos que servirán de apoyo para el subsiguiente estudio de los materiales didácticos.

2.2.1 Tipología textual y género discursivo

Estas dos categorías permitirán clasificar los textos objeto de análisis, no solo en cuanto a su género, es decir en cuanto a propósito comunicativo, sino, como ya señalamos, de acuerdo a su finalidad cognoscitiva. Para estos efectos usaremos la clasificación de tipos de Werlich (1975) ya mencionada en tanto parte integra aspectos cognoscitivos con aspectos lingüísticos, de notable pertinencia en la didáctica del texto.

Tabla 1: *Tipología textual según Werlich (1975)*

TIPO DE TEXTO	ASPECTOS COGNITIVOS	ASPECTOS LINGÜÍSTICOS
DESCRIPTIVO	Relacionado con la percepción del espacio	Uso de indicadores espaciales, es decir preposiciones, adverbios y locuciones adverbiales.
NARRATIVO	Relacionado con la percepción del tiempo	Uso de indicadores temporales. Uso del pretérito indefinido y de las formas compuestas del pretérito.
EXPOSITIVO	Relacionado con la representación de conceptos en formas sintéticas o analíticas.	Sintaxis simple, rígida división temática en párrafos, recurrencia a símbolos, uso del presente, léxico especializado.
ARGUMENTATIVO	Relacionado con asumir una	Uso de léxico formal, uso de

	posición.	conectores lógicos (causales, conclusivos, disyuntivos, concesivos, temporales, hipotéticos, etc), uso del presente y del indefinido.
INSTRUCTIVO /DIRECTIVO	Relacionado con indicar comportamientos o acciones del emisor o del receptor.	Sintaxis simple, uso de la segunda persona gramatical (informal), uso del infinitivo (formal), uso del imperativo. En el caso de las leyes o normas uso del imperativo.

Respecto a la relación entre géneros y tipologías textuales utilizaremos la siguiente categorización extraída de Lavinio (2004):

Tabla 2: *Tipologías textuales y géneros discursivos*

TIPO DE TEXTO	CARACTERISTICAS	EJEMPLOS DE GENEROS DISCURSIVOS
DESCRIPTIVO	-Tienen diferentes objetivos comunicativos: informativos (descripciones científicas, argumentativos (folletos turísticos, decorativos (excursos descriptivos en textos narrativos) y simbólicos (representación de personajes a partir de la descripción de paisajes u objetos). -Describen objetos reales o ficticios, particulares y genéricos. -El objeto descrito se revela desde uno o varios ángulos perceptivos, de acuerdo a la escogencia de la perspectiva descriptiva.	Catálogos Guías turísticas Libros de viaje Novelas, cuentos Reportajes Diarios Postales y cartas Artículos Enunciados Reseñas históricas Entrevistas Epistolares
NARRATIVO	-Relatan hechos, sucesos, acontecimientos reales o ficticios disponiéndolos en un eje temporal. -Estos hechos pueden estar dispuestos en un <i>ordo artificialis</i> o en un <i>ordo naturalis</i> . -Suelen responder a las llamadas	Textos periodísticos de diversa índole: noticias ¹⁴ , crónicas, reportajes, testimonios. Novelas, cuentos, microrrelatos, fábulas infantiles Biografías y/o semblanzas Memorias Diarios o testimonios

¹⁴ Una *noticia* es un texto en el que se quiere dar a conocer, a través de reglas de composición propias de las secuencias descriptivas, un hecho atípico. Entre tanto el *artículo* es esencialmente un texto argumentativo a través del cual el autor quiere dar a conocer su propia opinión acerca de un acontecimiento o tema de interés.

	cinco W del periodismo: Dónde (Where), Cuándo (When), Quién (Who), Qué (What) y Por qué (Why).	Poemas Crónicas Epistolares
EXPOSITIVO	-Constituyen una mezcla entre argumentación y descripción. -Buscan analizar conceptos, discriminando cada elemento de forma clara y ordenada. -El objetivo comunicativo esencial es aumentar la comprensibilidad del tópico expuesto.	Libros de texto Enciclopedias Diccionarios Textos divulgativos o artículos especializados Enunciados Columnas de opinión Aforismos Notas periodísticas Fotonoticias y fotoilustraciones Crónicas Conferencias
ARGUMENTATIVO	-Existencia de una tesis central alrededor de la cual gira la estructura del texto. - En la argumentación se puede buscar persuadir (<i>pathos</i> o componente emotivo) o demostrar (<i>logos</i> o componente lógico).	Textos periodísticos: artículos de opinión, editoriales, cartas al director. Ensayo literario y científico. Publicidad Alegatos judiciales escritos. Columnas de opinión Artículos periodísticos Tratados científicos Conferencias
INFORMATIVOS	-Estricto orden de las partes que componen el texto. -Uso de vocabulario técnico. Este aspecto puede generar dificultades de interpretación si se pierde de vista el destinatario del texto.	Instrucciones de uso Recetas de cocina Publicidad Normas de seguridad Leyes y estatutos Reglas de juegos Enunciados Noticias y noticias breves

2.2.2 Enfoques didácticos

La creación de los primeros materiales didácticos de IC, a mediados de los años noventa, tropezó con dificultades relacionadas con los objetivos propios de la disciplina, ajenos al campo de la didáctica de las LE. Estas dificultades se derivan de la necesidad de promover el proceso de adquisición simultánea de habilidades parciales no solo en una lengua, sino en varias. Este tipo de problemática generó que no siempre los resultados de los proyectos didácticos intercomprensivos de primera generación lograran adecuarse plenamente a los enfoques contemporáneos de la

lingüística aplicada, sino que permanecieron aún en los terrenos de enfoques más antiguos.

Esta situación, que según Balboni (2005), hacía que el enfoque *gramatical-traductivo*, que se expresaba en un uso privilegiado de la gramática contrastiva en el desarrollo exclusivo de la competencia lectora¹⁵, prevaleciera sobre enfoques más modernos y comunicativos. En este sentido el mismo Balboni (2005) considera que los nuevos derroteros de la comunicación deben abandonar la preocupación por la lingüística comparativa para situarse en el campo de una “investigación comparativa de los actos comunicativos basados en los varios Niveles Umbral” (trad. nostra). Podemos entonces afirmar que el tránsito de la didáctica de la IC hacia enfoques didácticos que se adecúen a los parámetros de acción comunicativa del MCER es un fenómeno del todo actual y a la luz de esta problemática, es decir, de las dificultades inherentes a una disciplina en plena formación, realizaremos el análisis de los materiales didácticos escogidos.

Para efectos de este análisis nos referiremos la perspectiva de los enfoques históricos de la didáctica de las lenguas extranjeras incluidas en Balboni (2012).

Tabla 3: *Enfoques y métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras*

ENFOQUES	METODOS
Formalista	Gramatical-Traductivo
Natural	Método Berlitz
Reading Method	Reading Method
Estructuralista	Patter drill
Comunicativo	Situacional Nocional-funcional Natural (Krashen) Métodos clínicos

2.2.3 Métodos de lectura y técnicas didácticas

En el primer capítulo de este proyecto de investigación hemos definido la

¹⁵ Solo recientemente se han abordado proyectos de IC en los que el acento se ha puesto sobre la comprensión oral. Ver Jamet (2009).

lectura como *destreza genérica* y hemos analizado la forma en la que solo a partir de un correcto proceso de adquisición del significado puede convertirse en una *destreza comunicativa*. Asimismo hemos vinculado los procesos de adquisición de significado en una LE al desarrollo de una adecuada *competencia literaria* que permita llenar de sentido las estructuras gramaticales descifradas en el proceso de lectura. Finalmente a partir de esta reflexión hemos establecido conexiones entre la adquisición de una adecuada *competencia intercultural* y el desarrollo de la *competencia literaria*.

Para realizar el análisis de los textos seleccionados de los tres manuales escogidos como objeto de estudio del presente capítulo partiremos entonces de un examen de las *formas o métodos de lectura* de los diferentes géneros textuales, analizaremos los tipos de *actividades didácticas* y en el caso de los textos literarios, observaremos la forma en la que éstas contribuyen a mejorar la *competencia literaria* de los aprendientes y por ende amplían su *competencia intercultural*.

2.2.3.1 *Métodos de lectura*

Con relación a los *métodos de lectura* usaremos la clasificación que de ellos hace Aventín Fontana (2004): el método *Botton-Up*, el método *Top-Down* y el método *interactivo*. El método *Botton-Up* sitúa al texto en el centro del proceso de lectura, mientras que el lector es un mero descifrador subordinado a las reglas de la estructura del texto. El proceso de desciframiento se lleva a cabo a partir de las unidades mínimas, es decir los grafemas, a partir de los cuales se accede en primer término a las palabras, y solo sucesivamente a las preposiciones, a las oraciones y por último a la integralidad del texto.

Entre tanto el método *Top-Down* se centra en el lector. Es este quien, a partir de una comprensión global aventura hipótesis y construye el sentido del texto. Según Nutall (1989) citado por Aventin Fontana (2004) el lector es un águila que después de un sobrevuelo general escoge el punto del texto sobre el cual desea descender. Las estructuras gramaticales funcionan solamente como pistas mínimas que el lector interpreta a partir de sus experiencias semióticas precedentes. Leer no implica un detallado reconocimiento de los elementos que constituyen el texto sino realizar una

serie de inferencias.

El método *interactivo* por su parte propone una síntesis de los dos métodos anteriores. La lectura es un proceso interactivo entre el autor del texto, y el significado radica tanto en el uno como en el otro, mas es el lector o intérprete quien decide si usar *Top-Down* o *Botton-Up* para hacer predicciones o para verificar sus hipótesis a partir de las estructuras gramaticales.

2.2.3.2 Técnicas didácticas

Con relación a las *actividades didácticas* nos remitiremos al cuadro presentado por Cassany, Luna & Sanz (1994), que divide los ejercicios de lectura en cuatro tipologías:

Tabla 4: *Tipología de ejercicios de lectura*

Microhabilidades 1. Percepción 2. Memoria 3. Anticipación 4. Lectura rápida y lectura atenta 5. Inferencia 6. Ideas principales 7. Estructura y forma 8. Leer entre líneas 9. Autoevaluación	Técnicas 10. Preguntas 11. Rellenar espacios en blanco 12. Formar parejas 13. Transferir información 14. Marcar el texto 15. Juegos lingüísticos 16. Recomponer textos 17. Comparar textos 18. Títulos y resúmenes
Recursos materiales 19. Prensa 20. Literatura 21. Realias 22. Material de consulta 23. Libros de texto 24. Textos de alumnos	Tipos de lectura Intensiva y extensiva Oralización o en voz alta Silenciosa Individual y colectiva

La categoría *microhabilidades* según Cassany, Luna & Sanz (1994) ofrece ideas que permiten trabajar individualmente cada una de las habilidades de comprensión, desde las más minuciosas, relacionadas con el reconocimiento de las letras o grafemas, hasta las más generales o globales, relacionadas con la comprensión del mensaje comunicativo.

De acuerdo con los mismos investigadores, el grupo de técnicas “pone énfasis en las características del ejercicio: tipo de respuesta, actividad que debe realizar el alumno, etc.”, (p.210) es decir que comprende las técnicas didácticas más comunes. Mientras tanto, *recursos materiales*, incluye algunas importantes fuentes de textos de los que se pueden extraer materiales de lectura para las clases y finalmente los *tipos de lectura*, toma en cuenta los tipos básicos de lectura usados con una alta frecuencia en ambiente escolar.

Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, nos referiremos a los tipos de ejercicios encuadrados dentro de las categorías *microhabilidades* y *técnicas*, pues estimamos que éstas reúnen de forma adecuada un amplio espectro de las actividades didácticas con el texto escrito de posible aplicación en el aula de IC.

El análisis a la luz de estas técnica didácticas se aplicará a InterRom y a EU&I, pues en el caso de EuRom5, no son pertinentes pues como veremos este manual se centra ejercicios de gramática comparativa.

2.3 ANÁLISIS DE LOS TEXTOS

A continuación emprenderemos el análisis de los tres materiales didácticos escogidos: EuRom5, EU&I e InterRom. El estudio de cada manual se llevará a cabo en tres apartes:

- En primer lugar trazaremos una historia del proyecto académico que condujo a la creación del cada manual.
- En segundo lugar realizaremos una descripción global de las características generales de cada manual.
- En tercer lugar presentaremos un análisis detallado de dos textos escogidos de cada manual y de sus respectivas secuencias didácticas a partir de los criterios de análisis estudiados en los acápites precedentes, es decir, *género discursivo* y *tipología textual*, *enfoque didáctico*, *método de lectura* y *técnicas didácticas*.

Finalmente, en el último párrafo de este capítulo (2.4) presentaremos las conclusiones inferidas a partir de este análisis. Estas conclusiones constituyen la base del diseño de nuestra propuesta didáctica.

2.3.1 EuRom5

El manual EuRom5 nace en el seno del proyecto EuRom 4 del que se puede considerar un ulterior desarrollo. Por esta razón, para rastrear los orígenes del proyecto que dio a la luz EuRom5, conviene focalizar la atención en el grupo de investigación que bajo la dirección de Claire-Blanche Benveniste diseñó EuRom4.

El grupo de investigación que adelantó este proyecto pionero en el campo de la IC, estaba conformado por estudiosos de la Universidad de Salamanca, de la Universidad de Lisboa, de la Universidad de Aix-en-Provence y de la Universidad de Roma Tre, estaba financiado por fondos europeos (como una buena parte de los proyectos de IC) y proponía un modelo didáctico de adquisición de habilidades parciales, centrándose en las competencias receptivas y en particular en la comprensión lectora. Los objetivos originales del proyecto según Tost Planet (2005) establecían límites relacionados con:

- El rango de público: adultos con alto grado de escolarización.
- El tipo de textos utilizados: artículos de periódicos.
- Temática: temas ampliamente conocidos por los europeos
- Extensión de los textos: textos de pocas decenas de renglones.
- Centralidad de la comprensión escrita. (p.36)

El manual EuRom4 fue publicado por *La Nuova Italia* en 1997 y tuvo una trayectoria fructífera, pues no obstante los límites de cualquier publicación pionera, demostró que era posible, aprender a leer, en tiempos realmente cortos (40 horas de clase), en cuatro lenguas romances simultáneamente.

EuRom5 por su parte y en palabras de sus creadores es una “versión renovada y ampliada de EuRom4” (*Presentación general, Aspectos Teóricos, De EuRom4 a EuRom5* p.19) y por lo tanto desarrolla los mismos principios más en una propuesta enriquecida por la experiencia precedente. EuRom5 incluye un nuevo *corpus* textual (si bien el género continúa a ser el artículo periodístico), nuevas reflexiones lingüísticas y una nueva lengua, el catalán, no presente en EuRom4.

2.3.1.1 *Análisis global: estructura del texto*

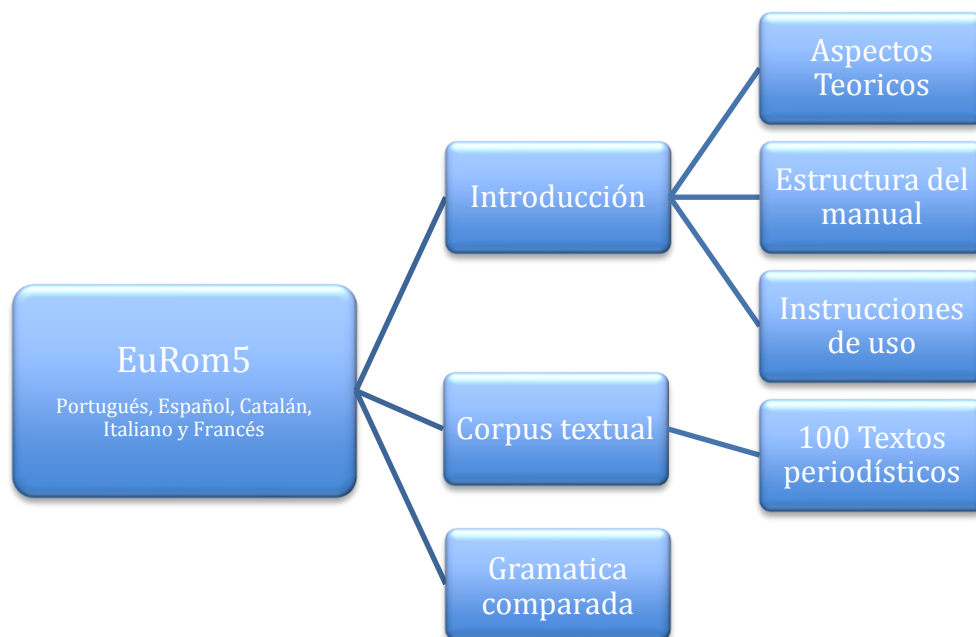
El análisis global comprenderá (en los tres manuales analizados) una primera parte descriptiva general de la *estructura del texto* en la que nos ocuparemos de la catalogación de los *géneros discursivos* propuestos. A continuación profundizaremos acerca de los *principios y los objetivos generales* explícitamente planteados por los autores del manual. Por último estudiaremos y catalogaremos las actividades o ejercicios propiamente dichos desde los parámetros seleccionados como criterios de análisis, es decir, desde el punto de vista e las *microhabilidades* y desde las *técnicas*. A partir de estos elementos de análisis intentaremos definir el *enfoque* que rige la totalidad de la estructura didáctica del manual.

El método EuRom5 consta de dos partes: una impresa y una virtual (www.eurom5.com). Para efectos del presente análisis nos limitaremos al método impreso, publicado en Italia la editorial HOEPLI en 2011. El cuerpo físico del libro de texto está dividido en:

- Una introducción, traducida en las cinco lenguas románicas en cuestión: portugués, español, catalán, italiano y francés.
- El cuerpo del manual conformado por 100 textos didacticalizados, divididos en cinco secciones, una por cada lengua estudiada.
- Una breve gramática simultánea comparativa de las cinco lenguas que no pretende ser exhaustiva.

Cabe señalar que una de las características distintivas del manual es el uso del mismo orden en las lenguas románicas en cada sección.

Gráfico 3: Estructura EuRom5



La *introducción* se divide en *aspectos teóricos*, en los que se hace una breve reflexión acerca del plurilingüismo, de la didáctica de la IC y de su relación con los principios del MCER. Asimismo se hace una perspectiva histórica de la creación del manual, se establece su relación con EuRom4 y se da una explicación general de su estructura y funcionamiento.

En el *corpus* textual, es decir la sección que incluye las secuencias didácticas, se incluyen 100 textos en total, veinte por cada lengua, divididos por lenguas en cinco secciones. El corpus textual no está agrupado por unidades didácticas o por módulos temáticos, sino que se presenta como una secuencia autónoma de dificultad progresiva en cada lengua, de modo que el aprendiente (en el caso del autodidacta) o el docente, pueden escoger a placer, uno o más textos por cada lengua, basándose en

la clasificación de nivel de dificultad en bloques A, B,C. El nivel de dificultad está definido por el número de palabras:

Tabla 5: *Bloques y dificultad*

BLOQUE	NUMERO DE TEXTOS POR CADA LENGUA	NUMERO DE PALABRAS POR TEXTO
A	7	Entre 100 y 200
B	7	Entre 200 y 300
C	6	Entre 300 y 400

Con relación a la *sección gramatical*, presente en el apartado final del libro, EuRom5 establece una aproximación de tipo eminentemente comparativo, usando recursos de la gramática contrastiva entre las lenguas románicas. Seguramente el aspecto más novedoso consiste en la contrastividad simultánea entre las cinco lenguas, mientras que en otro tipo de manuales suelen solo compararse dos lenguas.

La escogencia de los textos se rige por el principio de interés generalizado de un europeo adulto con un alto nivel de escolaridad y el *género discursivo* corresponde en su totalidad al género periodístico, con predilección por textos con soporte digital. A continuación presentamos una clasificación de los textos subdividiéndolos por *géneros periodísticos*.

Tabla 6: *Portugués*

Bloco A		
1A	Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu	Noticia breve
2A	Avião de papel no Espaço	Noticia breve
3A	Um dinossauro estranho descoberto em África	Noticia breve
4A	Cão do jet set vai fazer lifting ilegal	Noticia breve
5A	As dez leis mais estúpidas do Reino	Nota
6A	O prazer da matemática	Columna
7A	A era dos robossexuais	Noticia
Bloco B		
8B	Fórmula de felicidade: saúde, amor e dinheiro	Artículo
9B	Influência familiar é decisiva na escolha profissional	Artículo
10B	Tesouro Viking descoberto em aeroporto	Noticia

11B	S. Martinho: novas regras para vendedores	Noticia
12B	Obesidade infantil: DGS (Direcção Geral da Saúde) quer código de boas práticas nas ementas	Noticia
13B	Padre que 'evangeliza' no futebol	Mini crónica
14B	Amputados ganham sensações nas mãos	Noticia
Bloco C		
15C	Consumidores preocupados com o ambiente	Artículo
16C	Fantasmas fazem sucesso no YouTube	Noticia
17C	Pode a ordem com que saímos do ventre materno influenciar a inteligência, o carácter e até o sucesso profissional?	Artículo
18C	Bolo de chocolate provoca gula em São Paulo	Noticia
19C	Despistou-se num 'Audi 80', entrou pela casa de um homem e morreu	Noticia
20C	Se vier, agora, um cego ao museu, ele vê o que nós vemos	Noticia

Tabla 7: Descripción cualitativa portugués

Descripción cualitativa	Cantidad de textos
El 45 % de los textos son noticias	9 textos
El 20 % de los textos son artículos	4 textos
El 20 % de los textos son noticias breves	4 textos
El 5 % de los textos son mini crónicas	1 texto
El 5 % de los textos son notas	1 texto
El 5 % de los textos son columnas	1 texto
TOTAL	20 textos

En la primera sección del EuRom5, la sección de portugués, encontramos textos pertenecientes a distintos géneros periodísticos. Podemos decir que el género predominante es el informativo, puesto que, representa más de la mitad del contenido con un 65% del total de los textos. Aquí podemos encontrar noticias y noticias breves. Los artículos, columnas y notas periodísticas representan la tercera parte de la sección que concierne al 30% del contenido. Y tan solo un pequeño porcentaje de textos, el 15%, haría parte del género interpretativo; aquí encontramos las mini crónicas. A continuación, podemos inferir a través de estas gráficas que la sección de Portugués del EuRom5, pretende informar más que opinar.

Gráfico 4: *Portugués*

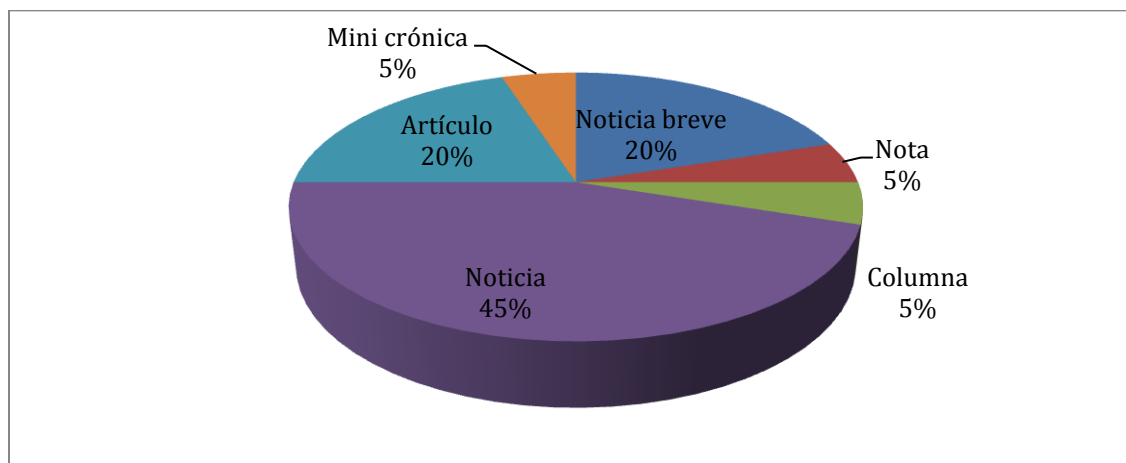


Tabla 8: *Español*

Bloque A		
1A	Lucian Freud nos desnuda	Noticia breve
2A	Acabar con el analfabetismo en Iberoamérica cuesta 2.800 millones	Noticia breve
3A	Fiesta de la piragua en el Bajo Cinca	Noticia breve
4A	Detienen a un hombre por conducir sin carné cuando iba a un juicio por lo mismo	Noticia breve
5A	Bolsa de tela para el pan y ahorro en la compra si no usas las de plástico	Noticia breve
6A	Los fumadores tienen una memoria más débil	Artículo
7A	Cuántos más hijos, menos piezas dentales	Artículo
Bloque B		
8B	El fenómeno esclavista sigue vivo	Columna
9B	Ajo, perejil y una piza de marihuana	Noticia
10B	Prisión para 19 de los 20 detenidos que se hacían pasar por policías para robar	Noticia
11B	Un traje de los cosmonautas rusos encuentra nuevo uso en de discapacitados	Noticia
12B	Europa pide sanciones para los anuncios que discriminen	Noticia
13B	La Tierra no pertenece a la Vía Láctea	Noticia
14B	Karakia, un plato para dioses, da nombre a un programa culinario	Noticia
Bloque C		
15C	Decenas de muertos en el sureste de Europa por la ola de calor	Noticia
16C	El catalán es la 88ª lengua del mundo	Noticia
17C	El tigre que agoniza en la India	Noticia
18C	El mejor pizzero del mundo. El español Fabián Martín gana el New York Pizza Show con una margarita de hojas de oro	Noticia

19C	Fallece Liz Claiborne, la diseñadora de la mujer trabajadora	Semblanza
20C	El hombre que inventó el cajero	Semblanza

Tabla 9: *Descripción cualitativa español*

Descripción cualitativa	Cantidad de textos
El 50 % de los textos son noticias	10 textos
El 25 % de los textos son noticias breves	5 textos
El 10 % de los textos son artículos	2 textos
El 10 % de los textos son semblanzas	2 textos
El 5 % de los textos son columnas	1 texto
TOTAL	20 textos

Al igual que en la sección anterior, la mayoría de textos en español hacen parte del género informativo. Aquí, las tres cuartas partes del contenido relatan casos de actualidad. El formato utilizado para narrar dichas coyunturas es el noticioso. En cantidad inferior encontramos el género de opinión y el interpretativo.

Gráfico 5: *Español*

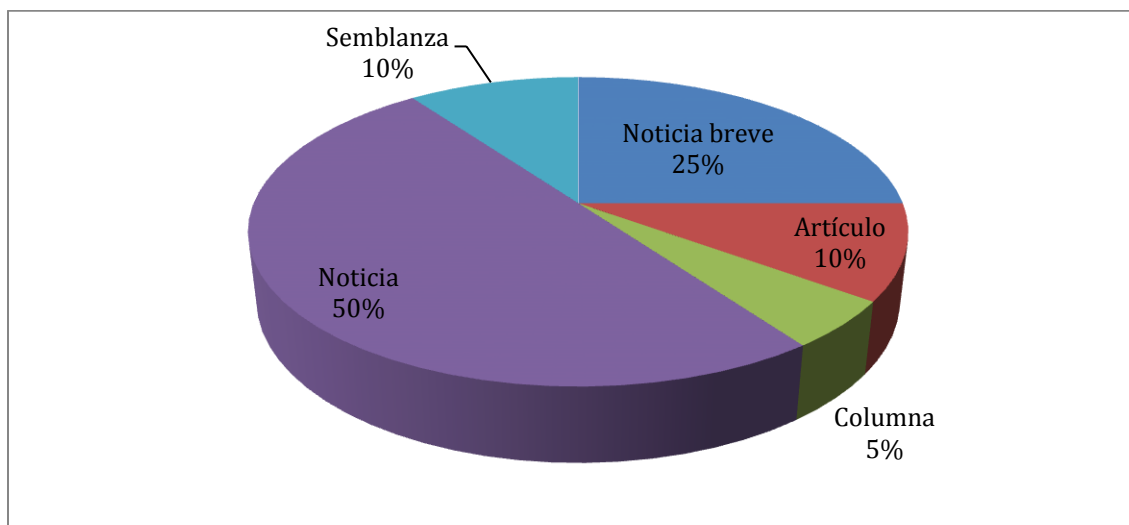


Tabla 10: *Catalán*

Bloc A		
1A	Enterren en una capsa de patates Pringles les cendres del seu	Noticia breve
2A	La crema de 4.000 quilocalories amb esports rebaixa el risc	Artículo

	d'impotència	
3A	Avió insòlit	Nota
4A	Un home "juga" a inflar el seu fill amb la bomba per als pneumàtics	Noticia breve
5A	Síndria 'Fashion'	Nota
6A	El diccionari català modifica la definició del mot "matrimoni"	Noticia breve
7A	El Googolopoly, el Monopoly de les empreses d'Internet	Noticia breve
Bloc B		
8B	L'home més gras del món vol casar-se i poder posar-se dret	Semblanza
9B	Pussy Foot	Mini crònica
10B	Ciutadans catalans i africans impulsen la creació de la Casa Àfrica de Catalunya	Noticia
11B	Un telèfon oficial permetrà als homes "canalitzar l'agressivitat"	Noticia
12B	Experts dermatòlegs alerten de la falta de mesures preventives dels adolescents davant del sol	Noticia
13B	Crema el millor auditori del món	Noticia
14B	Espanya és el país que difon més rumors per Internet	Artículo
Bloc C		
15C	Un aviador alemany reconeix haver abatut l'avió de Saint-Exupéry	Noticia
16C	Una escriptora britànica, que es va canviar de sexe, es casa una altra vegada amb la seva primera dona	Mini crònica
17C	Enxampen un home a Calella que omplia parets i senyals de trànsit amb missatges d'amor	Noticia
18C	Un vedell s'escapa de l'escorxador i travessa tot Girona pel viaducte del tren	Noticia
19C	Plaga de meduses a les receptes de Rusalleda	Noticia
20C	Hollywood, a punt per 'barrufar'	Noticia

Tabla 11: *Descripción cualitativa catalán*

Descripción cualitativa	Cantidad de textos
El 45 % de los textos son noticias	9 textos
El 20 % de los textos son noticias breves	4 textos
El 10 % de los textos son artículos	2 textos
El 10 % de los textos son mini crónicas	2 textos
El 5 % de los textos son semblanzas	1 texto
TOTAL	20 textos

El género informativo predomina nuevamente con un 65% del total de la información, pero esta vez, en la sección de Catalán, encontramos un mayor equilibrio entre el género de opinión y el interpretativo, que representan el 20% y el 15% del total de los textos, respectivamente. Los formatos de mini crónicas y semblanzas frente a artículos y notas periodísticas no tienen la característica inmediatez del género informativo, sin embargo sí cuentan hechos que pasaron alguna vez y que son

de interés común. Además, estos textos tienden a ser globales puesto que cuentan historias de todo el mundo sin olvidar la característica cualidad periodística de ser de interés común.

Gráfico 6: *Catalán*

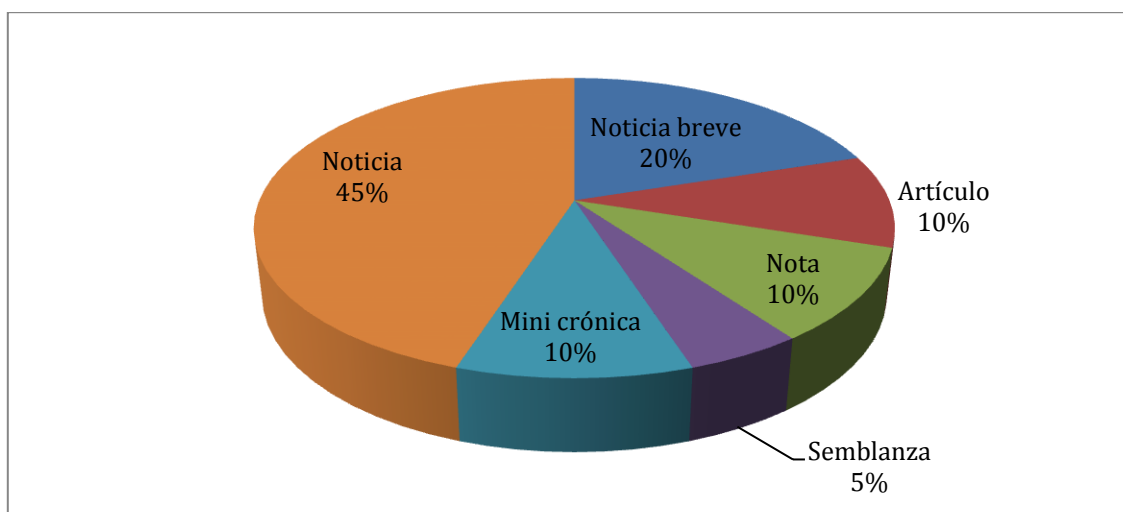


Tabla 12: *Italiano*

Blocco A		
1A	Svizzera: bimbo sotto il treno, solo un bernoccolo	Noticia breve
2A	Perché in vacanza diventiamo altre persone	Nota
3A	Cane "bussa" in caserma: arruolato dai carabinieri	Noticia breve
4A	Giappone, arriva il robot-contadino: raccoglie solo frutti maturi	Noticia breve
5A	It fitball	Noticia breve
6A	Pappagallo anit-incendio: imita l'allarme e salva una famiglia dalle fiamme	Noticia breve
7A	Le città che rischiano di scomparire	Nota
Blocco B		
8B	Sposi una e prendi due	Noticia breve
9B	Bambini e animali	Artículo
10B	Una tazzina di caffè al giorno aiuta perché protegge il cervello	Artículo
11B	"Sono allergico alle noccioline della economica": tutte le scuse per volare gratis in prima classe	Columna
12B	Francia, l'incitazione all'anoressia potrebbe diventare un reato	Noticia
13B	"Dire parolacce aiuta a lavorare meglio"	Artículo
14B	Crescono le sbornie del fine settimana: sono quelle che distruggono fegato dei giovani	Noticia
Bloque C		
15C	Catrame o bannae: quel che resta di naufragi e tempeste	Mini crónica
16C	Leggere per crescere bene	Artículo

17C	Uomini scontenti del lavoro solo se pagati di più del collega	Artículo
18C	Sorprendente ritrovamento sul litorale laziale. "Nello", guerriero preistorico sulla spiaggia di Nettuno	Noticia
19C	Mangia nei ristoranti cinesi e non paga da anni: "Li odio"	Mini crónica
20C	Spagna: il ragazzo che sfida le banche	Mini crónica

Tabla 13: Descripción cualitativa italiano

Descripción cualitativa	Cantidad de textos
El 30 % de los textos son noticias breves	6 textos
El 25 % de los textos son artículos	5 textos
El 15 % de los textos son noticias	3 textos
El 15 % de los textos son mini crónicas	3 textos
El 10 % de los textos son notas	2 textos
El 5 % de los textos son columnas	1 texto
TOTAL	20 textos

En la sección de Italiano del EuRom5 encontramos que existe un mayor equilibrio entre el género informativo y el de opinión, el primero representa el 45% del contenido y el segundo el 40%. Como hemos visto anteriormente, el género interpretativo sigue representando la menor parte de los textos, esta vez con el 15%. Esto quiere decir que, en el libro en general, encontramos en pocas cantidades crónicas, reportajes y entrevistas. En cambio, la constante de textos gira entre noticias, artículos, columnas y notas periodísticas.

Gráfico 7: Italiano

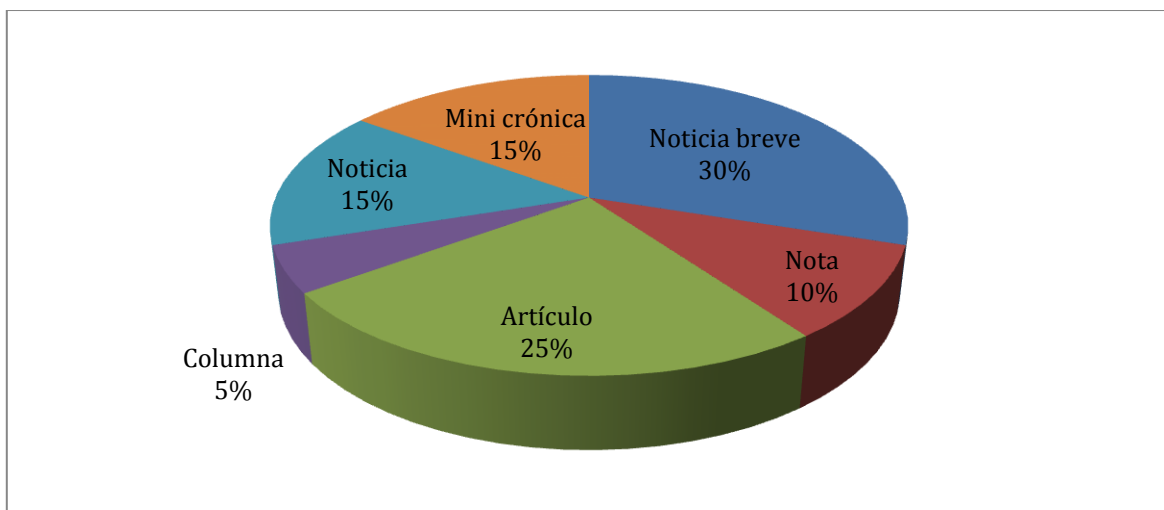


Tabla 14: *Francés*

Tranches A		
1A	Enceint, enfin	Noticia breve
2A	Fiat renoue avec la légende de la «500»	Noticia breve
3A	Nez à nez	Mini crónica
4A	NTT DoCoMo met un GPS dans les mobiles pour localiser les enfants	Noticia breve
5A	Des oignons qui ne font pas verser de larmes	Noticia breve
6A	Le secret des yeux bleus	Noticia breve
7A	600 volontaires ont posé nus au pied du glacier d'Aletsch	Noticia breve
Tranches B		
8B	Naufragés des Andes	Noticia
9B	Qui passe la serpillère en Europe ?	Nota
10B	Biocarburants : les déjections ont du bon	Mini crónica
11B	Naissance d'un livre culte	Mini crónica
12B	En congé maladie ... d'amour	Noticia
13B	La tour de Pise sauvée	Noticia
14B	Fréjus : vol de deux singes au parc zoologique	Noticia
Tranches C		
15C	Supporter de foot ? Dur pour le cœur	Artículo
16C	Paralympiques 2008	Noticia
17C	Le calmar géant, seigneur des abysses	Noticia
18C	Disputes au foyer, santé assurée	Artículo
19C	Sale temps pour les maîtresses et les amants des multimillionnaires	Artículo
20C	L'identité de la Joconde enfin établie	Noticia

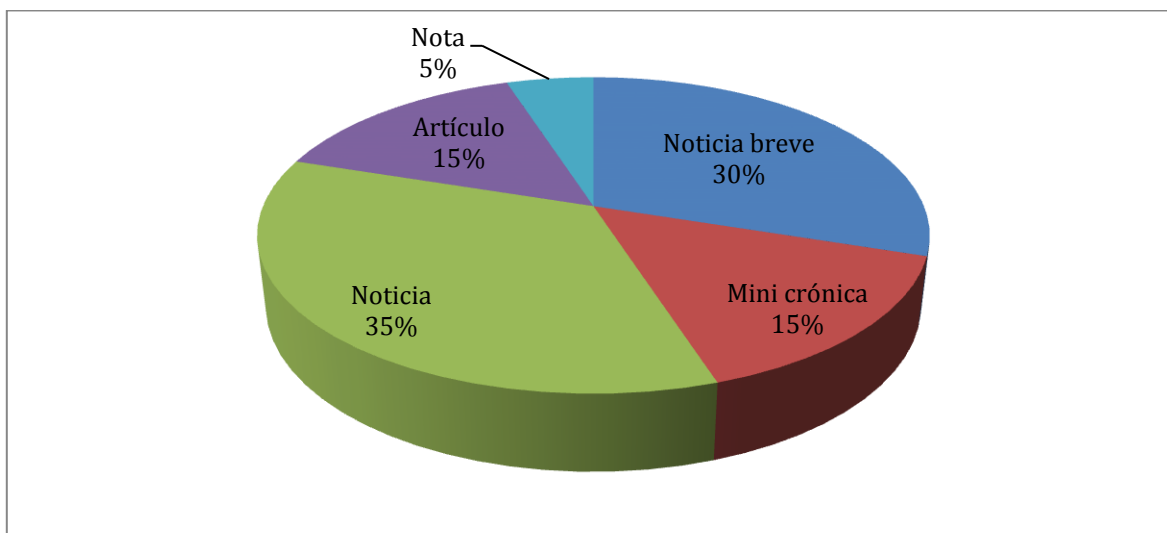
Tabla 15: *Descripción cualitativa francés*

Descripción cualitativa	Cantidad de textos
El 35 % de los textos son noticias	7 textos
El 30 % de los textos son noticias breves	6 textos
El 15 % de los textos son artículos	3 textos
El 15 % de los textos son mini crónicas	3 textos
El 5 % de los textos son notas	1 texto
TOTAL	20 textos

El género informativo encabeza el contenido del EuRom5 y la sección de francés no es la excepción, puesto que, el 65% de los textos son noticias y noticias breves. El 20% del total de los textos son artículos y notas periodísticas, éstos pertenecen al género de opinión. Además, en esta parte del libro podemos disfrutar un poco más del género interpretativo debido a que el 15% del contenido son mini crónicas. A través de este formato periodístico, que encontramos en pequeñas

proporciones en el EuRom5, leemos historias que, a pesar de ser escritas desde diferentes partes del mundo, no dejan de ser hechos comunes que sucederían en cualquier país o en cualquier cultura, por más lejanos y lejanas que sean.

Gráfico 8: *Francés*



2.3.1.2 Principios y objetivos

Los autores de EuRom5 individualizan así los factores o principios que rigen el manual:

- Enfoque *simultaneo* del aprendizaje de las lenguas.
- *Transferibilidad* del proceso de comprensión entre lenguas romances.
- Características del *proceso de lectura*.

La *simultaneidad*, característica original de EuRom5 consiste en el contacto permanente entre las lenguas objeto de aprendizaje. El manual está concebido de tal modo que en una sola sesión los aprendientes trabajen más de un texto en más de una lengua extranjera. EuRom5 no explicita ninguna preferencia por una lengua en concreto ni usa una lengua vehicular, todas las lenguas tienen el mismo estatus y

cualquier hablante puede utilizar los recursos de su propia LM y transferirlos a las otras lenguas extranjeras.

La *transferibilidad* de competencias comprensivas de una lengua a otra tiene su origen en la cercanía genética de las lenguas tratadas, lo cual genera que haya similitudes a todos los niveles de organización, en particular en el nivel lexical, de particular importancia en la comprensión lectora, centro de la didáctica de EuRom5.

El último factor, las *características del proceso de lectura*, se centran en una reflexión respecto a la forma en la que un aprendiente suele involucrar sus habilidades de lector frente a un texto en una LE. Suele observarse que en estos casos un buen lector en su LM suele convertirse en un mal lector en la LE, es decir que no logra aplicar sus competencias de comprensión lectora al aprendizaje de la nueva lengua. Probablemente esto sucede porque al enfrentarse con un texto en LE se suele abandonar la perspectiva global de comprensión y concentrarse en una técnica detallada de lectura en la que se pretende comprender cada palabra antes de aventurarse a acceder al contenido de los enunciados.

A este respecto EuRom5 concibe una categoría de lector, próxima al modelo *Top-Down*, en la que el aprendiente, a partir de los conocimientos lingüísticos de su LM y de su saber enciclopédico, realiza inferencias acerca del sentido global del texto aún sin conocer la totalidad de lemas incluidos en los enunciados. Solo en un segundo momento, a partir de las ayudas lexicales y morfológicas, puede verificar si sus inferencias son adecuadas y ampliar de este modo sus conocimientos. En este sentido podríamos afirmar que pese a la dominancia *Top-Down*, el modelo de EuRom5 prevé una cierta *interactividad* que matiza la lectura global con algunas notas *Botton-Up*.

Texto uno: *Mangia nei ristoranti cinesi e non paga da anni: "Li odio" Dal 2000 un nobile tedesco mangua a scrocco nei ristoranti cinesi*

	[il nobile tedesco] e [il nobile tedesco]	si presenta si rifiuta	alla cassa di pagare
	S	V	O

	Vittime infatti del suo atteggiamento	sono esclusivamente	ristoratori
	O	V	S

El objetivo esencial de EuRom5 es “el desarrollo de las comprensión escrita” (Introducción, Objetivos, p. 21). No se introduce una búsqueda del dominio global de todas las competencias activas y pasivas sino que por el contrario se busca una adquisición parcial, *imperfecta*, más integrable al *background* plurilingüe del aprendiente. Gracias a este tipo de propuesta didáctica de aprendizaje transversal y transferible de competencias parciales, los aprendientes principiantes alcanzarían en solo cuarenta horas (20 sesiones de 2 horas cada una) una competencia B1-B2 del MCER en comprensión escrita. Cabe señalar a a este respecto que no se hace un señalamiento del nivel de entrada de los aprendientes.

2.3.1.3 Actividades didácticas y enfoque

Las etapas de trabajo que EurRom5 propone son tres:

1. Comprensión global autónoma del texto, adicionalmente el manual propone una ayuda auditiva: la lectura del texto por parte de un hablante nativo que puede descargarse de www.eurom5.com.
2. Resolución de dudas a partir de las *ayudas didácticas* que se proporcionan¹⁶.
3. Traducción de los términos problemáticos y que no haya sido posible comprender a través de los dos pasos anteriores.

¹⁶ Ver ejemplo página anterior.

Texto dos: *Mangia nei ristoranti cinesi e non paga da anni: "Li odio" Dal 2000 un nobile tedesco mangia a scrocco nei ristoranti cinesi*

	P	E	C	I	
2	acompanhamento	guarnición	guarnició	contorno	garnitur
4	Sente	Siente	Sent	Prova	il éprova
4	desde sempre	desde siempre	des de sempre	da sempre	depuis
5	com efeito	de hecho	de fet	infatti	en effet
5	atitude	actitud	actitud	atteggiamento	attitude
6	de amêndoa	almendrados	d'ametlla	a mandorla	en amant
8	trabalhadores	trabajadores	treballadors	lavoratori	travall
8	são explorados	son explotados	són explotats	vengono ... sfruttati	sont expl
9	assim	así	així	così	ainsi
9	vinga-se	se venga	es venja	si vendica	il se ven
9	indo	yendo	anant	andando	en allant
12	com frequência	a menudo	sovint	spesso	souvent
13	de menores	de menores	de menors	minorile	des min
13	efectuado	efectuado	efectuat	operato	opéré
14	pede	pide	demana	chiede	demand

360

Finalmente, si aún quedan términos poco claros o incomprensibles se puede recurrir al apéndice de gramática comparada.

Texto tres: *Costruzioni assolute*

4.9 **P** Construções absolutas - **E** Construcciones absolutas - **C** Construccions absolutes - **I** Costruzioni assolute - **F** Constructions absolues

P Nas construções ditas "absolutas", o particípio ocupa a primeira posição em português, espanhol, catalão e italiano, mas não em francês.

E En las construcciones llamadas "absolutas", el participio aparece en primera posición en portugués, español, catalán e italiano, pero no en francés.

C En les construccions anomenades "absolutes", el participi apareix en primera posició en portugués, espanyol, català i italià, però no en francès.

I Nelle costruzioni dette "assolute", il participio è in prima posizione in portoghese, spagnolo, catalano e italiano, ma non in francese.

F Dans des constructions dites « absolues », le participe est en première position en portugais, espagnol, catalan et italien, mais pas en français.

Exemplo - Ejemplo - Exemple - Esemplio - Exemple

P	superadas	as dificultades	...	será recrutado
E	superadas	las dificultades	...	será enrolado
C	superades	les dificultats	...	serà enrolat
I	superate	le difficoltà	...	sarà arruolato
F		les difficultés	dépassées	... il sera enrôlé

466

Las *ayudas didácticas* a las que hemos hecho referencia en el punto 2, están posicionadas físicamente alrededor de cada texto y son de tres tipos:

- Primer tipo: destinadas a mejorar las estructuras de lectura y comprensión. Tienen contenidos relacionados con la estructura sintáctica o con la forma de las palabras. Deben ser usadas antes de recurrir a la traducción.

Texto cuatro: *O prazer da matemática*

Português 6A

1. Qual o **dom** dos professores de matemática japoneses
 2 para **cativar** os alunos? **O que os** diferencia dos **§6.1**
 3 outros? Para responder a esta questão – **quem nunca**
 4 **associou** os asiáticos aos números, como **se** associa
 5 os europeus às letras? – **falamos com** um especialista **§26.2.5**
 6 internacional na matéria, Tad Watanabe.
 7 Nascido no Japão, Watanabe, **que dá aulas** na
 8 Universidade, nos **EUA**, **tem** escrito, precisamente, **§26.1.1**
 9 sobre esta matéria: “Aprendendo **com** o **ensino** **Gl. 5**
 10 japonês”. **Considera** que, a haver segredo, algum
 11 segredo da parte dos mestres nipónicos, **este** reside
 12 na focalização das aulas **num** único problema **§24.4**
 13 matemático. Sem dispersões. **Um de cada vez. Além**
 14 **disso**, **as soluções a que** os jovens **chegam** nunca são
 15 **desprezadas**, **ainda que redundem** em erro, **antes**

P	nunca	associou	
E	nunca	...	
C	no	...	mai
I	non	...	mai
F	ne	...	jamais

que dá aulas
S V

[ele] considera
S V

- Segundo tipo: tablas léxicas con traducción en las cinco lenguas en cuestión. Las traducciones no solo son de elementos léxicos individuales sino también de grupos de palabras. Estas ayudas se consultan para llenar los vacíos dejados por las estrategias de comprensión global del texto. (Ver ejemplo página anterior).

Tercer Tipo: son remisiones a la información gramatical comparada en las cinco lenguas.

Texto cinco: *O prazer da matemática*

matemática japoneses		
e os diferencia dos	【§6.1】	P
uestão - quem nunca		E
ros, como se associa		C
com um especialista	【§26.2.5】	I
atanabe.		F
, que dá aulas na		qu
scrito, precisamente,	【§26.1.1】	S
endo com o ensino	【▶ Gl. 5】	
ver segredo, algum		[el
ipónicos, este reside		S
m único problema	【§24.4】	
m de cada vez. Além		
is chegam nunca são		
lem em erro, antes		

Dada que la didáctica de la IC se basa en la transferencia de competencias de la LM o de una LE adquirida hacia otras LE, las ayudas didácticas están en las cinco lenguas, sin recurrir a ninguna como lengua vehicular. Se busca que el acceso al significado de los términos desconocidos se logre no solamente a partir de la traducción sino a términos conocidos o más fácilmente reconocibles en otra u otras lenguas. Los autores de EuRom5 lo explicitan de este modo en las *instrucciones de uso*:

[...] Un lector francófono que se encuentra en dificultad para entender el termino español *llegada* no debería limitarse a ir a ver la traducción de la palabra francesa, sino más bien entrenarse en la comprensión que parte de la correspondencia entre las lenguas, pasando en primer lugar por la traducción catalana o italiana que están mucho más cerca del francés que el término español. (p. 25)

En este punto de la cuestión cabe preguntarse cual es el *enfoque* de Eurom5. Al respecto es pertinente mencionar la apreciación de Tost Planet (2005), para quien Eurom4, el precedente directo del manual que ocupa nuestra atención, permanece dentro de los límites del enfoque *gramatical traductivo*: “En lo relacionado con el método, se ha podido constatar que se trata sobre todo de un método de lectura o de traducción y no de una verdadera didáctica de una lengua ...” (p.27, trad. nostra).

En este sentido y después del acercamiento que hemos realizado a los objetivos de EuRom5, a sus principios y a su desarrollo en el *corpus* textual a partir de las actividades didácticas, consideramos que nos encontramos aún ante la vigencia de este mismo *enfoque* didáctico. EuRom5 centra su didáctica en ejercicios de tipo *formal gramatical* tales como:

- Uso de aspectos contrastivos, Lado (1964) que buscan localizar similitudes y divergencias entre las lenguas en cuestión.
- Uso de microestructuras y de *patter drill*, si bien siempre con una función didáctica comparativa.

Texto seis: *Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu*

P	há	um ano	
E	hace	...	
C	fa	...	
I		...	fa
F	il y a	...	

2.3.1.4 Análisis de secuencias didácticas

En esta sección analizaremos de forma puntual las estrategias didácticas de EuRom5, basándonos para ello en dos secuencias didácticas escogidas del *corpus*

antes descrito. En primer lugar presentaremos una descripción de los aspectos formales tanto de los textos como de las ayudas didácticas y en segundo lugar aplicaremos en cada uno de ellos los criterios de análisis explicados en los acápites anteriores: *género discursivo y tipología textual, enfoque, métodos de lectura y técnicas didácticas*. En función de lo anterior hemos seleccionado un texto de nivel de dificultad A en francés y un texto de dificultad C en italiano.

Respecto al aspecto formal de la presentación de los textos podemos observar:

1. Nivel de dificultad del texto y la lengua de referencia (en alto a la izquierda)
2. Título, en cinco lenguas.
3. Un símbolo de escucha (en alto a la derecha)
4. Cuerpo del texto con cada línea enumerada y la fuente de la que fue tomado.

Texto siete: *Mangia nei ristoranti cinesi e non paga da anni: "Li odio" Dal 2000 un nobile tedesco mangia a scrocco nei ristoranti cinesi*

Italiano 19C

1 Si siede a tavola e ordina antipasto, primo, secondo, [§8.1/§8.4]
2 contorno, birra, dolce e caffè. Quando arriva il conto [§4.3]
3 si presenta alla cassa e si rifiuta di pagare. Il motivo?
4 Prova da sempre un odio profondo per i cittadini
5 cinesi. Vittime infatti del suo atteggiamento sono [infatti]
6 esclusivamente ristoratori con gli occhi a mandorla. Il
7 suo sentimento nei confronti dei cinesi sarebbe dovuto [§24.4]
8 al fatto che in Cina i lavoratori vengono ancora [§14.2]
9 sfruttati. E così si vendica andando a mangiare nei loro [§8.4]
10 ristoranti di Roma, rifiutandosi di pagare. "Il mio
11 comportamento rappresenta una forma di protesta
12 contro lo sfruttamento del lavoro spesso anche [► Gl. 8]
13 minorile, operato dai padroncini cinesi a Roma".
14 Sono almeno otto anni che A.C., di 33 anni, chiede il
15 conto e non paga. Un atteggiamento che

A nivel de la didacticalización y de las ayudas:

1. Palabras en rojo en el cuerpo del texto: son aquellas traducidas en las cuatro lenguas en el cuadro posicionado al final de la página.
2. Palabras o grupos de palabras subrayadas en rojo: remiten a las ayudas posicionadas en la primera columna a la derecha del texto. Presentan, entre otros, microestructuras en las cinco lenguas y *patter drill*.
3. Las palabras subrayadas en rojo: se refieren a la lista de ayudas posicionadas en el costado derecho del texto (junto al renglón correspondiente). Estas ayudas remiten:

- Al apéndice gramatical del manual.
- A una nueva audición de las ayudas de escucha.
- En el caso en el que la palabra o la expresión poco clara se repita en el texto, remiten a la línea donde aparece por primera vez y a sus ayudas didácticas.
- A los esquemas sintácticos que aparecen al pie del texto. En el caso en el que la porción de texto que necesita explicación sea largo, se usan corchetes para indicar la extensión del mismo.

En esta lista de ayudas también aparecen palabras en dos colores (rojo y negro) que señalan que se trata de un elemento léxico compuesto.

4. Las palabras o grupos de palabras subrayadas en gris remiten a las ayudas posicionadas en la segunda columna a la derecha del texto.

Texto ocho: *Enceint, enfin*

1A Français

1 Être enceinte ne sera bientôt plus un privilège des
 2 femmes. Les scientifiques chinois s'emploient à
 3 produire une génération d'hommes qui pourront porter
 4 un enfant en leur sein. Les médecins de l'Académie des
 5 sciences médicales pensent pouvoir greffer un utérus
 6 artificiel dans l'abdomen masculin ; 400 hommes se
 7 sont déjà porté candidats pour l'expérimentation. « Les
 8 "mamans" masculines potentielles doivent remplir les
 9 conditions suivantes : désirer ardemment un enfant
 10 possédant ses propres gènes et traits héréditaires ;
 11 verser 20.000 yuans (2427 euros) en frais chirurgicaux,
 12 être d'un tempérament courageux et avoir une
 13 confiance totale en la science », précise China Today.

【(E)】【(E)】

【§21.1.6/§21.3】

【courageux】

P	já	não	...
E	ya	no	...
C	ja	no	...
I		non	... più
F		ne	sera plus

【§18.1/§18.3】

P	que	possua
E	que	posea
C	que	posseixi
I	che	possieda
F		possédant

【§15.2】

	P	E	C	I	F
1	em breve	pronto	aviat	presto	bientôt
2	mulheres	mujeres	donec	donne	femmes
2	chineses	chinos	xinesos	cinesi	chinois
4	seu	su	seu	loro	leur
5	poder	poder	poder	potere	pouvoir
5	implantar	implantar	trasplantar	impiantare	greffer
7	já	ya	ja	già	déjà
10	traços	rasgos	trets	tratti	traits
11	pagar	pagar	pagar	versare	verser
11	despesas	gastos	despeses	spese	frais
12	corajoso	valiente	valent	coraggioso	courageux

Respecto al contenido del texto y a su didacticalización observamos:

Tabla 16: *Enceint, enfin* – Aplicación criterios de análisis

GÉNERO DISCURSIVO	Género periodístico, noticia breve: <i>Être enceinte ne será bientôt plus un privilège des femmes. [...]</i>																									
TIPOLOGÍA TEXTUAL	<p>- Predominancia narrativa: <i>Les scientifiques chinois s'emploient à produire une génération d'hommes qui pourront porter un enfant en leur sein.</i></p> <p>- Algunas secuencias expositivas: <i>Les mamans masculines potentielles doivent remplir les conditions suivantes: désirer ardemment un enfant, possédant ses propres gènes et traits héréditaires; verser 20.000 yuans (2427 euros) en frais chirurgicaux ...</i></p>																									
MÉTODO DE LECTURA	Global, Top-Down, con algunos rasgos interactivos.																									
TÉCNICAS DIDÁCTICAS	<p>Comparar textos (microestructuras) y Rellenar espacios en blanco:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>P</td> <td>já</td> <td>não</td> <td>...</td> <td></td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>ya</td> <td>no</td> <td>...</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>ja</td> <td>no</td> <td>...</td> <td></td> </tr> <tr> <td>I</td> <td></td> <td>non</td> <td>...</td> <td>più</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td></td> <td>ne</td> <td>...</td> <td>plus</td> </tr> </table>	P	já	não	...		E	ya	no	...		C	ja	no	...		I		non	...	più	F		ne	...	plus
P	já	não	...																							
E	ya	no	...																							
C	ja	no	...																							
I		non	...	più																						
F		ne	...	plus																						
ENFOQUE	<i>Gramático-traductivo. Gramático comparativo.</i>																									

Texto nueve: *Sorprendente ritrovamento sul litorale laziale. "nello", guerriero preistorico sulla spiaggia di nettuno*

1 Il 16 maggio scorso, a Torre Astura, durante una
 2 perlustrazione aerea, i carabinieri hanno notato quella **【§22.3】**
 3 che, a prima visita, sembrava una spaccatura del **【§26.2.2】**
 4 terreno provocata dall'erosione marina. Un'analisi più
 5 dettagliata ha portato invece alla scoperta di uno
 6 scheletro di un uomo, alto 1,70 m e praticamente
 7 completo, assieme a un ricco corredo funebre
 8 risalente al III millennio a.C. Il corpo, in perfetto stato **【§15】**
 9 di conservazione, non presentava i piedi, già inghiottiti **【§26】**
 10 dal mare, lo stesso destino sarebbe capitato al resto
 11 dello scheletro se nessuno avesse notato il sito e la
 12 marea si fosse alzata prima di poter effettuare lo **【§26.1.7.b】**
 13 scavo.
 14 La scoperta può essere paragonata per importanza
 15 antropologica a quella dell'uomo di Similaun, **【§22.3】**
 16 ribattezzato Oetzi, scoperto il 19 settembre del 1991
 17 tra i ghiacciai delle Alpi Venoste. Se Oetzi era un
 18 pastore, lo scheletro rinvenuto alle porte di Roma
 19 potrebbe essere un guerriero. Infatti oltre a sei vasi di **【§26.3.4】**
 20 ceramica fine, sono stati rinvenuti nel corredo due

P	ninguém	...
E	nadie	...
C	ningú	no ...
I	nessuno	avesse notato
F	personne	ne ...

lo scheletro ... potrebbe essere un guerriero
 S V O

	P	E	C	I	F
1	passado	pasado	passat	scorso	dernier
3	racha	grieta	esquerda	spaccatura	fente
5	pelo contrário	sin embargo	en canvi	invece	au contraire
7	junto com	junto con	amb	assieme a	avec
7	objectos fúnebres	ajuar funerario	objectes fúnebres	corredo funebre	trousseau funèbre
8	que remonta ao	que se remonta al	que es remunta al	risalente al	remontant au
9	engolidos	tragados	empassats	inghiottiti	engloutis
12	antes	antes	abans	prima	avant
14	comparada	comparada	comparada	paragonata	comparée
17	glaciares	glaciares	glaceres	ghiacciai	glaciers
18	pastor	pastor	pastor	pastore	berger
19	Com efeito	De hecho	De fet	Infatti	Effectivement

Tabla 17: – *Sorprendente ritrovamento sul litorale laziale. “nello”, guerriero preistorico sulla spiaggia di nettuno - Aplicación criterios de análisis*

GÉNERO DISCURSIVO	Género periodístico: <i>Noticia: Il 16 maggio scorso, a Torre Astura, durante una perlustrazione aerea, i carabinieri hanno notato quella che, a prima vista...</i>															
TIPOLOGÍA TEXTUAL	<p>- Predominancia narrativa:</p> <p><i>Un' analisi più dettagliata ha portato invece alla scoperta di uno scheletro di un uomo...</i></p> <p>- Algunas secuencias descriptivas:</p> <p><i>...Il corpo, in perfetto stato di conservazione, non presentava i piedi, già inghiottiti dal mare...</i></p> <p><i>...Infatti oltre a sei vasi di cerámica fine, sono stati rinvenuti nel corredo due pugnali di selce, con lame lunghe 11 a 14 cm, e una punta di freccia posata sul petto...</i></p>															
MÉTODO DE LECTURA	Global, Top-Down, con algunos rasgos interactivos.															
TÉCNICAS DIDÁCTICAS	<p>Comparar textos (microestructuras) y Rellenar espacios en blanco:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>P</td> <td>ninguém</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>nadie</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>ningú</td> <td>no ...</td> </tr> <tr> <td>I</td> <td>nessuno</td> <td>avesse notato</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>personne</td> <td>ne ...</td> </tr> </table>	P	ninguém	...	E	nadie	...	C	ningú	no ...	I	nessuno	avesse notato	F	personne	ne ...
P	ninguém	...														
E	nadie	...														
C	ningú	no ...														
I	nessuno	avesse notato														
F	personne	ne ...														
ENFOQUE	<p><i>Gramático-traductivo. Gramático comparativo con algunos rasgos estructurales:</i></p> <p><u>Lo scheletro</u> ... <u>potrebbe essere</u> <u>un</u> <u>guerriero</u> S V O</p>															

2.3.2 InterRom

InterRom es un proyecto de enseñanza de la IC, utilizable tanto en modalidad presencial como en modalidad a distancia, diseñado por el grupo de IC de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Este proyecto empieza a desarrollarse a partir del año 2000, y tiene como objetivo generar materiales didácticos de IC en tres lenguas romances emparentadas genéticamente con el español: italiano, portugués y francés. El resultado de los trabajos del grupo de investigación se concreta en la publicación de los dos volúmenes del manual por la editorial *Ediciones del Copista* en 2007.

Este proyecto tiene su origen en las políticas lingüísticas que se desprenden de los acuerdos bilaterales entre Brasil y Argentina en el ámbito de MERCOSUR. En el caso argentino las leyes que regulan la educación lingüística son la Ley Federal de educación Nro. 24.195 de 1993 y la Ley Superior de Educación Nro 24.521. En estas normas se reconoce la importancia de la implantación de una educación plurilingüe y multicultural en el sistema escolar (Pérez, 2009).

2.3.1.1 Análisis global, estructura del texto

El método InterRom está compuesto de dos módulos orientados a la adquisición de la comprensión lectora en cuatro lenguas romances: español, italiano, francés y portugués. El primer módulo está denominado *De similitudes y diferencias* y el segundo módulo *Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual*. Ambos textos están precedidos de un Prólogo escrito por el equipo InterRom.

El Módulo 1 se propone el desarrollo de una gramática contrastiva interlingüística en los niveles grafo/fonético, morfosintáctico, lexical, semántico. Además propone un ejercicio comparativo relacionado con los factores que determinan la cohesión del discurso. El cuerpo de este primer módulo está dividido en cinco unidades a saber (Módulo 1, Prólogo, p.2):

- Unidad 1: similitudes y diferencias en los planos grafo/fonético, léxico y morfosintáctico.
- Unidad 2: contrastividad entre los tiempos verbales que rigen el tiempo del discurso y el tiempo del relato en las diferentes lenguas en cuestión.
- Unidad 3: Procedimientos de cohesión del discurso en las cuatro lenguas tratadas. El tema central de la unidad es la correferencia.
- Unidad 4: Procedimientos de cohesión del discurso en las cuatro lenguas tratadas. El tema de la unidad son los conectores y los ordenadores discursivos.
- Unidad 5: Construcciones impersonales, pasivas y enfáticas.

Cada una de las Unidades está dividida a su vez en cuatro secciones que siguen una lógica didáctica que va desde la activación de los conocimientos previos hasta una fase de sistematización de lo aprendido:

- Sección de descubrimiento: el aprendiente se aproxima a las similitudes y diferencias entre las lenguas a partir de una observación y el análisis.
- Sección de aplicación: el aprendiente aplica lo observado en ejercicios relativos a nuevos textos.
- Sección de integración: el aprendiente se enfrenta a textos que implican un mayor esfuerzo de lectura, hacia los que debe movilizar los conocimientos adquiridos.
- Sección de sistematización: Se busca conceptualizar los conocimientos adquiridos y sistematizarlos en esquemas o cuadros de gramática contrastiva.

El Módulo 2 por su parte, propone un trabajo de profundización en la adquisición de la competencia lectora intercomprensiva a partir del desarrollo de la capacidad inferencial del aprendiente (Marchiaro, 2012). En palabras de los autores del manual, se busca activar en el lector: “la capacidad de reconocer el entramado de relaciones lógicas y semánticas que articulan las ideas globales de un texto”(Módulo 2, Prólogo, p.11). Este módulo se basa en los postulados de la lingüística textual, en particular en

la clasificación textual de Meyer (1985)¹⁷a partir de la cual se divide en 5 unidades temáticas:

1. Descripción
2. Enumeración o secuencia
3. Comparación
4. Problema-solución
5. Causa-efecto

Cada una de estas unidades (enumeradas del 6 en adelante), comprenden secuencias didácticas divididas en cinco secciones:

1. Introducción: en la que se expresan las características generales que permiten reconocer cada tipo de secuencia textual, descriptiva, enumeración, comparación, etc.
2. Escuchar para anticipar: sección en la que el aprendiente no solo recibe un input fonético/fonológico sino que además adquiere elementos para una primera lectura inferencial.
3. Leer para descubrir: ejercicios que buscan activar habilidades de lectura detallada, basados en las competencias gramaticales interlingüísticas adquiridas en el módulo anterior.
4. Leer para aplicar: incluye ejercicios de gramática estructural y de transferencia de información¹⁸.

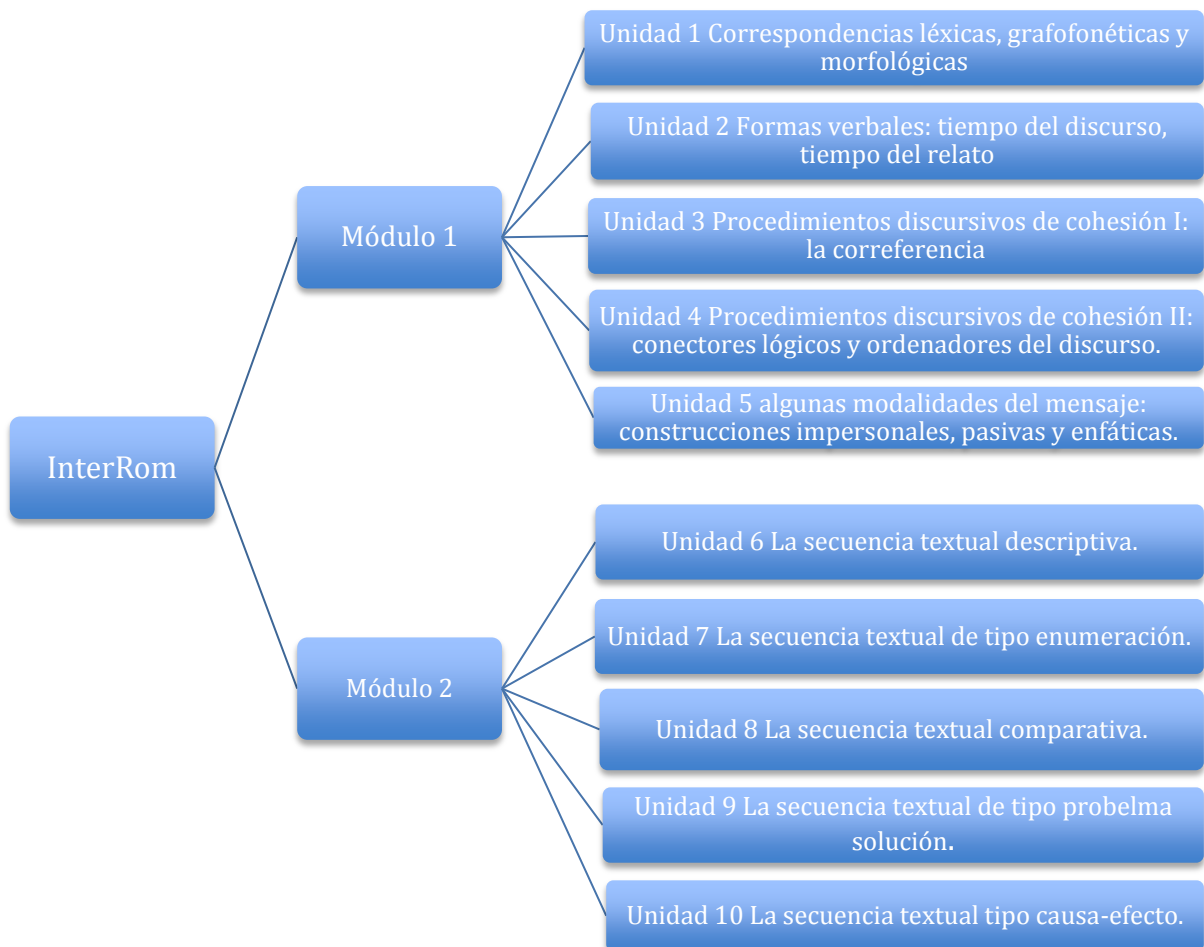
¹⁷ Para López (2002) el trabajo de Meyer (1985), “[...] establece cinco tipos de relaciones lógicas básicas en la explicación: la enumeración (“collection”), la causalidad (“causation”), el problema-solución (“response”), la comparación (“comparison”) y la descripción (“description”). Cada uno de estos tipos de conexión de la información puede darse en el nivel de estructuración global del texto, en el nivel del párrafo, o en el nivel oracional”. López, F. C. (2002). Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de los textos explicativos en la universidad. Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas, ISSN: 0327-8786, nº 15, pp. 33-53.

¹⁸ Para Cassany (1994) Transferir información es “concentrarse en el contenido del texto y, especialmente, en los datos más relevantes para realizar alguna actividad posterior: dibujar, moverse, hacer señales, etc. La respuesta del ejercicio puede ser verbal (esquema, resumen, cuadro) o no verbal (dibujo, mapa, movimiento, etc).” Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. 1994 *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.

5. Sistematizar: realizar un ejercicio de conceptualización sobre lo aprendido en la unidad.

Este segundo módulo incluye también una *Introducción General* en la que el aprendiente se familiariza con la organización retórica de los textos *expositivos* o *informativos* (Módulo 2, Introducción general, p.14). Asimismo se incluye una descripción de la categorización textual de Meyer (1984) y se activan habilidades en el reconocimiento de estas categorías.

Gráfico 9: Estructura InterRom



Con relación al *corpus* textual, hay distinciones entre el módulo 1 y el módulo 2. En el módulo 1 encontramos 263 textos pertenecientes a una amplia gama de géneros y tipologías. En el módulo 2 en cambio (conformado por 72 textos) los autores, de modo explícito, limitan la tipología textual a lo expositivo (Modulo 2, Prólogo, p.11).

La presentación de los mismos corresponde a un criterio progresivo que parte de textos de interés general de fácil acceso (léxico panrománico, estructura simple, retórica transparente), hasta llegar gradualmente a textos más complejos en todos los niveles del sistema de la lengua, que requieren “un mayor esfuerzo inferencial de interpretación” (Módulo 1, Prólogo, p.2). En este sentido la articulación entre el módulo 1 y 2 es clara: el primero propone en principio textos elementales, de pocas palabras, en los que predomina un vocabulario, una sintaxis y una estructura panrománica. Esta simplicidad inicial conduce gradualmente a textos más complejos que involucran mayores habilidades gramaticales en los aprendientes. Esta creciente dificultad desemboca en el módulo 2, en el que los textos requieren un nivel de lengua B1 – B2, que se supone ya adquirido y en el que el acento está puesto sobre la didacticalización del estudio de la tipología textual.

A continuación presentamos un análisis estadístico de los textos, por *género*:

Tabla 18: *Módulo 1 clasificación por género*

Pág	Nombre	Género	Lengua
17	Lista de películas	Publicidad	Español Portugués Italiano Francés
24	Capa	Fotoilustración	Portugués
24	Natureza	Fotonoticia	Portugués
24	Tecnología	Fotonoticia	Portugués
25	Biología	Fotonoticia	Portugués
25	Antropología	Fotonoticia	Portugués
25	Ecología	Fotoilustración	Portugués
25	Perfil	Fotonoticia	Portugués
28	Doctissimo	Artículo	Francés
35	Bem-vindos	Ensayo	Portugués
35	Benvenuti	Ensayo	Italiano
35	Bienvenus	Ensayo	Francés
37	Bievenidos	Ensayo	Español

37	Bem-vindos	Ensayo	Portugués
38	Benvenuti	Ensayo	Italiano
38	Bienvenus	Ensayo	Francés
40	(Textos 1, 2, 3 y 4)	Nota	Español Portugués Italiano Francés
57	La Nacion	Noticia	Español
69	El principito	Fragmento cuento	Español Portugués Italiano Francés
74	El principito	Fragmento cuento	Portugués Italiano Francés
76	As laranjas iguais	Fragmento cuento	Portugués
78	Vidas secas	Fragmento novela	Portugués
84	Botafogo...	Noticia	Portugués
84	Quando...	Artículo	Italiano
84	La vente de...	Publicidad	Francés
85	Fui svegliato dal telefono...	Fragmento cuento	Italiano
88	Sono andata da Francesca	Fragmento novela	Italiano
92	Au commencement...	Fragmento cuento	Francés
95	L'asile est à deux...	Fragmento novela	Francés
100	La frizzante...	Fragmento novela	Italiano
101	Aujourd'hui	Fragmento novela	Francés
103	Onde Adso...	Fragmento novela	Portugués
113	John Berendt	Noticia breve	Portugués
116	Che cos'è il Progetto Mose?	Noticia breve	Italiano
118	Che cos'è il Progetto Mose	Noticia breve	Italiano
119	Venise: sauvée des eaux!	Noticia breve	Francés
121	Venecia. Un espacio ganado al mar	Reseña histórica	Español
123	Ainda na véspera eram...	Fragmento novela	Portugués
125	La sigla...	Noticia breve	Italiano
127	L'italiano del millennio	Noticia breve	Italiano
129	Venise: sauvée des eaux!	Noticia breve	Francés
131	(Textos 1, 2 y 3)	Artículo	Francés
132	(Texto 1, 2 y 3)	Artículo	Francés
132	Imagem 1	Caricatura	Italiano
132	Imagem 2	Caricatura	Español
134	El enemigo dentro de la casa	Ensayo	Español
135	Testimonanze	Ensayo	Italiano
137	Le accros du travail...	Artículo	Francés
138	O Nordeste do Brasil	Artículo	Portugués
139	Pamuk, un Nobel amato-odiado in patria	Semblanza	Italiano
140	Orhan Pamuk, Prix Nobel de littérature, annule une tournée en Allemagne	Noticia	Francés

140	O cronista da interseção entre ocidente e oriente	Artículo	Portugués
143	Pronominalización	Fragmento novela	Español
143	Elipsis	Fragmento novela	Español
144	Sustitución léxica	Fragmento novela	Español
144	Determinación	Fragmento novela	Español
157	Artigo 5	Poema	Portugués
157	Artigo final	Poema	Portugués
161	Il Nobel premia i segreti dell'olfatto	Noticia breve	Italiano
167	(Texto 1)	Tratado	Francés
167	(Texto 2)	Artículo	Italiano
167	(Texto 3)	Noticia	Francés
167	(Texto 4)	Artículo	Francés
168	(Texto 5)	Artículo	Italiano
168	(Texto 6)	Entrevista	Portugués
168	(Texto 7)	Noticia	Portugués
168	(Texto 1)	Nota	Francés
168	(Texto 2)	Noticia	Francés
168	(Texto 3)	Reseña histórica	Francés
168	(Texto 4)	Artículo de diccionario	Francés
169	(Texto 5)	Noticia	Italiano
169	(Texto 6)	Artículo	Portugués
169	(Texto 7)	Noticia breve	Italiano
169	(Texto 8)	Ensayo	Portugués
169	(Texto 1)	Artículo	Italiano
169	(Texto 2)	Noticia	Portugués
169	(Texto 3)	Aforismo	Francés
170	(Texto 1)	Nota	Francés
170	(Texto 2)	Nota	Francés
170	(Texto 3)	Noticia breve	Francés
170	(Texto 4)	Artículo	Italiano
170	(Texto 5)	Noticia	Italiano
170	(Texto 6)	Columna	Italiano
171	(Texto 7)	Noticia	Portugués
171	(Texto 8)	Noticia	Portugués
171	(Texto 9)	Noticia breve	Francés
171	(Texto 10)	Ensayo	Francés
171	(Texto 11)	Ensayo	Italiano
171	(Texto 12)	Artículo	Portugués
171	(Texto 13)	Artículo	Portugués
171	(Texto 1)	Artículo	Francés
172	(Texto 2)	Fragmento cuento	Portugués
172	(Texto 3)	Artículo	Italiano
172	(Texto 1)	Ensayo	Francés
172	(Texto 2)	Artículo	Francés
172	(Texto 3)	Artículo	Italiano
172	(Texto 4)	Testimonio	Italiano
172	(Texto 5)	Noticia	Portugués
175	Dans de nombreux...	Nota	Francés

177	L'année 2001-2002 aura été marquée par trois évènements majeurs	Nota	Francés
178	Texto A	Artículo	Italiano
178	Texto B	Artículo	Italiano
178	Texto C	Artículo	Italiano
178	Texto D	Artículo	Italiano
179	Texto A	Artículo	Italiano
179	Texto B	Columna	Italiano
179	Texto C	Ensayo	Italiano
180	Não tenho a pretensão...	Epistolar	Portugués
180	María, José...	Epistolar	Portugués
181	São Paulo: Picasso	Columna	Portugués
183	Più ore di lavoro per i prof ma gli stipendi restano uguali	Artículo	Italiano
185	Roger Caillois, le Français qui a découvert Borges	Ensayo	Francés
195	L'homme qui écrit...	Ensayo	Francés
195	Alors que dans les...	Ensayo	Francés
196	En raison des rejets...	Artículo	Francés
196	La mondializzazione non...	Artículo	Italiano
196	Una biblioteca pubblica...	Nota	Italiano
197	La plupart des déchets	Artículo	Francés
197	No século XIX...	Reseña histórica	Portugués
198	Se Unione europea...	Artículo	Italiano
198	A moto é um veículo...	Nota	Portugués
199	Un salon confortable...	Fragmento drama	Francés
199	Comme la Terre...	Artículo	Francés
199	Si dice che...	Artículo	Italiano
200	Texto A	Artículo	Portugués
200	Texto B	Ensayo	Portugués
200	Texto C	Artículo	Portugués
200	Texto D	Artículo	Portugués
201	Tal vez pueda...	Tratado	Español
201	No hay ni habrá...	Artículo	Español
201	Uno nunca sabe...	Aforismo	Español
201	Hace casi 2000 años...	Artículo	Español
201	Dijeron que...	Enunciado	Español
201	Tenemos por costumbre...	Aforismo	Español
202	Rester jeune	Ensayo	Francés / Español
202	C'était...	Reseña histórica	Francés / Español
203	Ce n'est pas le moment...	Enunciado	Francés / Español
203	Ce n'est pas la connaissance...	Aforismo	Francés / Español
203	Ce qui est irritant...	Columna	Francés / Español
204	(Todos los textos)	Entrevista	Francés
205	À l'hôpital, l'ordinateur...	Noticia	Francés / Español

205	Il y a (dans l'Inde)...	Artículo	Francés / Español
205	Il y a une heure	Enunciado	Francés / Español
206	Il arrive que...	Artículo	Francés / Español
206	Il se peut...	Enunciado	Francés / Español
206	Dans toutes...	Artículo	Francés / Español
206	IL n'y a pas...	Artículo	Francés / Español
206	Il semble que...	Enunciado	Francés / Español
206	Si la vague...	Columna	Francés / Español
206	Una quart de...	Artículo	Francés / Español
207	Il n'existe pas...	Enunciado	Francés / Español
207	Le gel à raser...	Publicidad	Francés / Español
207	Dans une société...	Columna	Francés / Español
207	Ma femme a donné...	Publicidad	Francés / Español
209	On recherche des...	Ensayo	Francés / Español
209	Si on a une adresse...	Testimonio	Francés / Español
209	Les expertx soulignent...	Artículo	Francés / Español
209	On a besoin de...	Publicidad	Francés / Español
209	Les mutations du...	Ensayo	Francés / Español
209	De cette façon...	Enunciado	Francés / Español
210	Se si considera...	Entrevista	Italiano / Español
210	Quando leggiamo...	Columna	Italiano / Español
210	A vida inteira é...	Aforismo	Portugués / Español
210	Dizem que i...	Aforismo	Portugués / Español
211	Bisogna innanzitutto...	Entrevista	Italiano / Español
211	Há alguns meses...	Artículo	Portugués / Español
211	Ogni volo...	Columna	Italiano /

			Español
211	Ci sono libri...	Columna	Italiano / Español
212	É absurdo sugerir...	Testimonio	Portugués / Español
212	Accade così...	Ensayo	Italiano / Español
212	Há coisas...	Columna	Portugués / Español
214	Reconnue...	Artículo	Francés
214	Phase clé de l'existence	Artículo	Francés
214	La nécessité...	Artículo	Francés
215	La nécessité...	Noticia	Francés
216	No maioria...	Artículo	Portugués
216	O alerta foi...	Artículo	Portugués
217	Il raffinato...	Reseña histórica	Italiano
217	L'ingresso	Noticia	Italiano
217	I prodotti...	Artículo	Italiano
218	Il rumore...	Ensayo	Italiano
218	La biodiversità...	Artículo	Italiano
218	Le politiche...	Artículo	Italiano
219	La psychanalyste français...	Enunciado	Francés
219	Combiem de temps...	Enunciado	Francés
220	Oú sont les limites...	Enunciado	Francés / Español
220	D' oùnt vient...	Enunciado	Francés / Español
220	Pourquoi la...	Ensayo	Francés / Español
220	Pourquoi nos...	Enunciado	Francés / Español
220	Pour inciter...	Artículo	Francés / Español
220	Les jeunes...	Ensayo	Francés / Español
221	Comment les...	Enunciado	Francés / Español
221	Couloirs de bus...	Ensayo	Francés / Español
221	Selon l'architecte...	Artículo	Francés / Español
222	Si pensa spesso...	Artículo	Italiano
222	Há alguns meses constatou...	Noticia breve	Portugués
222	Se i giornali...	Artículo	Italiano
223	Gli aeropont...	Tratado	Italiano
223	L'évolution de...	Artículo	Francés
223	Le distruizioni...	Tratado	Francés
224	Há um grupo...	Conferencia	Portugués
226	Texto 1	Enunciado	Portugués
226	Texto 2	Enunciado	Francés

226	Texto 3	Enunciado	Francés
226	Texto 4	Enunciado	Francés
226	Texto 5	Reseña histórica	Portugués
226	Texto 6	Enunciado	Francés
226	Texto 7	Enunciado	Francés
226	Texto 8	Enunciado	Francés
226	Texto 9	Enunciado	Portugués
226	Texto 10	Enunciado	Italiano
226	Texto 11	Enunciado	Italiano
226	Texto 12	Enunciado	Italiano
226	Texto 13	Enunciado	Italiano
226	Texto 14	Enunciado	Portugués
227	L'amme biologique...	Artículo	Francés
227	L'amme biologique est-elle...	Enunciado	Francés
227	Comment la France...	Enunciado	Francés
227	La question est...	Artículo	Francés
227	À l'heure du...	Artículo	Francés
228	Tandis que les pays du nord organisent la fuite des cerveaux	Reportaje	Francés
230	Uma sociedade civil que se afirma	Crónica	Portugués
232	Italia Africa 2005	Reportaje	Italiano
236	Au XIX siècle...	Reseña histórica	Francés / Español
236	Des difficultés...	Reseña histórica	Francés / Español
236	Et le 10 décembre...	Noticia	Francés / Español
237	Se'sont les Français...	Reseña histórica	Francés / Español
237	C'est dans...	Reseña histórica	Francés / Español
238	Ce qui...	Ensayo	Francés Español Portugués Italiano
238	Authenticité...	Ensayo	Francés Español Portugués Italiano
240	Il est vrai...	Enunciado	Francés Español Portugués Italiano
240	Il n'est pas certain...	Enunciado	Francés Español Portugués Italiano
240	Il étati difficile...	Enunciado	Francés Español Portugués Italiano

240	Il est...	Aforismo	Francés Español Portugués Italiano
240	Il y a...	Enunciado	Francés Español Portugués Italiano
240	Il n'y a pas...	Enunciado	Francés Español Portugués Italiano
241	Il y a...	Crónica	Francés Español Portugués Italiano
241	Il faut...	Enunciado	Francés Español Portugués Italiano
241	Il suffit...	Columna	Francés Español Portugués Italiano
241	Il ne s'agit pas..	Aforismo	Francés Español Portugués Italiano
242	Il arrive...	Artículo	Francés Español Portugués Italiano
242	Il existe...	Enunciado	Francés Español Portugués Italiano
242	Il semble...	Noticia	Francés Español Portugués Italiano
242	Il se peut...	Ensayo	Francés Español Portugués Italiano
242	Il reste...	Reseña histórica	Francés Español Portugués Italiano
243	On parle...	Enunciado	Francés Español Portugués

			Italiano
243	On a...	Enunciado	Francés Español Portugués Italiano
243	Grâce à...	Columna	Francés Español Portugués Italiano
243	On sait...	Ensayo	Francés Español Portugués Italiano
244	O livro foi...	Enunciados	Portugués Italiano Español Francés
244	O libro foi...	Enunciados	Portugués Español Portugués Español
244	La porta...	Enunciados	Italiano
244	La porta va...	Enunciados	Italiano Español Portugués Francés
244	Le tasse...	Enunciados	Italiano Español Portugués Francés
245	El proyecto de...	Enunciado	Español Portugués Italiano Francés
245	A menudo...	Enunciado	Español Portugués Italiano Francés
245	Considerado como...	Noticia	Español Portugués Italiano Francés
245	Traducida al español...	Ensayo	Español Portugués Italiano Francés
246	Que vaut-il...	Ensayo	Francés / Español
246	Peut-on...	Artículo	Francés / Español
246	Pourquoi la...	Reseña histórica	Francés /

			Español
246	L'informatique...	Ensayo	Francés / Español
246	Ce stoïcisme...	Ensayo	Francés / Español
246	Quand elle...	Artículo	Francés / Español

Total textos: 263

Tabla 19: *Descripción cualitativa módulo 1*

Descripción cualitativa	Cantidad de textos
El 23,1 % de los textos son artículos	61 textos
El 16,7 % de los textos son enunciados	44 textos
El 12,9 % de los textos son ensayos	34 textos
El 6,8 % de los textos son noticias	18 textos
El 4,5 % de los textos son noticias breves	12 textos
El 4,5 % de los textos son reseñas históricas	12 textos
El 4,5 % de los textos son columnas	12 textos
El 4,1 % de los textos son fragmentos de novelas	11 textos
El 3 % de los textos son aforismos	8 textos
El 3 % de los textos son notas	8 textos
El 2,2 % de los textos son fragmentos de cuentos	6 textos
El 1,9 % de los textos son publicidad	5 textos
El 1,9 % de los textos son fotonoticias	5 textos
El 1,5 % de los textos son entrevistas	4 textos
El 1,5 % de los textos son tratados	4 textos
El 1,1 % de los textos son testimonios	3 textos
El 0,7 % de los textos son fotoilustraciones	2 textos
El 0,7 % de los textos son poemas	2 textos
El 0,7 % de los textos son reportajes	2 textos
El 0,7 % de los textos son crónicas	2 textos
El 0,7 % de los textos son epistolares	2 textos
El 0,3 % de los textos son artículos de diccionario	1 texto
El 0,3 % de los textos son conferencias	1 texto
El 0,3 % de los textos son semblanzas	1 texto
El 0,3 % de los textos son fragmento de drama	1 texto
TOTAL	263 textos

En el primer libro de InteRom en Lenguas Romances existe una gran variedad de textos, tanto periodísticos como literarios. Ambos géneros están presentes en el tomo 1 de una forma más o menos proporcionada, el primero con un 52,07% y el segundo con un 47,86% del total de los textos. En los textos periodísticos encontramos que los géneros de opinión son predominantes frente a los informativos

y a los interpretativos. Con un 23,19% de contenido, observamos artículos de distinta categoría; desde divulgativos y científicos, hasta de opinión. Dentro del género informativo, que representa un 11,4% de la información, nos topamos nuevamente con la noticia y la noticia breve; mientras que, en el género interpretativo, las crónicas, reportajes y semblanzas tan solo representan el 1,9% del total de textos de este tomo.

En los géneros literarios encontramos diferentes tipos de textos argumentativos, como los artículos científicos y ensayos, éste último con un total de 12,92%; textos expositivos como los artículos divulgativos, tratados y enunciados; textos narrativos como las diferentes cartas epistolares y fragmentos de cuentos, novelas y drama, que juntos conciernen al 7,6% de la información; y, textos descriptivos como las conferencias, con un reducido 0,38% del total de los textos. Además, existe una serie de enunciados simples y aforismos que representan el 16,7% y 3,04% de la información, respectivamente.

A continuación, en las siguientes gráficas, se podrá observar de mejor manera los diferentes tipos de contenidos del InteRom 1:

Gráfico 10

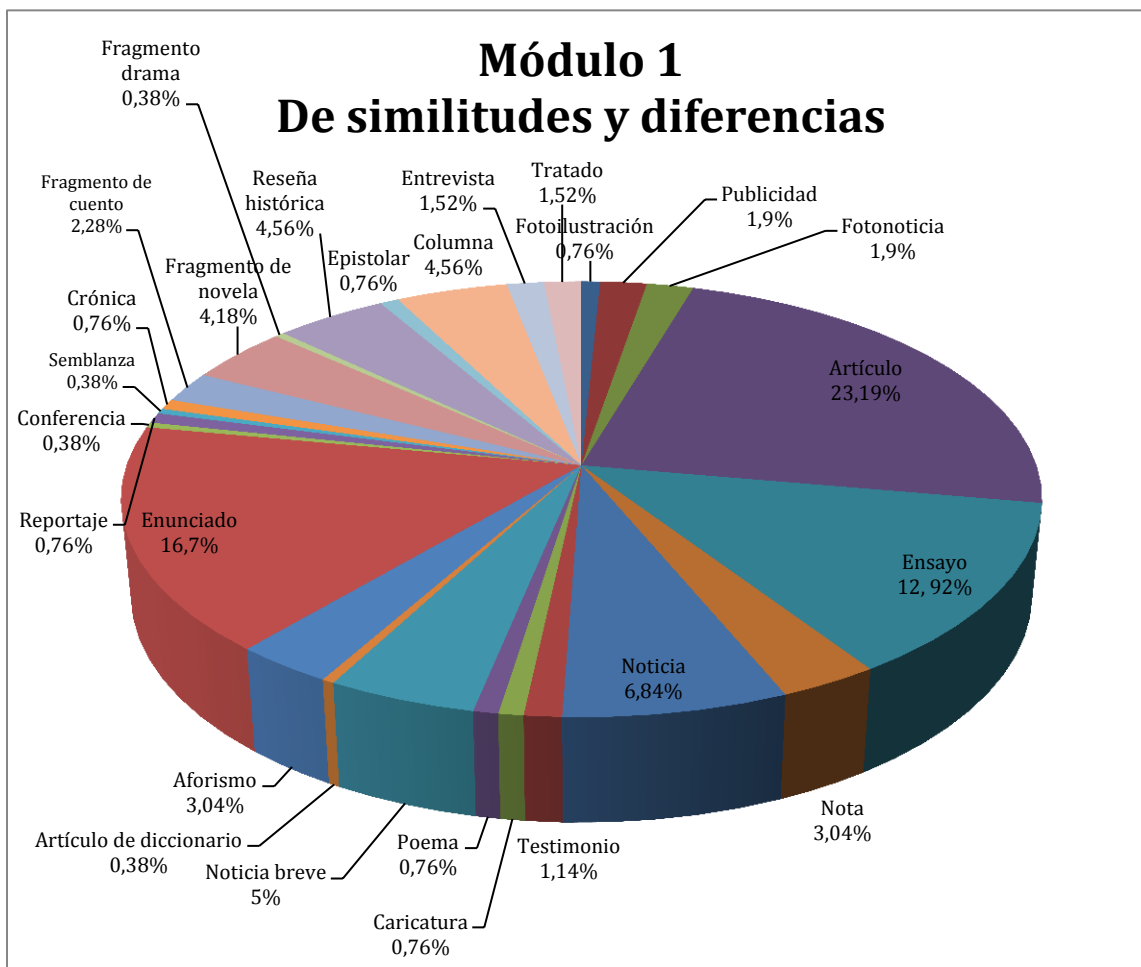


Tabla 20: Módulo 2 clasificación por géneros

Pág	Nombre	Género	Idioma
17	Elisa Girardi Medeiros, Martha Von Ende, Shirley Ortiz da Silva www.terravista.Pt/Bilene/2458	Artículo	Portugués
17	Critiche al Protocollo di Kyoto	Ensayo	Italiano
18	Os ecopredadores, Gabriela Carelli, in revista Veja, 17/11/04, pág. 118	Noticia	Portugués
18	Introduction à la literature fantastique, Tzvetan Todorov, Éditions du Seuil, 1970	Tratado	Francés
19	"L'introduzione in Gran Bretagna di colture geneticamente modificate..."	Noticia	Italiano
19	Demain, des colonies sur Mars, par Roland Lehoucq, Le Monde Diplomatique, décembre 2004, pág. 24	Noticia	Francés
20	http://www.greenpeace.it/camp/foreste/amazzonia.htm página disponible al 31 de marzo de 2005	Ensayo	Italiano
20	Multidão de solitários, Ariel Kostman, in revista Veja, 17/11/04, pág. 124	Columna	Portugués

21	Qu'est-ce qu'un jeton?	Artículo de diccionario	Francés
31	Le Mystere de Machu Picchu	Reseña histórica	Francés
32	La cittadella II Parco Archeologico di Machu Picchu	Reseña histórica	Italiano
33	Machu-Picchu numa visão feminina	Crónica	Portugués
37	I trulli, cattedrali di pietra a secco	Reportaje	Italiano
42	La Freedom Tower	Noticia	Francés
56	Galileo Galilei	Biografía	Portugués
60	Galilée	Conferencia	Francés
62	Galileo fondatore della scienza moderna	Biografía	Italiano
66	Florence: un peu d'histoire	Reseña histórica	Francés
68	Descobrimiento do Brasil	Reseña histórica	Portugués
71	Quell'ultima cena...	Artículo	Italiano
85	Di asini e cavalli...	Artículo	Italiano
86	Rocinante et Rocio	Ensayo	Francés
87	Quixote e Sancho	Columna	Portugués
89	John Steinbeck e Ignazio Silone: gli ultimi cantori dei cafoni del Sud	Artículo	Italiano
93	Napoleón et Jefferson face à la communication	Conferencia	Francés
98	A ética de Camus contra o terror de Sartre	Columna	Portugués
105	Islam et Christianisme: similitudes et différences. Le jeudi 13 mai 2004. Professeur Shahul Hamid.	Columna	Francés
105	Revista Bell'Italia, junio de 1.992.	Noticia breve	Italiano
106	Revista Italiano e oltre, 1/2001	Artículo	Italiano
107	Marc Ouimet	Ensayo	Francés
117	Pour un tourisme écologique	Columna	Francés
118	Mensagem do secretário-geral da ONU Kofi Annan, por ocasião do dia mundial de combate à desertificação	Ensayo	Portugués
119	IL cambiamento climatico	Noticia	Italiano
123	Recettes dépenses, allègement taxe, refonte, incitations fiscales, prélèvements	Noticia	Francés
125	Déclaration commune	Reportaje	Francés
128	A nanotecnologia como solução aos problemas dos países em desenvolvimento	Tratado	Portugués
131	Miglioramento marginale nelle cifre dei disoccupati	Reportaje	Italiano
136	Que faut-il faire pour réintégrer dans...	Enunciado	Francés
136	Direitos humanos	Enunciado	Portugués
136	Crisi globale dell'acqua	Enunciado	Italiano
136	Avortement	Noticia	Francés
136	Sicurezza	Columna	Italiano
137	O trabalho infantil	Noticia	Portugués
137	Éducation	Ensayo	Francés
137	Os problemas socio-económico : o desemprego e a emigração	Nota	Portugués
137	Crisi globale dell'acqua	Ensayo	Italiano

137	Avortement	Noticia	Francés
138	Lavoro minorile	Columna	Italiano
138	Desemprego	Ensayo	Portugués
138	Consommation et environnement	Ensayo	Francés
138	Desemprego	Ensayo	Portugués
138	L'automobile e le città	Artículo	Italiano
148	La Révolution cubaine et son impact sur les comportements démographiques	Reseña histórica	Francés
155	A revolução industrial	Reseña histórica	Portugués
158	La rivoluzione francese	Reseña histórica	Italiano
162	L'obésité	Artículo	Francés
164	Una Silhouette...da Stress	Ensayo	Italiano
167	Desigualdade social e violência entre jovens	Nota	Portugués
169	A globalização e a perda da identidade do estado-nação	Ensayo	Portugués
174	La convergence entre la culture médiatique...	Artículo	Francés
174	No Brasil...	Artículo	Portugués
174	Em 50 anos os...	Conferencia	Portugués
174	La multiplication des téléphones...	Noticia	Francés
174	L'aumento della natalità...	Artículo	Italiano
174	Alcune zone dell'Appennino...	Artículo	Italiano
175	Tsunami: um ano depois	Noticia	Portugués
175	Os sistemas de escrita...	Noticia	Portugués
176	IL fumo contiene sostanze irritanti...	Artículo	Italiano
176	Lavoro minorile, lo scandalo continua...	Noticia	Italiano
176	Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) comme instruments voire comme facteurs d' autonomisation individuelle	Tratado	Francés
177	(Textos 1, 2, 3 4, 5 y 6)	Reseña histórica	Francés / Español
179	(Textos 1, 2, 3, 4, 5 y 6)	Reseña histórica	Italiano / Portugués

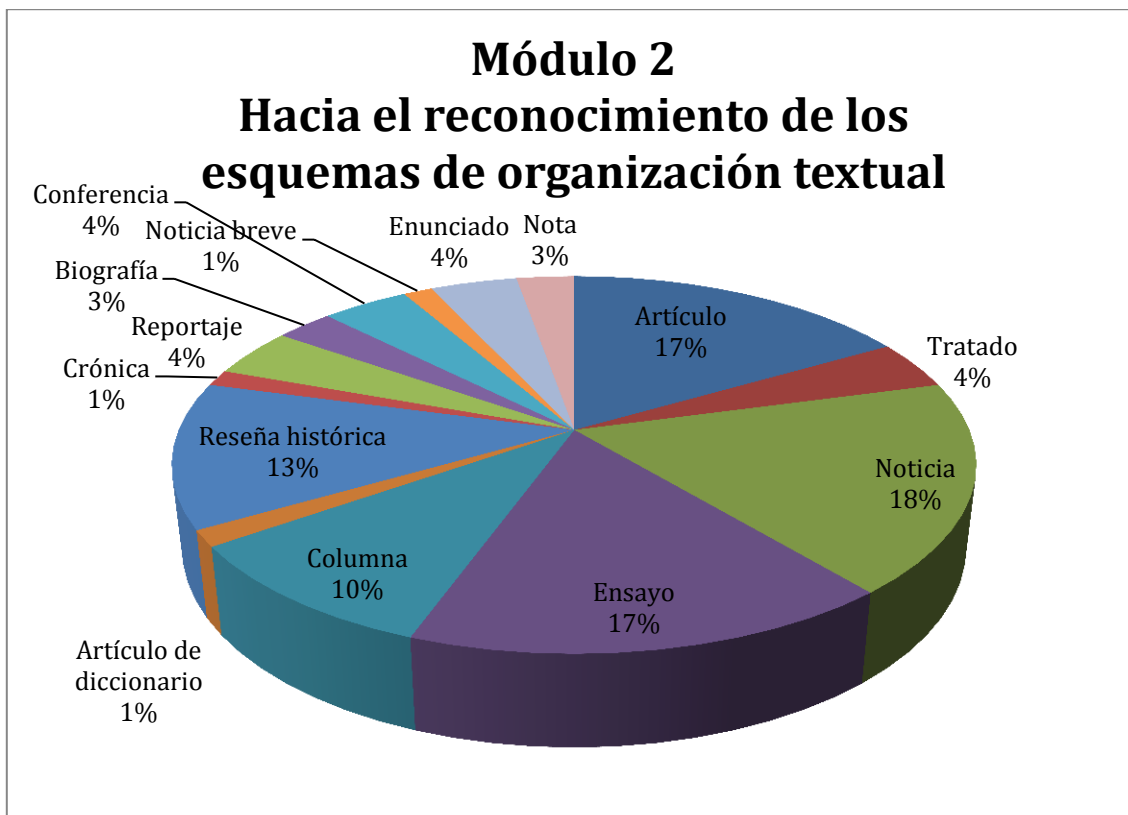
Tabla 21: Descripción cualitativa módulo 2

Descripción cualitativa	Cantidad de textos
El 18 % de los textos son noticias	13 textos
El 17 % de los textos son ensayos	12 textos
El 17 % de los textos son artículos	12 textos
El 13 % de los textos son reseñas históricas	9 textos
El 10 % de los textos son columnas	7 textos
El 4 % de los textos son reportajes	3 textos
El 4 % de los textos son conferencias	3 textos
El 4 % de los textos son tratados	3 textos
El 4 % de los textos son enunciados	3 textos
El 3 % de los textos son biografías	2 textos
El 3 % de los textos son notas	2 textos

El 1 % de los textos son crónicas	1 texto
El 1 % de los textos son artículos de diccionario	1 texto
El 1 % de los textos son noticias breves	1 texto
TOTAL	72 textos

En el tomo 2 de InteRom en Lenguas Romances encontramos que existen en proporciones más o menos iguales, textos pertenecientes tanto a los géneros periodísticos como a los géneros literarios. Los géneros periodísticos predominantes son los informativos y los de opinión, es por eso que encontramos noticias, noticias breves, artículos, notas y columnas, los cuales representan el 49% de la información. En menores proporciones encontramos el género interpretativo con crónicas, reportajes y biografías con un 8% de contenido. Los géneros literarios predominantes son los ensayos y las reseñas históricas, los cuales representan el 30% de la información. En cambio, los tratados, conferencias, enunciados y artículos de diccionario solo constituyen el 13% del total de los textos.

Gráfico 11



2.3.1.2 Principios y objetivos

El proyecto InterRom se inspira en los proyectos europeos EuRom4, EuroComRom, Galatea y Galanet. Las vertientes teóricas de las que se nutre el proyecto son:

1. La didáctica del plurilingüismo de Meissner (2001) basada, como hemos visto en la primera parte de este trabajo, en la transferencia o *transfer* de una lengua a otra u otras.
2. La teoría de los “siete cedazos” elaborada por el equipo alemán de EuroComRom. Postula la existencia de siete filtros a través de los cuales el aprendiente de una lengua, realiza el *transfert* desde su LM, hacia la lengua objeto de aprendizaje y construye una *gramática de hipótesis*. Esta *gramática de hipótesis* es un sistema inestable, en constante movimiento, que recibe *input* de las lenguas objeto de IC y expelle *output* que alimentan sus conocimientos en todos los niveles de una lengua y que le permiten realizar inferencias (Pérez, 2009). Los *siete cedazos* son:

- Léxico internacional de la lengua.
- Léxico panrománico.
- Correspondencia fonética.
- Correspondencias grafofónicas.
- Estructuras sintácticas idénticas.
- Fórmulas básicas de morfosintaxis
- Prefijos y sufijos.

Con relación a los objetivos, los autores del manual definen en el prólogo cuatro aspectos principales. El primero, relacionado con la lecto-comprensión, como competencia hacia la que se enfocan los esfuerzos didácticos; el segundo, que pretende valorizar un enfoque contrastivo capaz de establecer bases lingüísticas en las tres lenguas (el español es la lengua vehicular) estudiadas; el tercero, enfocado

hacia el desarrollo de “estrategias de pensamiento” (Módulo 1, Prólogo, p.1) que posibiliten el aprendizaje de otras lenguas y, por último, la valorización del aprendizaje de las lenguas romances, que en el caso argentino y latinoamericano, se ha visto afectado por el predominio del inglés.

2.3.1.3 Actividades didácticas y enfoque

Las actividades didácticas de InterRom, se relacionan con la adquisición de la competencia lectora y con el método de lectura *Top-Down*, orientado a una aproximación global del texto a partir de la cual el lector formula inferencias. Esta lectura global se complementa con actividades interactivas que permiten ratificar o descartar las inferencias realizadas en la primera lectura.

El manual, tanto en el Módulo 1 como en el Módulo 2, define como lengua vehicular el español, de modo que las instrucciones y los diferentes apartes del libro son presentados en esta lengua. No se observa una delimitación de las fases de pre-lectura y lectura, el aprendiz se sitúa directamente sobre el texto. Para la primera aproximación al mismo se le ofrece la posibilidad de escuchar una serie de pistas, con grabaciones de los textos en portugués, italiano y francés.

Las actividades didácticas que se proponen con cada texto, corresponden a los objetivos de los dos módulos. Así en el módulo 1, los ejercicios que los aprendientes deben resolver se relacionan con la individualización de las similitudes y de las diferencias en los diferentes planos propuestos en cada unidad (por ejemplo en la Unidad 1 se busca comparar los sistemas morfosintácticos, grafofonéticos y léxicos y en la Unidad 5 se busca comparar las modalidades del mensaje) mientras que en el Módulo 2 las actividades están relacionadas con la individualización de las características propias de las diferentes tipologías textuales en las lenguas en cuestión.

Teniendo en cuenta la clasificación de las microhabilidades y de las técnicas que hemos propuesto como criterio de análisis de las actividades podemos resumir así la propuesta didáctica de Inter Rom:

Tabla 22: *InterRom: microhabilidades y técnicas didácticas*

MICROHABILIDADES	TÉCNICAS DIDÁCTICAS
Percepción Inferencia	Preguntas (de comprensión) Rellenar espacios en blanco Transferir información Marcar el texto
Ideas principales	Preguntas (de comprensión) Rellenar espacios en blanco Transferir información Resúmenes
Estructura y forma	Preguntas (de comprensión) Rellenar espacios en blanco Resúmenes Marcar el texto Recomponer textos
Autoevaluación	Preguntas (formular) Rellenar espacios en blanco Resúmenes

A partir del análisis de la estructura general del manual, de sus principios y objetivos y de sus actividades didácticas podemos acercarnos a la definición del *enfoque*. A este respecto es necesario distinguir entre el Módulo 1 y el Módulo 2. En el Módulo 1, De similitudes y diferencias, la referencia a la gramática contrastiva es explícita. busca desarrollar en el aprendiente una competencia gramatical comparada, intralingüística, basada en los *siete cedazos*, que constituyen la base teórica de la propuesta intercomprensiva de InterRom. Respecto al Módulo 2 el ejercicio comparativo se desplaza hacia la tipología textual. Se propone, generar una reflexión que tomando en cuenta los aportes de la *lingüística textual*, proporcione al aprendiente criterios de distinción entre las diferentes tipologías textuales y las formas en las que estas tipologías adquieren cohesión y eficacia a partir del uso de recursos lingüísticos propios de cada lengua.

Tomando en cuenta lo anterior podemos entonces definir que Inter Rom:

- En su Módulo 1 sigue un enfoque didáctico *gramatical-traductivo*, con ejercicios de tipo estructural.
- En su Módulo 2 se orienta al estudio de las funciones pragmáticas del texto, aproximándose a un enfoque didáctico de tipo *comunicativo y funcional*.

2.3.1.4 *Análisis de secuencias didácticas*

Los textos escoidos para el análisis puntual de las secuencias didácticas son dos: el primero extraído del Módulo 1, *El principito*, y el segundo, del Módulo 2, *Galileu Galilei*. Tal como lo propuesto para Eurom5, divideremos este análisis en aspectos formales y de contenido. En este último aparte involucraremos los criterios de análisis preestablecidos: *género discursivo y tipología textual, enfoque, métodos de lectura y técnicas didácticas*.

Respecto al aspecto formal del *corpus* textual observamos:

- No hay un formato común para todos los textos.
- El cuerpo de los mismos se presenta de forma variada, de acuerdo a las necesidades del diseño editorial.
- Solo algunos textos presentan líneas numeradas.
- El símbolo de escucha (audífonos) remite a las pistas grabadas en los CD, complemento del Manual.
- Hay diferentes tipos de ilustraciones como: fotografías y caricaturas.
- Algunos textos disponen de soporte gráfico, como es el caso de los comics.
- Cada uno de los temas gramaticales se presenta a partir de tablas de gramática comparativa de las cuatro lenguas romances en cuestión.
- Los ejercicios de tipo estructural se presentan en estructuras gráficas dinámicas, como diagramas de flujo: relaciones de dependencia o jerarquía, ciclos, listas, procesos.


Texto uno: *El principito*



ACTIVIDADES DE RECONOCIMIENTO

Le presentamos aquí un breve pasaje de *El Principito* traducido en las cuatro lenguas.¹ Le sugerimos que antes de leerlo íntegramente, se remita a las actividades de reconocimiento para volver al texto tantas veces como sea necesario a fin de realizar una búsqueda específica.

¹ Lami/Contra-Direkten Siebe: Romanische Sprachen auf'm lesen lernen. Klein H.G., Stegmann T.D. 2000. Vol. 1, pag. 158-167.

Español	 pista 11 Portugués	 pista 12 Italiano	 pista 13 Francés
El Principito	O Pequeno Príncipe	Piccolo Principe	Le Petit Prince
<p>Cuando yo tenía seis años vi una vez una lámina magnífica en un libro sobre el Bosque Virgen que se llamaba « Historias Vividas ». Representaba una serpiente boa que se tragaba a una fiera.</p>	<p>Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, "Histórias Vividas", uma imponente gravura. Representava uma jibóia que engolia uma fera.</p>	<p>Un tempo lontano, quando avevo sei anni, in un libro sulle foreste primordiali, intitolato "Storie vissute della natura", vidi un magnifico disegno. Rappresentava un serpente boa nell'atto di inghiottire un animale.</p>	<p>Lorsque j'avais six ans j'ai vu, une fois, une magnifique image, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait « Histoires Vécues ». Ça représentait un serpent boa qui avalait un fauve.</p>
<p>El libro decía : « Las serpientes boas tragan sus presas enteras, sin masticarlas. Luego no pueden moverse y duermen durante los seis meses de la digestión. »</p>	<p>Dizia o livro: "As jibóias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão."</p>	<p>C'era scritto : « I boa ingoiano la loro preda tutta intera, senza masticarla. Dopo di che non riescono più a muoversi e dormono durante i sei mesi che la digestione richiede. »</p>	<p>On disait dans le livre : «Les serpents boas avalent leur proie tout entière, sans la mâcher. Ensuite ils ne peuvent plus bouger et ils dorment pendant les six mois de leur digestion.»</p>
<p>Reflexioné mucho entonces sobre las aventuras de la selva y, a mi vez, logré trazar con un lápiz de color mi primer dibujo. Mi dibujo número uno.</p>	<p>Refleti muito então sobre as aventuras da selva e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. Meu desenho número um.</p>	<p>Meditai a lungo sulle avventure della giungla. E a mia volta riuscii a tracciare il mio primo disegno. Il mio disegno numero uno.</p>	<p>J'ai alors beaucoup réfléchi sur les aventures de la jungle et, à mon tour, j'ai réussi, avec un crayon de couleur, à tracer mon premier dessin. Mon dessin numéro un.</p>
<p>Mostré mi obra maestra a las personas grandes y les pregunté si mi dibujo les asustaba. Me contestaron : «¿Por qué habría de asustar un sombrero ?»</p>	<p>Mostrei minha obra-prima a pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes causava medo. Responderam-me: "Por que é que um chapéu causaria medo?"</p>	<p>Mostrai il mio capolavoro alle persone grandi, domandando se il disegno li spaventava. Ma mi risposero: "Spaventare? Perché mai, uno dovrebbe essere spaventato da un cappello?"</p>	<p>J'ai montré mon chef-d'œuvre aux grandes personnes et je leur ai demandé si mon dessin leur faisait peur. Elles m'ont répondu : « Pour quoi un chapeau ferait-il peur ?</p>

Este texto está incluido como primera actividad de la Unidad 2, *formas verbales: tiempo del discurso, tiempo del relato*. Se encuentra en la sección de *actividades de reconocimiento*. En posición central encontramos el nombre de la sección, y en segundo término una ilustración de *El principito*, personaje central del relato de Antoine de Saint-Exupéry, de título homónimo. Junto a ésta aparece la consigna de trabajo, en español.

Ocupando el resto de la página, hay un esquema dividido en cuatro columnas, una para el español -lengua vehicular- y tres más para las lenguas romances objeto de estudio: portugués, italiano y francés. Sobre estas tres últimas columnas aparece el símbolo de escucha, con el número de la pista correspondiente.

El contenido de cada columna es un fragmento del relato infantil *El principito*, originalmente escrito en francés, traducido en la lengua respectiva. El fragmento está dividido en párrafos.

La consigna es una invitación a la lectura del fragmento en las cuatro lenguas romances. Remite a las actividades de reconocimiento de las dos páginas sucesivas. Estas actividades corresponden a ejercicios de gramática contrastiva.

Finalmente, la secuencia didáctica concluye con una actividad de fonética en la que se invita a escuchar las grabaciones del segundo párrafo del fragmento en las diferentes lenguas. El ejercicio consiste en localizar e indicar el acento rítmico en cada lengua.

Tabla 23: *El principito - Aplicación criterios de análisis*

GÉNERO DISCURSIVO	- Cuento infantil.
TIPOLOGÍA TEXTUAL	- Predominancia narrativa: <i>Cuando yo tenía seis años vi una vez una lámina magnífica en un libro sobre el Bosque Virgen que se llamaba...</i> - Secuencias explicativas: <i>El libro decía “Las serpientes boas tragan sus presas enteras, sin masticarlas. Luego no pueden moverse y duermen durante los seis meses de la digestión”.</i>
MÉTODO DE LECTURA	Global, Top-Down, con algunos rasgos interactivos.
TÉCNICAS DIDÁCTICAS	- Comparar textos (microestructuras) y Rellenar espacios en blanco:

Similitudes y diferencias entre las lenguas

Recorra con la vista los fragmentos en las cuatro versiones presentadas . Vuelque en las tablas siguientes ejemplos para ilustrar los casos en que:

... el parentesco entre las cuatro lenguas salta a la vista			
Español	Portugués	Italiano	Francés

Marcar el texto:

- *Escuche otra vez cada fragmento, identifiue e indique los acentos en cada lengua:*

Escuche otra vez cada fragmento, identifique e indique los acentos en cada lengua:

Español  pista 16

El libro decía: « Las serpientes boas tragan sus presas enteras, sin masticarlas. Luego no pueden moverse y duermen durante los seis meses de la digestión.»

ENFOQUE

Gramático-traductivo. Gramático comparativo, con ejercicios estructurales.

Texto dos: Galileu Galilei

LEER PARA DESCUBRIR

1. Lea en el texto que sigue el inicio de cada párrafo para luego hacer el listado de la información que allí encuentra.

Galileu Galilei nasceu em 15 de Fevereiro de 1564 na cidade de Pisa. Filho de Vincenzo Galilei e de Giulia Ammannati, herdou do pai um grande gosto pela música e uma enorme aptidão para a matemática, e da mãe um caráter forte e persistente.

Em 1574 a sua família mudou-se para Florença e Galileu foi estudar no Mosteiro de Camaldolense, em Vallombrosa. Aos 17 anos ingressou na Universidade de Pisa, para estudar Medicina, e aí permaneceu durante quatro anos, tendo abandonado em 1585 para se dedicar ao estudo da física, da astronomia e da matemática. Assistiu a diversas conferências na Academia de Florença e efetuou diversas experiências.

Aos 25 anos foi nomeado professor de Matemática da Universidade de Pisa e em 1592 tornou-se professor na Universidade de Pádua, onde permaneceu 18 anos onde efetuou diversas descobertas.

Algumas das descobertas mais importantes são as leis do pêndulo e a lei da queda dos graves. Entre as suas invenções contam-se a do termoscópio e do telescópio.

No início do século XVII surgiram os primeiros telescópios na Holanda. Galileu desenvolveu o seu próprio telescópio astronômico (diz-se que sem nunca ter visto nenhum) e foi o primeiro a observar manchas solares, os quatro principais satélites de Júpiter e as fases de Vênus. As suas primeiras descobertas foram publicadas no "Sidereus Nuncius" (1610), manuscrito que causou sensação pela Europa inteira e entre 1619 e 1624, baseado no princípio do telescópio, começou a produzir microscópios ou "occhialini" como os designou.

Em 1632, Galileu publicou "Dialogo Sopra i Due Massimi Sistemi del Mondo", onde produzia uma conversa entre três personagens: Salviati, Sagredo e Simplicius. Nesta obra, Galileu afirmou que a terra girava em torno do sol, o que contrariava a teoria aceita

pela Igreja Católica. Os Diálogos foram proibidos e Galileu foi interrogado diversas vezes.

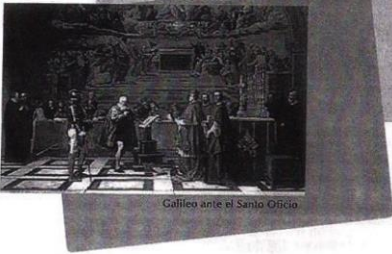


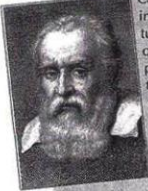
Apesar das ameaças de tortura, Galileu manteve as suas convicções sobre a teoria heliocêntrica, que segundo o Santo Ofício de Roma, era incompatível com a Sagrada Escritura. Galileu foi obrigado a negar a publicamente a teoria copernicana e condenado a viver em prisão domiciliária em Arcetri, onde escreveu as obras "Discorsi" e "dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze", "Aattinenti alla meccanica" e "I movimenti locali", que foram secretamente publicadas na Holanda em 1638.

Diz a lenda que, quando foi julgado por heresia, em 1633, e forçado a abjurar a sua crença de que a Terra se movia à volta do Sol, Galileu teria murmurado: "Eppur si muove" ("No entanto move-se").

Morreu em 8 de Janeiro de 1642 em Arcetri, completamente cego.

Em 1992 o Papa João Paulo II deu por encerrado o caso Galileu, reconhecendo que alguns elementos da Igreja haviam cometido erros neste processo.

Para mais informações:
www.gap.dcs.st-and.ac.uk/~history/Mathematicians/Galileo.html



InterRom - UNIDAD 7 [66] FACULTAD DE LENGUAS - UNC

InterRom - UNIDAD 7 [67] FACULTAD DE LENGUAS - UNC

Este texto es el primero de la Unidad 7 del Módulo 2, la *secuencia textual de tipo enumeración*. El texto está contenido en dos páginas. En la primera, en alto y en posición central aparece el nombre de la sección *leer para descubrir*. Inmediatamente después y en segundo término se encuentra la consigna de la actividad en español. El texto en sí, escrito únicamente en portugués ocupa el cuerpo de la página, acompañado de dos imágenes, una que representa a Galileo Galilei y otra un antiguo telescopio. En la segunda página encontramos la continuación del texto y la fuente de la que fue extraído, en este caso una fuente virtual. El texto, sin líneas enumeradas, tiene una extensión de 60 renglones.

La didáctica del texto está organizada en una fase de pre-lectura (*anticipar*) y una fase de lectura (*descubrir*). La fase de pre-lectura aparece en las dos páginas

precedentes. La primera actividad de *escuchar para anticipar* consiste en una serie de imágenes o títulos relacionados con Galileo Galilei. Se presentan títulos en las diferentes lenguas que pretenden activar los conocimientos previos de los aprendientes.

ESCUCHAR PARA ANTICIPAR

Los títulos y las imágenes actualizarán sus conocimientos acerca de Galileo Galilei.
1. Comparta con sus compañeros lo que recuerda sobre este científico.



The image contains three distinct visual elements: a rectangular sign with the text 'CONFÉRENCE GALILÉE', a wavy banner with the text 'Galileu Galilei - Uma mente revolucionária', and a scroll with the text 'GALILEU GALILEI personalidades'.

La segunda actividad de pre-lectura es un ejercicio de escucha (pistas 16, 17 y 18), dividido en tres partes: después de una primera audición el aprendiente debe responder a algunas preguntas de comprensión, durante una segunda escucha, le corresponde marcar el texto con las palabras que reconoce y redactar los conceptos que logra reconocer. Finalmente, en una tercera audición, debe verificar si los conceptos redactados corresponden a los contenidos de las pistas.

Entre tanto en la página 58 (sucesiva al cuerpo del texto), encontramos la invitación a una audición integral del texto y el desarrollo de la actividad de comprensión global incluida en la consigna central del mismo (p.57) La técnica didáctica, consiste en realizar una recomposición del texto a partir de las primeras frases de cada párrafo. Esto se lleva a cabo tanto a partir de una lectura global como de una audición.

Por último en la página 59, se propone un esquema en el que se deben incluir una serie de fechas importantes en la vida de Galileo Galileo. Para realizar correctamente el ejercicio es necesario volver sobre el texto en portugués que contiene detalles biográficos sobre la vida del científico y también leer los textos que aparecen en las páginas sucesivas, en italiano y en francés, sobre el mismo tema (*Galilée*, conferencia y *Galileo fondatore della scienza moderna*, biografía).

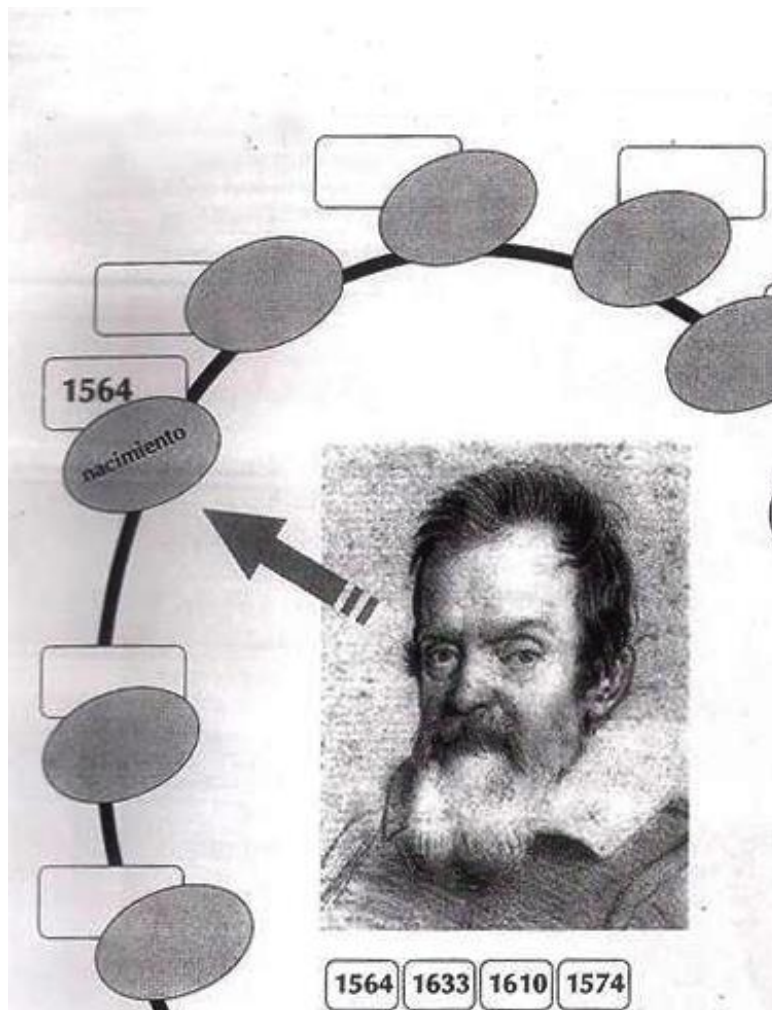



Tabla 24: Galileu Galilei – Aplicación criterios de análisis

GÉNERO DISCURSIVO	- Biografía
TIPOLOGÍA TEXTUAL	<p>Predominancia narrativa:</p> <p><i>Galileu Galilei nasceu em 15 Fevereiro de 1564 na cidade de Pisa.</i></p> <p><i>Diz a lenda que, quando foi julgado por heresia em 1633, e forçado a abjurar a sua crença de que a Terra se movia à volta do Sol, Galileu teria murmurado: “Eppur si muove” (“No entanto mover-se”)</i></p> <p>”.</p>
MÉTODO DE LECTURA	Global, <i>Top-Down</i> .
TÉCNICAS DIDÁCTICAS	<p>Marcar el texto:</p> <p>Segunda escucha: Subraye las palabras que reconoce mientras escucha. Le aclaramos que no todas las que figuran aquí han sido extraídas de la grabación.</p> <div data-bbox="634 877 1390 1003" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>francés astronomie - mathématiques - chimie - physique - cause - visibles - unité - chutes - diversité - outil - planètes - étoiles - expérience - hyphotèse - sens - instruments - corps - principes - fondations - théorie - Newton</p> </div> <p>Recomponer textos:</p> <div data-bbox="672 1136 1357 1182" style="margin: 10px 0;">  pista 16 2. Ahora escuche el texto mientras hace una segunda lectura y luego complete el esquema que sigue </div> <p>Listado</p> <div data-bbox="789 1247 1357 1297" style="margin: 5px 0;"> 1 <input style="width: 600px; height: 20px; margin-left: 5px;" type="text"/> </div> <div data-bbox="789 1314 1357 1365" style="margin: 5px 0;"> 2 <input style="width: 600px; height: 20px; margin-left: 5px;" type="text"/> </div> <div data-bbox="789 1381 1357 1432" style="margin: 5px 0;"> 3 <input style="width: 600px; height: 20px; margin-left: 5px;" type="text"/> </div> <p style="text-align: center;">...</p> <p>Transferir información:</p> <p><i>Ejercicio de escucha: Realizar dos audiciones de listados de palabras en italiano, portugués y francés, relacionadas con el tópico en cuestión (la vida de Galileo Galilei). La idea es reconocer el mayor número posible de elementos léxicos. Después, a partir de las palabras reconocidas, se reconstruirán conceptos con la estructura de enunciados breves. (p. 55)</i></p>
ENFOQUE	<i>Comunicativo: función comunicativa del texto.</i>

2.3.2 EU&I

Este manual virtual es el resultado de un proyecto financiado por el programa Socrates Lingua1 de la Unión Europea. Se empieza a desarrollar a finales del 2003 bajo la dirección de Filomena Capucho de la Universidad Católica de Portugal. A diferencia de otros proyectos de IC desarrollados en el marco de las políticas lingüísticas europeas, EU&I *European Awareness and Intercomprehension*, busca desarrollar didácticas intercomprensivas no solamente entre lenguas genéticamente cercanas sino también entre lenguas no emparentadas. De hecho EU&I es un proyecto que afilia 14 instituciones educativas europeas de educación secundaria y superior de 11 países¹⁹, con sus respectivas lenguas: alemán, búlgaro, español, holandés francés, griego, inglés, italiano, portugués, inglés, sueco y turco.

Si bien el proyecto EU&I parte de los principios generales de la IC, tales como la transferencia intralingüística y el desarrollo de competencias parciales, su particularidad radica en situar sus estrategias didácticas en un marco amplio que sobrepasa el espacio de las similitudes y divergencias lingüísticas de las lenguas afines y se centra en el desarrollo de estrategias extralingüísticas propias de las circunstancias concretas en las que se lleva a cabo la comunicación humana. Se basa sobre una *competencia discursiva*, constituida por tres dimensiones. La primera, referida a una dimensión textual que incluye el conocimiento que tiene el usuario de una lengua de los géneros del discurso y de la estructura del texto. La segunda, se refiere a una dimensión situacional, pragmática y extralingüística y la tercera, es la dimensión estrictamente lingüística. Este modelo intercomprensivo postula que en el caso en el que falle una de las dimensiones de la *competencia discursiva*, como por ejemplo la lingüística, las otras dos dimensiones se activarán para construir el sentido (Van Son & Pelsmaekers, 2009).

El proyecto se funda en situaciones comunicativas reales, en particular aquellas

¹⁹ Universidade Católica Portuguesa at Viseu, Universität Salzburg, University of Antwerp, Sofia University, IES Vaguada de la Palma (Salamanca), BTS Audiovisuel du Lycée René Cassin (Biarritz), Université de Paris 3 & Télé 3, University of Athens, Giovanni Falcone secondary school (Palermo), University of Palermo, College of Higher Education Viseu, University of Kalmar, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, University of Strathclyde (Glasgow).

que se desprenden de un contacto multilingüe e intercultural en las que el texto no aparece aislado. A diferencia de otros proyectos didácticos de IC que se basan específicamente en textos extraídos de su contexto, EU&I propone textos fuertemente radicados en su ambiente semántico como por ejemplo canciones, telediarios, previsiones meteorológicas, narrativas, etc. De este modo el aprendiente se encuentra ante un contexto semántico que le permite movilizar y transferir sus competencias extralingüísticas para lograr decodificar un texto en una lengua desconocida.

2.3.3.1 Análisis global, estructura del texto

EU&I es un método virtual (<http://www.eu-intercomprehension.eu/indexes.html>). La página de bienvenida contiene una presentación general del proyecto en cuatro lenguas, francés, alemán, italiano y español:



[Home](#) [Description](#) [Partners](#) [Activities](#) [About us](#) [Français](#) [Deutsch](#) [Italiano](#) [Español](#)

European Awareness and Intercomprehension (Lingua 1)

Welcome to our hotel and to the amazing world of intercomprehension!
You probably do not speak the 11 languages of our hotel, but you will be surprised to discover how much you are able to understand and do in those languages! In your own language you know how to book a hotel room or check the weather report of the day on the Internet. To do such things, you make use of some knowledge and strategies that you are not completely aware of.
Why don't you try out those strategies in Bulgarian, Dutch, French, German, Greek, Italian, Portuguese, Spanish, Swedish or Turkish? Enter the world of intercomprehension!

ACTIVITIES

You should find everything you need in your hotel room: a laptop to book a room in another country, a newspaper to check the weather forecast, a story book you can open, a MP3 player you can turn on, a television you can watch. You'll see how easy it is and how fascinating the world of languages is as well!
Then, go and meet some Europeans from the South and the North, from the East and the West. Will you be able to identify them without being prejudiced? After this trip, why don't you test your intercomprehension skills and learn how to talk to a foreigner in your own language in such a way that he will understand? In our world and our hotel, everyone speaks their own language and understands the others, no matter what language they speak.

Here you will find information about the project, materials which have been produced by the team and some basic information about intercomprehension:

Cours 1 - Présentation du Projet Eu&I.pdf	Cours 6 - Télévision.pdf
Cours 2 - La notion d'intercompréhension.pdf	Cours 7 - Narratives (English version).pdf
Cours 3 - Processus et enjeux cognitifs en intercompréhension.pdf	Cours 8 - Songs.pdf
Cours 4 - Activités Hôtel Eu&I.pdf	Cours 9 - Stéréotypes.pdf
Cours 5 - Intercomprehension activities newspapers (journaux).pdf	Cours 10 - Production.pdf

  Education and Culture

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

En esta primera página observamos:

- Una descripción en la que se describen los aspectos generales del proyecto, su origen institucional y su marco teórico.
- Una lista de los socios del proyecto.
- Un link a las actividades del manual.
- Un aparte en el que se presentan brevemente los creadores del proyecto.
- Cuatro botones, uno para cada lengua vehicular del proyecto.
- Nueve vínculos que contienen aspectos teóricos, orientados a explicar los objetivos, las nociones, los procesos, un instructivo para el uso del método y los tipos de actividades incluidos en el manual.

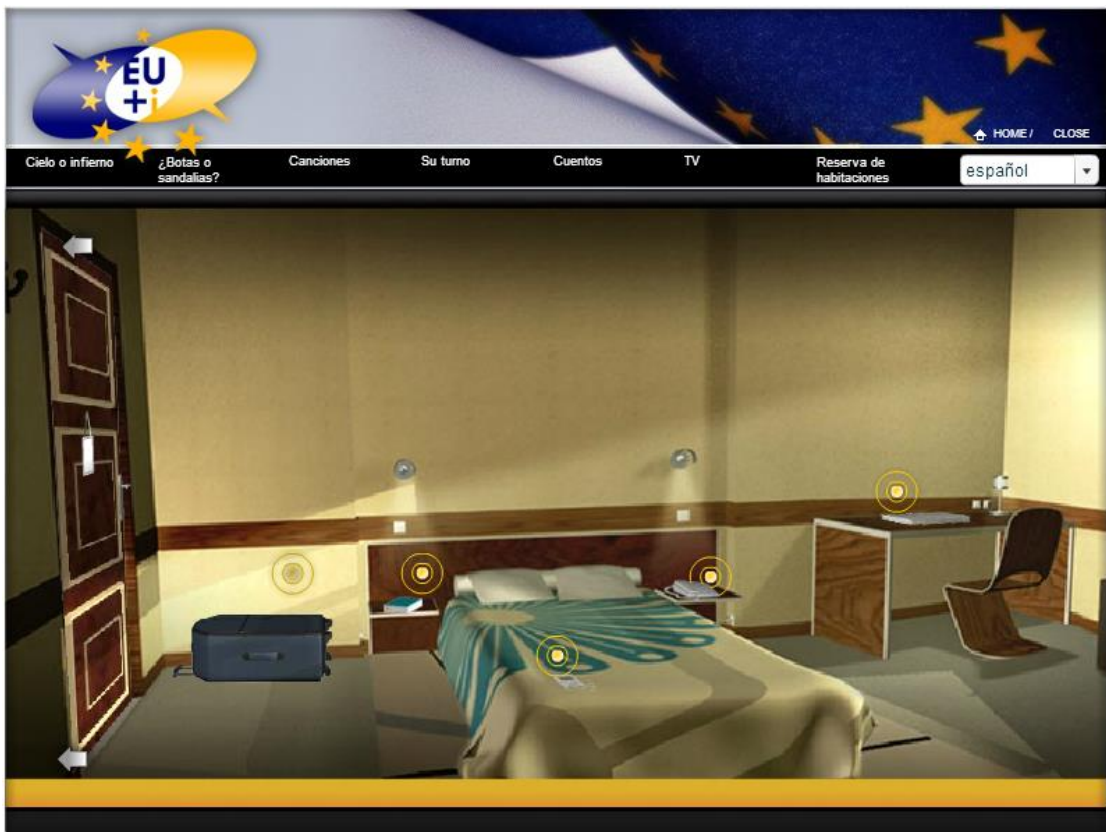
La página sucesiva (el inicio del curso en sí mismo), es un mapa de Europa con vínculos activos en las 11 lenguas del proyecto. El aprendiz debe pinchar sobre uno de ellos para recibir un mensaje de bienvenida al hotel EU&I en su lengua de preferencia. En la parte inferior aparecen cinco vínculos, cada uno de ellos permite acceder a las actividades en una de las cinco lenguas vehiculares del proyecto: inglés, español, francés, italiano y alemán.



La tercera página, representa la habitación de un hotel. Sobre cada uno de los objetos propios de este ambiente se han localizado vínculos que conducen a las diferentes propuestas didácticas de EU&I.

Las actividades son:

- Cielo e infierno (una maleta de viaje).
- Narrativas (un libro).
- Canciones (un I-pod).
- Su turno²⁰ (un teléfono).
- Reserva de habitaciones (un computador).
- Botas o sandalias (un periódico).
- Televisión (sobre el televisor).



²⁰ *Su turno*: Es el único aparte que contiene estrategias de expresión oral intercomprensivas.

A continuación hemos realizado un análisis de cada una de las actividades tomando. Contiene una descripción general de cada una, su formato y las lenguas tomadas en cuenta:

Tabla 25: *Descripción, formato y lengua – EU&I*

Actividad	Descripción	Formato	Lenguas
Cielo o infierno	<p>Unidad que invita al aprendiente a imaginar cómo sería el cielo o el infierno teniendo como premisa cinco nacionalidades y cinco oficios u ocupaciones. Las nacionalidades son: ingleses, alemanes, franceses, suizos e italianos. Los oficios son: jefes, policías, mecánicos, amantes y organizadores.</p> <p>El aprendiente debe ponerse en la situación de un viajero de tren. Puede escoger cuatro actividades para desarrollar antes, durante y después del viaje.</p> <p>Los ejercicios se relacionan con las formas de hablar, de hacer fila. En general con las costumbres propias de cada país. El objetivo de la actividad es dejar a un lado los estereotipos.</p>	Video y fotografía	Inglés Francés Sueco Búlgaro
¿Botas o sandalias?	El aprendiente debe viajar a cuatro países (Bélgica, Bulgaria, Grecia y España A partir de las predicciones del clima y de otras situaciones alternas sabrá qué elementos llevar en su maleta: gafas de sol, sombrillas, bufandas, chaquetas, etc.	Texto	Español Holandes Búlgaro Griego
Canciones	Esta actividad audio pretende ejercitar al aprendiente en la fonética/fonología de cinco lenguas. Consiste en escuchar pistas cortas de canciones y elegir a qué lengua pertenecen. Asimismo debe seleccionar el ambiente semántico al que pertenece la canción (canción nacional, de cuna, etc.)	Audio Imagen	Turco Italiano Español Griego Búlgaro
Su turno	Esta actividad propone la escucha de historias y conversaciones en diferentes lenguas europeas. El ejercicio está acompañado de una serie de imágenes relacionadas con el contenido de los relatos. El aprendiente debe acceder a una idea general y después tratar de reconstruir la secuencia de la historia. Para acceder al contenido el aprendiente dispone también del	Texto Imagen Video	Sueco Portugués Italiano Alemán

	<p>lenguaje no verbal: los gestos, los movimientos, la postura, el contacto visual, el tono y la velocidad de la voz, etc.</p> <p>- Otros recursos puestos a disposición del aprendiente son:</p> <p>- Organización de diferentes párrafos de un mismo texto.</p>		
Narrativa	<p>Esta actividad propone tres cuentos cortos (O Principezinho, Il Viaggiatore, Sagan om den lilla gumman). Los textos se presentan en formato escrito y en formato video. El aprendiente puede leer los textos o visualizar la lectura de cada uno por un hablante nativo.</p> <p>Incluye preguntas de comprensión, ejercicios con hipervínculos</p>	<p>Texto Video</p>	<p>Portugués Italiano Sueco</p>
TV	<p>La primera actividad que se plantea es ver la televisión turca durante una comida. Al relacionarse con los nombres de los alimentos a nivel auditivo y visual, el aprendiente establece analogías entre la hora del día y el tipo de comida correspondiente.</p> <p>El segundo ejercicio que se plantea es comprender una de las noticias presentadas en el telediario. A través de un video de una de las secciones del mismo, se hace un cuestionario de selección única en el que el aprendiente pone a prueba su capacidad de comprensión</p>	<p>Imagen Video</p>	<p>Turco</p>
Reserva de habitaciones	<p>Simula la experiencia de una reservación para una habitación de hotel en un país europeo. El ejercicio ofrece una alta interacción.</p>	<p>Texto Imagen</p>	<p>Inglés Español Griego Holandés Francés Italiano Portugués Búlgaro Sueco Alemán</p>

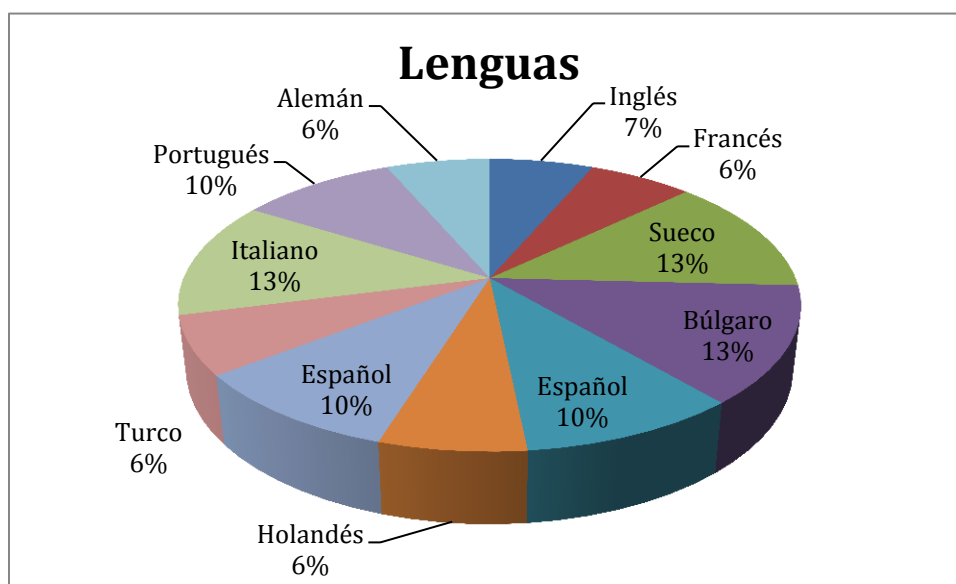
Tabla 26: *Análisis cualitativo EU&I*

Descripción cualitativa	Unidades
El 13 % de las unidades utiliza Sueco	4 unidades
El 13 % de las unidades utiliza Búlgaro	4 unidades
El 13 % de las unidades utiliza Italiano	4 unidades
El 10 % de las unidades utiliza Español	3 unidades
El 10 % de las unidades utiliza Griego	3 unidades
El 10 % de las unidades utiliza Portugués	3 unidades
El 7 % de las unidades utiliza Inglés	2 unidades
El 6 % de las unidades utiliza Francés	2 unidades
El 6 % de las unidades utiliza Turco	2 unidades
El 6 % de las unidades utiliza Alemán	2 unidades
El 3 % de las unidades utiliza Neerlandés	1 unidad
El 3 % de las unidades utiliza Holandés	1 unidad
TOTAL	

El total de lenguas tomadas en cuenta son 11. Las lenguas con un porcentaje más alto de uso son el sueco, el búlgaro y el italiano con un 39% del total, con 13% cada uno. Mientras tanto el español, el griego y el portugués, tienen una frecuencia de uso de un 10% cada una. Por otro lado, el francés, , el alemán, el holandés y el turco son usadas en un 6% y el inglés en un 7%.

En el siguiente gráfico podemos ver representada esta porcentualidad:

Gráfico 12: *Lenguas en EU&I*



2.3.3.2 Principios y objetivos

Los objetivos del proyecto están definidos en la página <http://www.eu-intercomprehension.eu/pdf/Cours%201%20%20Présentation%20du%20Projet%20Eu&I.pdf>. En principio se establecen dos tipos de finalidades: las educativas, encaminadas a desarrollar la motivación por el aprendizaje de las lenguas y de las culturas; y las políticas, que en consonancia con las políticas lingüísticas de la Unión Europea buscan promover el bilingüismo.

Asimismo se delimita el área de intervención didáctica al desarrollo de las competencias receptivas oral y escrita. Lo anterior se logrará a partir de ejercicios orientados a que los aprendientes valoricen sus propias estrategias de transposición y de adaptación. Esta movilización de las competencias previas se realizará a partir de un importante contenido cultural capaz de contextualizar el acto comunicativo.

Una de las características particulares de este proyecto de IC, es que la transferencia de competencias no se basa en las similitudes formales o gramaticales entre lenguas genéticamente emparentadas, sino en la toma de conciencia de sistemas extralingüísticos comunes pertenecientes a la cultura europea. Europa es una realidad cultural común, que pese a las diferencias locales, revela una identidad transnacional que determina y enmarca la comunicación humana en todas sus órbitas.

EU&I es un método que se dirige al gran público, no solamente a los estudiantes o a los docentes y abarca lenguas distantes. De este modo pretende constituir una alternativa al inglés como lengua franca de comunicación capaz de preservar el patrimonio plurilingüe europeo.

Otra de las características del proyecto es el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. Las razones que se esgrimen a favor de esta preferencia se orientan hacia la forma en que estas coadyudan a la puesta en práctica de los principios del proyecto en la medida en la que permiten la simulación de situaciones reales de comunicación a partir del uso de los recursos audiovisuales. Por otra parte internet elimina las distancias, propicia los intercambios entre los participantes en el proyecto y permite un seguimiento personalizado del aprendiente.

2.3.3.3 Actividades didácticas y enfoque

Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo de investigación hemos escogido dos textos literarios: *O Principezinho* y *Il Viaggiatore*, incluidos en la sección de narrativa. Desde el punto de vista formal los dos textos se incluyen en la misma página web. A la izquierda hay una fotografía de una mujer de edad y un aforismo en portugués: *Quem conta um conto acrescenta um ponto*, traducido en las cinco lenguas vehiculares disponibles.



Pinchando sobre los títulos de los cuentos, se puede acceder al texto de los mismos posicionado dentro de un libro que se abre para indicar las diferentes actividades: *Lea el cuento*, *Viva el cuento*, *Lea y viva el cuento*, *busque más*.

En *Lea el cuento*, se encuentra el fragmento textual en cuestión, *Le petit prince* de Antoin de Saint-Exupery, traducido al portugués con hipervínculos en rojo, verde y azul. Los hipervínculos en rojo representan ayudas visuales, los hipervínculos en azul son ayudas auditivas acompañadas de una sección para marcar el texto y los hipervínculos en verde, son traducciones a la lengua vehicular. En general podemos concluir que esta sección busca desarrollar mirabilidades de memorización léxica y comparación morfológica con la lengua madre del aprendiente.

Viva el cuento, entre tanto es una actividad de visualización y escucha en la que un hablante nativo lee el cuento en portugués. La sección *Lea y viva el cuento* propone el mismo video acompañado del texto para que la escucha y la lectura sean simultáneas. Finalmente en *busque más* hay 7 preguntas de comprensión de selección múltiple y respuesta única.

Texto uno: *O Principezinho*



The screenshot shows a website interface with a green and yellow color scheme. At the top, there is a navigation menu with links: "Cielo o infierno", "¿Botas o sandalias?", "Canciones", "Su turno", "Cuentos", "TV", "Reserva de habitaciones", and a language dropdown set to "español". The main content area is titled "Cuentos" and features a large green graphic on the left. The text of "O Principezinho" is displayed in a white box with a vertical scrollbar. The text is in Portuguese and includes several words highlighted in red, green, and blue, corresponding to the hyperlinks mentioned in the text above. The text reads:

O Principezinho

Vivia num pequeno planeta descoberto por um **sábio ancião**, mas de rosa ou de principezinho **não falara** a sua comunicação.

Pequeno, loiro e de curiosa faceta, como nunca **pequeno herói** se viu, **despediu-se do seu planeta** e em busca de aventura partiu...

No primeiro planeta que visitou um **rei tirano** foi **saudar**, este **queria fazê-lo seu súbdito** o principezinho **acabou por o deixar**.

No segundo planeta onde parou um **vaidoso** não parava de **saudar**,

Tabla 27: *O principezinho: Aplicación criterios de análisis*

GÉNERO DISCURSIVO	- Biografía
TIPOLOGÍA TEXTUAL	Predominancia narrativa: "Vivia num pequeno planeta descoberto por um sábio ancião mais de rosa ou de principezinho não falará a sua comunicação".
MÉTODO DE LECTURA	Global, <i>Top-Down</i> e Interactiva
TÉCNICAS DIDÁCTICAS	Marcar el texto Preguntas de comprensión Transferir información
ENFOQUE	<i>Comunicativo situacional</i>

Texto dos: *Il Viaggiatore*

Cuentos

Il Viaggiatore - Primera parte

C'era una volta un **uomo**, un **viaggiatore**.
 Un **giorno** decise di **partire**, salutò tutti e si avviò verso una nuova città.
 Cammina cammina, dopo due giorni di marcia vide una **collina**, era una **collina verde**, **ricca** di **alberi**, di uccelli, di **fiori** e circondata da uno **steccato** di legno con una **porta**.
 Poiché la **curiosità** era forte, il **viaggiatore** entrò.
 I suoi occhi, che erano gli occhi di un **viaggiatore**, notarono subito delle **pietre bianche** e sopra ciascuna di quelle pietre fu ancora più facile **scoprire** una **scritta**:
 Darel Malik, visse 7 **anni**, 4 **mesi**, 2 **settimane** e 4 **giorni**.
 Keshav Acha, visse 6 **anni**, 9 **mesi**, 4 **settimane** e 2 **giorni**.
 Capi allora che quelle erano **lapidi**, ogni pietra

Seconda parte

Tabla 28: *Aplicación criterios de análisis*

GÉNERO DISCURSIVO	- Biografía
TIPOLOGÍA TEXTUAL	<p>Predominancia narrativa:</p> <p><i>“C’era una volta un uomo, un viaggiatore. Un giorno decise di partire, salutò tutti e si avviò verso una nuova città”</i></p> <p><i>“...Capì allora che quelle erano lapidi, ogni pietra era una tomba, e quel luogo un cimitero! Si commosse e cominciò a leggere le lapidi...”</i></p>
MÉTODO DE LECTURA	Global, <i>Top-Down</i> e Interactiva
TÉCNICAS DIDÁCTICAS	<p>Marcar el texto</p> <p>Preguntas de comprensión</p> <p>Transferir información</p>
ENFOQUE	<i>Comunicativo situacional</i>

2.4 REFLEXIONES

En primer lugar cabe señalar que los tres manuales analizados parten de los fenómenos de transferencia de competencias de la LM hacia las lenguas extranjeras y de la transversalidad de estas competencias, en este sentido podemos afirmar que cada uno de estos proyectos se nutre de la misma vertiente de reflexiones teóricas acerca de la IC. En la medida en la que este interés académico por la IC surge en Europa bajo el impulso de las políticas lingüísticas de la unión, consideramos que tanto EurRom5, como InterRom y UE+i, conciben la didáctica de la intercomprensión como una intervención que pretende facilitar la adquisición de habilidades parciales tanto desde el punto de vista lingüístico, pragmático y sociolingüístico. Es importante indicar, dados los objetivos de este trabajo, que ninguno de los tres métodos incluye de modo explícito el tratamiento de lo literario y de lo intercultural.

El público al que se dirigen los tres manuales es el mismo (adultos y adolescentes, tal como lo habíamos señalado en los párrafos correspondientes a los criterios de selección) pero después del análisis realizado podemos deducir que el público meta de los tres manuales es un público meta que dispone de competencias plurilingües en

mayor o menor grado. En este sentido, el manual que prevee una destreza plurilingüe mayor es EU&I, el que prevee una destreza media es EuRom5, mientras InterRom se dirige a un público con menores competencias plurilingües.

Respecto al uso de una lengua vehicular, es notorio observar que solamente EuRom5 no prevé la existencia de una lengua vehicular, dándole un tratamiento equivalente a las cinco lenguas estudiadas. InterRom por su parte propone el español como lengua vehicular, de modo que el prólogo, la introducción y las instrucciones de los dos módulos están escritos en esta lengua. EU&I prevé cinco lenguas vehiculares: inglés, español, italiano, alemán y francés. Notoriamente este último manual recoge las lenguas oficiales de la Unión Europea y esta escogencia nos habla de los estrechos vínculos del proyecto con las políticas *lingüísticas* del Consejo de Europa.

Con relación a la *tipología textual* es dable señalar que hay una predominancia de lo narrativo y de lo expositivo. En el caso de EuRom5, en el que todos los textos pertenecen al género periodístico, lo narrativo prima sobre las demás tipologías, dejando lo descriptivo en segundo orden y lo expositivo en tercero. InterRom, que ofrece una gran gama de tipologías textuales y que trata específicamente, en el Módulo 2, las problemáticas relacionadas con las características de cada una de ellas, las secuencias narrativas, expositivas, descriptivas y argumentativas se alternan de acuerdo a los objetivos didácticos de cada unidad y no se registran presencias de textos informativos. Entre tanto EU&I, no presenta una alta gama de tipologías textuales escritas, pues su énfasis no es la comprensión lectora. Sin embargo podemos encontrar textos en soportes audiovisuales y audio que continenen secuencias narrativas, descriptivas y expositivas, con ausencia de secuencisa argumentativas e informativas.

El *género* discursivo por su parte, se presenta con una gran variedad en InterRom, sobre todo en el Módulo 1, en el que hay una gran cantidad de artículos, ensayos y textos literarios. En EuRom5, hay una restricción explícita a los textos periodísticos y entre estos se prefiere la noticia y la notivia breve, en segundo lugar se deja espacio para la columna, el artículo y la nota periodística. Finalmente en EU&I, únicamente se puede observar la presencia del género discursivo literario en la sección, *relatos*. Las

demás secciones contienen textos en otro tipo de soporte que no hemos considerado en nuestros criterios de análisis.

En lo relacionado con las actividades y las técnicas didácticas, hay grandes diferencias entre los tres textos analizados. Mientras Eurom5 tienen una propuesta didáctica centrada en la contrastividad gramatical, y por lo tanto incluye solamente ejercicios de gramática estructural, InterRom incluye una más amplia gama de técnicas didácticas, divididas en fases de activación de conocimientos previos, presentación y sistematización. Entre ellas podemos contar diferentes tipos de ejercicios orientados a la transferencia de información, la recomposición y la marcación de textos (Módulo 1 y 2) sin dejar a un lado ejercicios de gramática estructural comparativa entre las lenguas romances en cuestión (Módulo 1). Por su parte EU&I, en lo respectivo a la didacticalización de los textos escritos, no hace distinción entre fases de prelectura y lectura, mas sí propone ejercicios tanto de gramática estructural como de marcar el texto y transferencia de información.

Todo lo anterior nos lleva a proponer algunas conclusiones con respecto al *enfoque* de los manuales. En general observamos que si bien los tres manuales incorporan elementos del método gramatical-traductivo, únicamente EuRom5, permanece dentro de los límites del mismo. Este tipo de aproximación a la didáctica de la IC tiene su origen en la centralidad en la adquisición de la comprensión escrita y en la necesidad de establecer similitudes y diferencias entre las lenguas romances para la adquisición de una gramática panrománica. Por su parte InterRom, si bien en un principio (Módulo 1) se vale del enfoque gramatical, desplaza sus estrategias hacia lo *comunicativo funcional* (Módulo 2) al ampliar su reflexión hacia las características de las tipologías textuales. Por último EU&I hace una propuesta que definitivamente se sitúa en el enfoque *comunicativo situacional*, ya que a diferencia de los otros dos manuales plantea una didáctica de la IC no vinculada a las lenguas genéticamente afines sino que amplía su acción hacia lenguas no emparentadas. En este sentido el acento se ubica en el ámbito de la situación comunicativa concreta que permite que el aprendiente movilice sus habilidades relacionadas con su matriz cultural y sus competencias sociopragmáticas.

Finalmente y teniendo en cuenta la reflexión acerca de la relación entre competencia lectora, competencia intercultural y IC, nos interesa referirnos a la forma en la que los manuales trabajan la adquisición de la comprensión lectora, la competencia literaria y la interculturalidad. En este sentido, creemos que EU&I si bien sitúa el centro de su didáctica en los componentes situacionales y culturales de la enunciación, no alude directamente a una dinámica de la adquisición de la competencia literaria como mecanismo de activación de la competencia intercultural intercomprensiva. Esto se debe a que los objetivos del manual se relacionan con una vertiente eminentemente pragmática que busca el generar dinámicas de intercomprensión en ámbitos cotidianos, no formales. Consideramos que es un proyecto válido de adquisición de competencia intercomprensiva intercultural, mas el ámbito teórico y práctico desde el que quisiéramos realizar nuestra propuesta didáctica se centra en contextos formales de aprendizaje, en los que los *input* provienen de una didáctica que se pueda poner en marcha dentro del aula.

EuRom5 a nuestro entender no aborda la competencia intercultural intercomprensiva, centrandose su accionar en la adquisición de una competencia lectora de tipo gramatical formal. InterRom, en cambio, tiene una importante propuesta de interculturalidad intercomprensiva pues su didáctica desborda la competencia gramatical y en su segunda parte (Módulo 2), se centra en la adquisición de una competencia discursiva que sin duda incluye lo literario y lo intercultural.

CAPÍTULO 3.

EL MICRORRELATO EN EL AULA DE INTERCOMPRENSIÓN EN CUATRO LENGUAS ROMANCES: ADQUISICIÓN DEL SIGNIFICADO Y COMPETENCIA INTERCULTURAL.

La unidad didáctica que presento a continuación pretende integrar desde el punto de vista conceptual y concretizar, desde un punto de vista práctico, la reflexión respecto a la relación ente interculturalidad, adquisición del significado y adquisición de la destreza lectora en el ámbito de la IC, contenida en el primer capítulo del presente trabajo. Asimismo el diseño de cada una de las actividades en las cuatro lenguas romances ha tomado como base el análisis de EuRom5, InterRom y EU&I, enriqueciéndose tanto de los principios teóricos de cada método, como de los modelos de técnicas y ejercicios. En este sentido cabe mencionar que la extensa gama de actividades con los géneros discursivos y con las tipologías textuales de InterRom, constituye un punto de referencia importante para nuestra propuesta.

La unidad didáctica se centra en el uso del microrrelato de Borges, *Un sueño* (La Cifra, 1981) en su versión original en español como eje central de la unidad, alrededor del cual se articulan otras actividades de comprensión lectora en portugués, francés e italiano. La escogencia de este género discursivo encuentra su justificación, tal como lo hemos señalado en los apartes correspondientes, en la polisemia implícita, en la riqueza de sus marcos culturales y en su extensión limitada, que facilita su trabajo integral en el aula y que lo hacen idóneo para trabajar la adquisición del significado en una didáctica intercomprensiva. El eje central de cada una de las actividades es la adquisición del significado y en este orden se han privilegiado los ejercicios léxicos y de comprensión semántica, sin dejar a un lado algunos otros ejercicios de

morfología y de gramática contrastiva propia de los “siete cedazos” de EuroComRom.

Asimismo, quisiéramos observar que los ejercicios 7, 12 y 13 de la unidad, pueden presentar algunas dificultades de resolución, sobre todo para aprendientes que no tengan un adecuado nivel de entrada. Resolver estas dificultades, detectadas ya en la fase de diseño, requerirían pruebas piloto de aplicación que nos permitieran dilucidar mejores parámetros didácticos para trabajar la interculturalidad en el aula de IC. Dado que no podemos acceder a dichas pruebas, consideramos que estos aspectos podrían mejorarse en una fase posterior de investigación.,

3.1 PÚBLICO META

La unidad didáctica está concebida para un público meta de edades comprendidas entre los 16 y los 25 años. En particular para los estudiantes del bienio superior del *Liceo* italiano o para los estudiantes del primer trienio universitario en Italia. En este contexto de público y edad una propuesta de adquisición de destreza lectora intercomprensiva con énfasis en la competencia literaria e intercultural a partir del microrrelato, a nuestro entender puede constituir un aporte de importancia en los siguientes sentidos:

- En la medida en la que ofrece estrategias de adquisición del significado del texto literario en tres lenguas romances. Este aspecto pretende dotar al estudiante de instrumentos que le permitan afrontar textos literarios de gradual y mayor complejidad en su lengua original. Sin duda el desarrollo de esta competencia literaria intercomprensiva adquirida en este momento del proceso formativo resultará útil en estadios superiores de la formación universitaria.

- Incidir positivamente en el componente motivacional de los jóvenes adultos, orientando su curiosidad intelectual hacia otras literaturas y hacia su matriz cultural, posibilitando y disminuyendo las distancias interculturales a través del acceso al significado sin las interferencias de una lengua de mediación.
- Constituir un *input* en la puesta en práctica de una educación lingüística *transversal* que integre los saberes lingüísticos tradicionalmente compartimentados en disciplinas, en una propuesta plurilingüe e intercultural. Este tipo de propuestas posibilita que los jóvenes perciban sus competencias y destrezas en las diversas lenguas como un recurso único y complejo, susceptible de ser utilizado no solo en el ambiente escolar sino también en su trayectoria vital.

3.2 INTEGRACIÓN AL PROGRAMA DE ESTUDIOS

La presente unidad didáctica no constituye una trayectoria autónoma, mas se concibe como parte de un currículo más amplio de IC. De hecho las actividades, los géneros y las tipologías textuales incluidas prevén una trayectoria didáctica previa y podría formar parte de un curso intermedio de IC que prevea un nivel B1-B2 (MCER) de ingreso de los aprendientes.

Los textos y las actividades previstas pueden presentarse dentro de un programa didáctico de IC orientado al trabajo con diferentes tipologías y géneros textuales en los que se desarrollen diversas estrategias didácticas para la adquisición del significado tanto desde un punto de vista lingüístico, como desde lo sociolingüístico y lo pragmático. En particular podría insertarse en la adquisición del significado desde lo sociolingüístico.

La temporalidad prevista son cuatro horas de trabajo y puede dividirse en dos sesiones independientes de una hora y media, intermediadas por una hora de trabajo en casa.

3.3 LENGUA VEHICULAR

Nuestra propuesta didáctica presenta al italiano como lengua vehicular y prevé una competencia previa en esta lengua. El hecho de estar dirigido a estudiantes italianos justifica esta elección. Sin embargo, esta escogencia no es excluyente ya que las actividades están diseñadas de modo que no ofrezcan excesivas dificultades para aprendientes que dispongan de competencias lingüísticas maternas en una de las otras tres lenguas tratadas y que, como ya hemos mencionado, hayan cursado cursos iniciales de IC que les haya permitido alcanzar un nivel B1-B2.

3.4 OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS

Los objetivos lingüísticos de la presente unidad didáctica son los siguientes:

- Lograr que los aprendientes mejoren su proceso de adquisición de la destreza lectora en las cuatro lenguas romances tratadas, a partir de la puesta en marcha de estrategias intercomprensivas vinculadas con el acceso al significado.
- Aumentar el repertorio léxico-semántico de los aprendientes, no solo desde el punto de su pertinencia gramatical sino introduciéndolo en un contexto de uso escrito, tanto en el texto literario como en otras modalidades textuales como los textos informativos y descriptivos.
- Estos objetivos se llevarán a cabo a partir de una propuesta didáctica que integre el microrrelato como eje central. Este género textual, dadas sus características, se revela capaz de mediar de forma eficaz entre los universos de significados de las lenguas en cuestión y permite introducir los componentes léxicos en un contexto de uso literario.
- Tanto el texto literario como los demás textos que integran el *corpus textual* de la unidad (biografía, artículo enciclopédico, muestras de lengua), se

didacticalizarán fundamentalmente a partir de un tratamiento lexical contrastivo, de una elaboración de los campos semánticos y de ejercicios de morfología comparada.

3.5 OBJETIVOS INTERCULTURALES

Desde el punto de vista de la interculturalidad los objetivos tomados en cuenta se relacionan con:

- Dotar a los aprendientes de estrategias que les permitan mejorar sus aptitudes, sus conocimientos sus habilidades para reconocer, comprender e integrar de forma activa, realidades culturales diferentes a las que se derivan de su lengua y su cultura nativa. Para lograrlo, partimos del presupuesto de que este tipo de habilidades no se relaciona exclusivamente con las competencias lingüísticas, sino que integra los sociolingüístico y lo pragmático a partir del contacto, lo más directo posible, con la forma en la que cada lengua moldea la realidad, o en otras palabras, hace una performance del mundo.
- En el sentido anterior, el texto literario se revela como un espacio en el que el uso de la lengua alcanza una dimensión semántica polisémica y contextual y de este modo constituye una valiosa herramienta didáctica, capaz de mediar entre las matrices de significados de las lenguas trabajadas.
- En esta medida la propuesta didáctica busca ubicar los componentes léxico-semánticos en un contexto de valores culturales y usos sociolingüísticos y pragmáticos, susceptibles de convertirse en recursos efectivos en la puesta en marcha de actos comunicativos de tipo intercultural.



**Secuencia didáctica,
el Microrrelato en el
aula de
intercomprensión
en cuatro lenguas
romances.**

Adquisición del
significado
y competencia e
intercultural

Publico:

Estudiantes del Bieno Superior del Liceo Italiano o del Primer Trienio Universitario.

Destreza:

Comprensión lectora
Competencia literaria e intercultural

Nivel:

B1- B2

Lengua de mediación:

Italiano

Pre-lettura/Anticipare

1. Ricomponi il testo mettendo in ordine i paragrafi.

Testo

1

Argentina, caratterizzazione del paese

L'ARGENTINE

- Le pays proclama son indépendance vis à vis de l'Espagne le 25 mai 1810 lors de la révolution de Mai, indépendance définitivement acquise le 9 juillet 1816 à San Miguel de Tucumán.
- Sa capitale est Buenos Aires, sa langue nationale est l'espagnol et sa monnaie est le Peso argentin.
- L'**Argentine**, en forme longue la **République argentine**, en espagnol *Argentina* et officiellement *República Argentina* [re'puβlika arxen'tina], est un pays d'Amérique du Sud partageant ses frontières avec le Chili à l'ouest, la Bolivie au nordouest, le Paraguay au nord, le Brésil et l'Uruguay au nord-est et à l'est, et l'océan Atlantique à l'est et à l'extrême sud.
- Le drapeau argentin a été dessiné par le général Manuel Belgrano, les bandes bleues et blanche font référence aux cocardes de la même couleur distribuées le 25 mai 1810 lors du début de la guerre d'indépendance. Le drapeau a été rendu officiel deux semaines après l'indépendance, le 25 juillet 1816, puis en 1818 fut ajouté le soleil dit *Sol de Mayo*. Jusqu'au 25 juillet 1985, le drapeau avec le soleil, dit *drapeau de guerre*, était exclusif aux institutions officielles, alors que le drapeau sans le soleil était utilisé pour les manifestations ou institutions n'ayant pas caractère officiel. Désormais, le drapeau avec le soleil est utilisé partout.
- La religion nationale est le catholicisme. L'Argentine fait partie des pays dits du *cône sud* et parmi les pays d'Amérique latine, il est celui où la culture européenne est la plus affirmée. L'Argentine est l'un des pays les plus développés du continent latino-américain. Le pays est également la troisième puissance économique d'Amérique latine après le Brésil et le Mexique, que ce soit en PIB nominal ou à parité de pouvoir d'achat (PPA).

2. Trascrivi le parole del testo che secondo te si somigliano nelle due lingue romanze.

Francés	Italiano

3. Trascrivi le parole del testo la cui somiglianza tra le varie lingue sia meno evidente.

Francés	Italiano

4. Leggi il testo senza soffermarti sui termini che non capisci.

Testo

2

Un sueño.

En un desierto lugar del Irán hay una no muy alta torre de piedra, sin puerta ni ventana. En la única habitación (cuyo piso es de tierra y que tiene la forma de círculo) hay una mesa de madera y un banco. En esa celda circular, un hombre que se parece a mi escribe en caracteres que no comprendo un largo poema sobre un hombre que en otra celda circular escribe un poema sobre un hombre que en otra celda circular...

El proceso no tiene fin y nadie podrá leer lo que los prisioneros escriben.



Autor: Jorgue Luís Borges

5. Ascolta il testo mentre lo leggi.

6. Riascolta il testo e aggiungi gli accenti tonici.



1. En un desierto lugar del Irán hay una no muy alta torre de piedra, sin puerta ni
2. ventana. En la única habitación (cuyo piso es de tierra y que tiene la forma de círculo)
3. hay una mesa de madera y un banco. En esa celda circular, un hombre que se parece
4. a mi escribe en caracteres que no comprendo un largo poema sobre un hombre que
5. en otra celda circular escribe un poema sobre un hombre que en otra celda circular..
6. El proceso no tiene fin y nadie podrá leer lo que los prisioneros escriben.

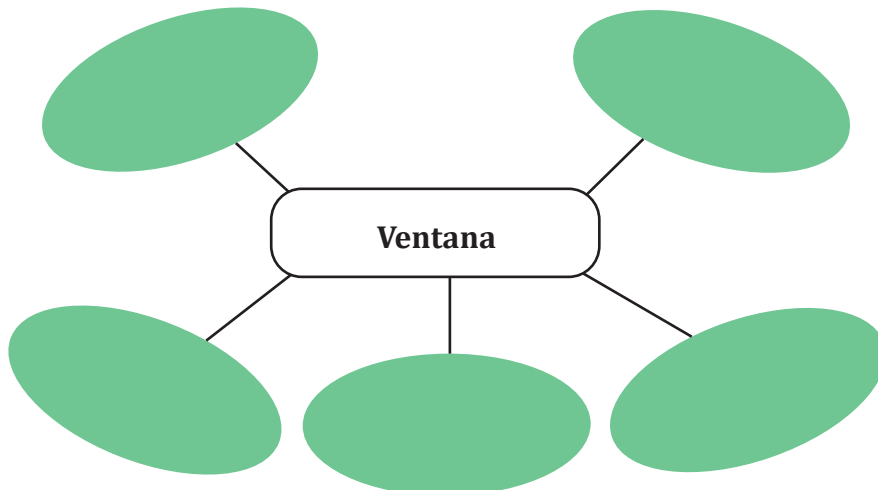
7. Identifica i quattro campi semantici presenti nel testo.

1.	Habitación	Celda	...
2.	...		
3.	...		
4.	...		

8. Trascrivi le parole del testo la cui somiglianza sia meno evidente in spagnolo e italiano.

Español	Italiano
Habitación	Camera Da Letto

9. Deducil il significato della parola **ventana** a partire da altre parole trasparenti del co-testo



10. Che cos'è una **ventana**?

Scrivi una frase nella tua lingua con un termine equivalente semanticamente.

11. Il verbo **parecer** è coniugato nel testo al presente indicativo e nella sua forma riflessiva:

Yo me parezco
Tú te pareces
El, Ella, Usted se parece
Nosotros, Nosotras nos parecemos
Vosotros, Vosotras os pareceís
Ellos, Ellas, Ustedes se parecen

Ora identifica nel seguente riquadro il suo significato nel testo:

Espressione di somiglianza

Espressione di differenza

Espressione di opinione

12. Trova un verbo che traduca il senso del verbo ***parecer*** del racconto di Borges, in italiano, francese e portoghese

Italiano:

Francese:

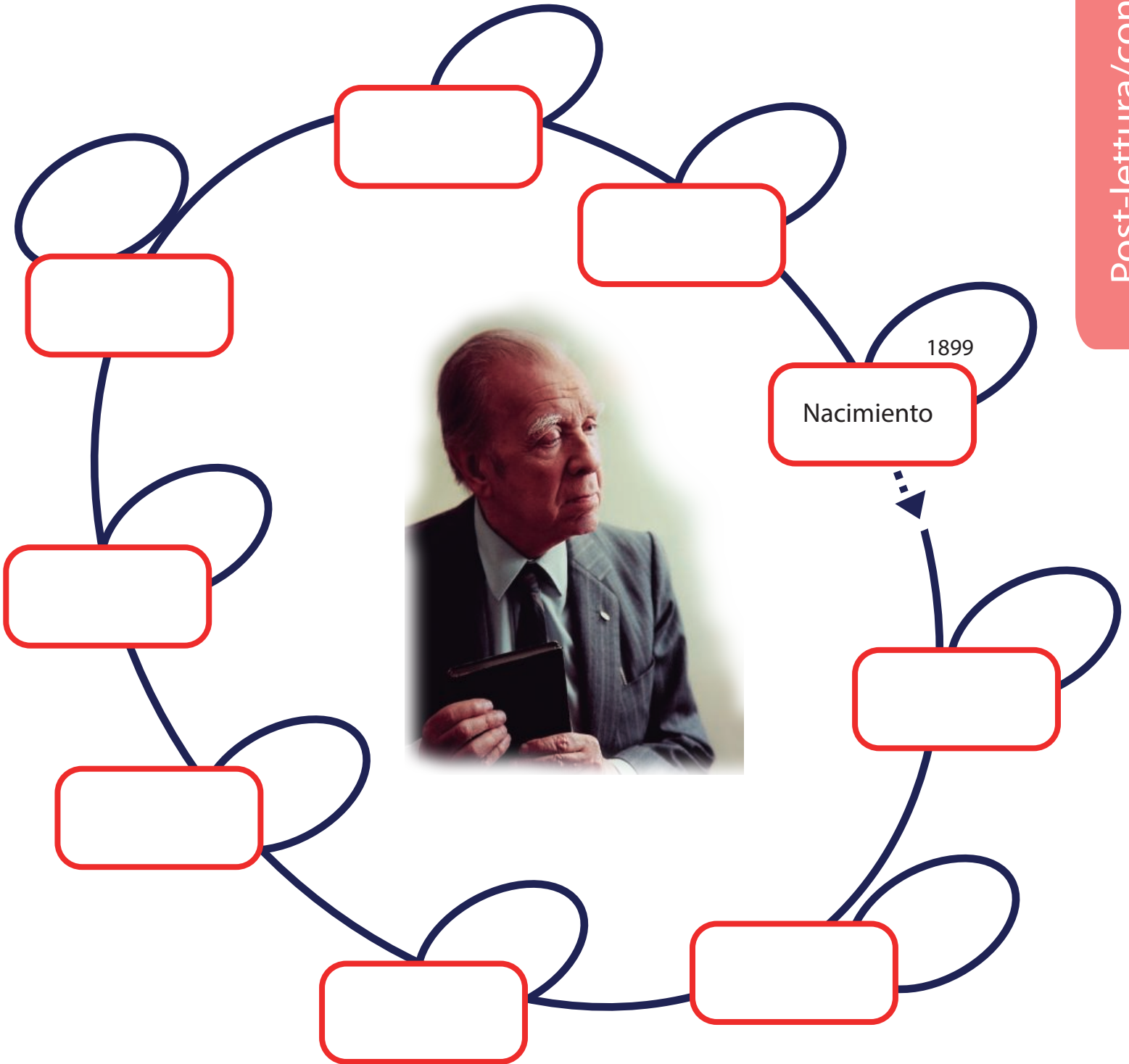
Portoghese:

Biografía de Jorge Luís Borges

Jorge Luis Borges nasceu em Buenos Aires no dia 24 de agosto de 1899. Por influência da avó inglesa, foi alfabetizado em inglês e em espanhol. Em 1914 viajou com sua família para a Europa e se instalou em Genebra, onde cursou o ensino médio. Em 1919 mudou-se para a Espanha e aí entrou em contato com o movimento ultraísta. Em 1921 regressou a Buenos Aires e fundou com outros importantes escritores a revista *Sur*. Em 1923 publicou seu primeiro livro de poemas, *Fervor de Buenos Aires*. Desde essa época, adoece dos olhos, sofre sucessivas operações de cataratas e perde quase por completo a vista em 1955. Tempos depois se referiria à sua cegueira como "um lento crepúsculo que já dura mais de meio século".

Desde seu primeiro livro até a publicação de suas *Obras Completas* (1974) transcorreram cinquenta anos de criação literária durante o qual Borges superou sua enfermidade escrevendo ou ditando livros de poemas, contos e ensaios, admirados hoje no mundo inteiro. Recebeu importantes distinções de diversas universidades e governos estrangeiros e numerosos prêmios, entre eles o Cervantes em 1980. Sua obra foi traduzida a mais de vinte e cinco idiomas e levada ao cinema e à televisão. Prólogos, antologias, traduções, cursos e conferências testemunham o esmero incansável desse grande escritor, que revolucionou a prosa em castelhano, como têm reconhecido sem exceção seus contemporâneos. Borges faleceu em Genebra no dia 14 de junho de 1986.

13. Completa il seguente schema con gli eventi e le date importanti della vita di Borges, a partire dalla lettura del testo.



14. Rispondi alle seguenti domande di comprensione nella tua lingua materna:

- a. Qual é o "lento crepúsculo" da vida de Borges?
- b. Quais línguas aprendeu em sua infância?
- c. Que prêmio importante recebeu?
- d. Durante quantas décadas manteve sua produção literária?
- e. Em que lugares da Europa viveu durante a sua juventude?

15. Leggi la seguente frase che compare nel testo "**um lento crepúsculo que já dura mais de meio século**" e fanne una parafrasi nella tua lingua materna.

Um lento crepúsculo que já dura mais de meio século

Forma di scrittura con linee tratteggiate per la parafrasi.

16. Identifica l'intruso nel campo semantico

	Intruso
Olhos	
Cataratas	
Cegueira	
Vista	
Crepúsculo	

	Intruso
Buenos Aires	
Genebra	
Espanha	
Europa	
Cidade	

	Intruso
Prefácio	
Tradução	
Antologia	
Conferência	

	Intruso
Inglês	
Espanhol	
Castelhano	
Palavra	



Cultura Civiltà dell'Argentina

Il Fiume della Plata

“Un vastissimo estuario, il **Río de la Plata**, in cui sbocca un lunghissimo fiume, il Paraná, secondo corso d'acqua dell'America Meridionale: insieme percorrono la regioe platense”.

1

El asado argentino

“El conocido **asado**, es una comida típica argentina. La frase “**chuparse los dedos**” expresa que el asado está muy sabroso. El origen de esta frase se remonta a la época del **gaucho**: Al momento de comer, cortaba del asador un trozo de carne, lo sostenía con una mano y se lo llevaba a la boca con las manos.”

2

Le Tango

“Le **Tango** et la **milonga** sont des bals populaires ayant défini l'identité de la ville Buenos Aires, capitale de l'Argentine. Initialement, ils étaient considérés comme des bals immoraux typiques du quartier de **l'arrabal**, c'est à dire du secteur marginal de la ville de Buenos Aires”.

3

O Gaucho

“É o personam típico do **pampa** argentino, grede planície que cobre parte do território argentino. É uma espécie de 'cow-boy' local. O **gaucho** é o protagonista de importantes obras literárias argenitnas, entre elas o famoso 'El **gaucho** Martín Fierro' de José Hernández, escrito em 1872”

4

17. Leggi i testi e associali con le immagini.



18. Dopo aver letto con attenzione i testi, deduci il significato dei seguenti termini e scrivine una definizione nella tua lingua madre

a. Río de la Plata

b. Asado

c. Chuparse los dedos

d. Gaucho

e. Pampa



f. Tango y milonga

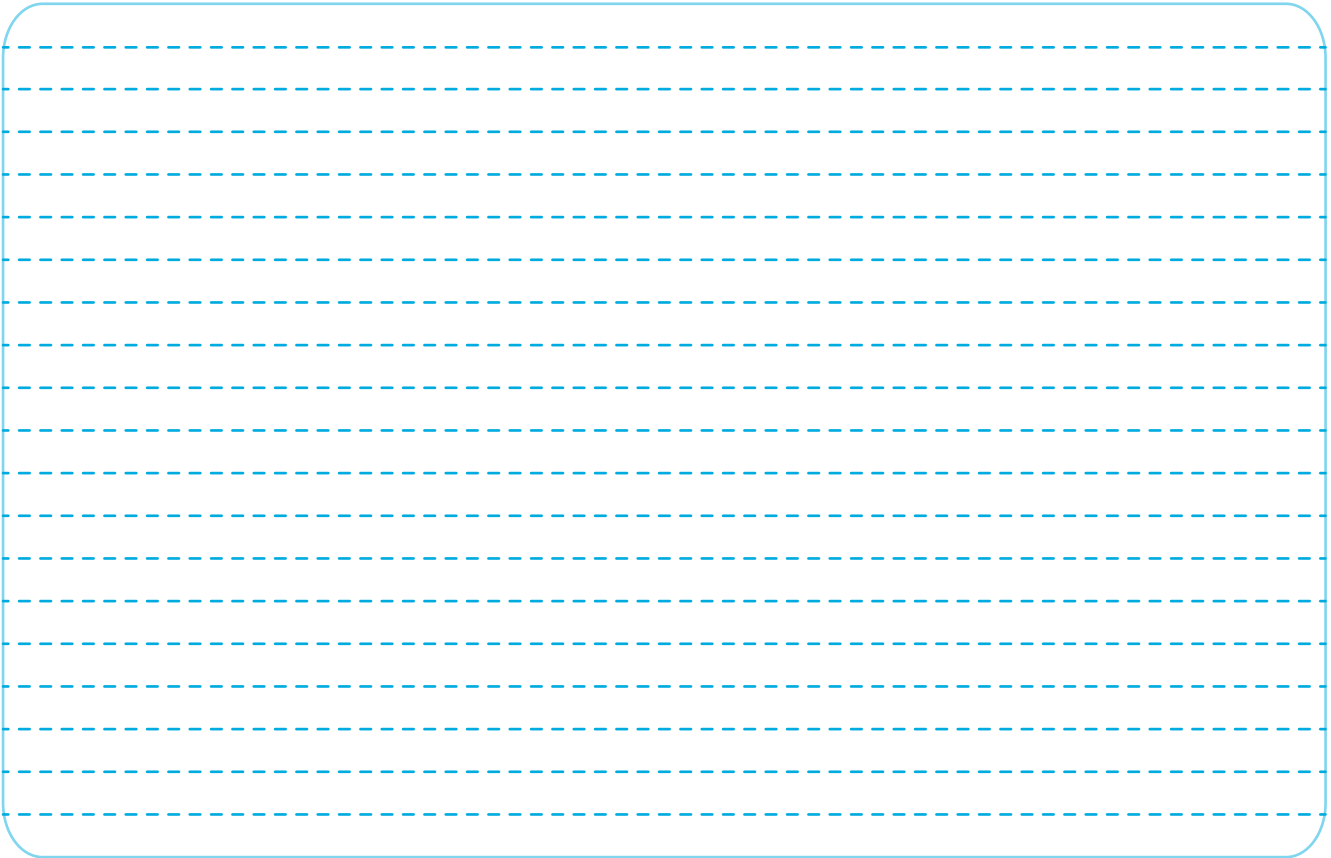


g. Arrabal

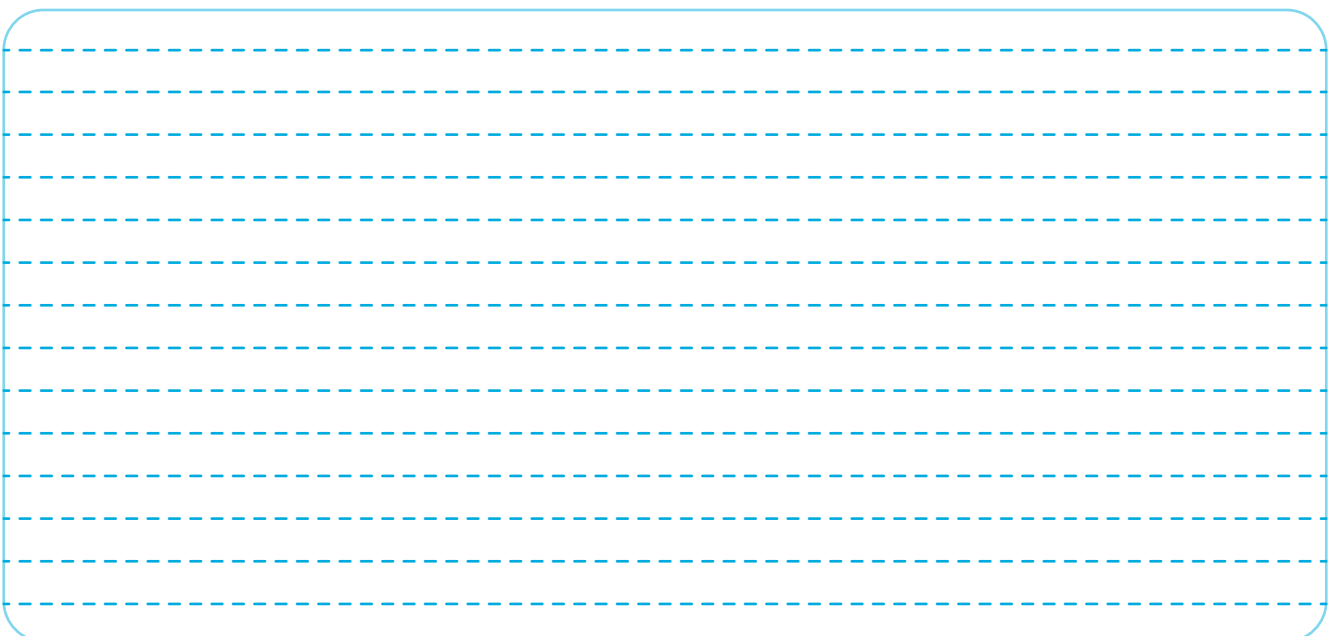


Autovalutazione

Ti è piaciuto lavorare su testi in più lingue? Quale esercizio ti è piaciuto fare di più? Quale esercizio hai trovato più difficile? Quali parole ricordi?



Fai un confronto fra gli aspetti studiati della cultura argentina e quelli della tua cultura di origine. Trovi similitudini? Differenze? Quali?



CONCLUSIONES

La IC es una disciplina que nace como campo de estudio en el ámbito de la lingüística comparada y a propósito de los estudios de dialectología romanza, que a partir de la década de los noventa se desplaza hacia la lingüística aplicada o el aprendizaje/enseñanza de las lenguas/culturas. Este desplazamiento coincide con la definición de las nuevas necesidades educativas de la Europa unida, que promueven una educación lingüística en el plurilingüismo y la interculturalidad.

En el sentido anterior la IC es un tipo de intervención didáctica que se adapta de un modo eficaz a los requerimientos de las políticas lingüísticas europeas actuales en la medida en la que concibe el aprendizaje lingüístico como un todo transversal, no compartimentado, en el que el aprendiente moviliza destrezas parciales plurilingües, en el contexto de una efectiva comunicación intercultural. En este sentido la IC constituye una alternativa a la hegemonía del inglés como lengua franca de comunicación internacional y permite salvaguardar la diversidad lingüística y cultural, característica del territorio europeo. La didáctica de la IC facilita la comunicación intercultural en la medida en la que prevé que tanto la producción oral como la escrita se lleven a cabo en la lengua nativa del hablante. De este modo se elimina el filtro de la LE, y se logra un contacto más directo entre los universos culturales de los actores de la situación comunicativa.

Por otra parte el desarrollo de la comprensión lectora en una LE concebida como una habilidad semiautomática en la que se ponen en juego no solamente saberes intelectualizados sino habilidades de tipo motor, implica que el aprendiente realice un proceso de adquisición del significado diverso del que tiene lugar en la LM. El aprendiente de una LE debe fijar artificialmente los significados a las estructuras formales de la lengua e introducirlos en un contexto sociolingüístico y pragmático de uso. En este ámbito de reflexión se establece una relación en sentido *forte* entre adquisición de aquello que el MCER define como *competencia comunicativa*, concebida como un todo heterogéneo que incluye competencias de tipo lingüístico, sociolingüístico y pragmático, y la adquisición de una competencia intercultural.

Siguiendo esta línea de análisis es importante anotar que el texto literario se convierte en un excelente recurso didáctico para introducir significados contextualizados en el aula de enseñanza de lenguas extranjeras en tanto la riqueza de sus referentes culturales y su capacidad de mostrar las realidades diafásicas, diastráticas, diacrónicas y diatópicas de la lengua, permite que el aprendiente se sitúe en un horizonte cultural concreto. Tomando en cuenta lo anterior podemos señalar que existe una relación relevante entre adquisición de la competencia literaria y la adquisición de la competencia intercultural.

Dentro del *corpus* de géneros textuales, el microrrelato o relato de ficción brevísima es una categoría emergente que hace su aparición a principios del siglo veinte en la pluma de importantes escritores de habla hispana y que se caracteriza por su mínima extensión, por la complejidad de su elaboración léxica y semántica, por la riqueza de sus *marcos* culturales y por su polisemia. Estas características hacen que este género discursivo se convierta en un *input* adecuado para la introducción de contenidos interculturales en el aula de IC.

La extensión brevísima del microrrelato permite el trabajo integral en el aula, evitando de este modo los problemas derivados de las *versiones* o *adaptaciones* orientadas a disminuir la extensión y que en muchos casos ponen en entredicho el valor literario del texto. Asimismo, la limitada temporalidad necesaria para su manejo didáctico, posibilita que los aprendientes se acerquen al texto original y hace que pueda ser introducido en una sola sesión de clase, sin que esto implique una explotación didáctica superficial sino que por el contrario posibilita un tratamiento minucioso desde lo gramatical, lo léxico-semántico, lo pragmático y lo sociolingüístico. Por último, su polisemia y la riqueza de los marcos culturales aumentan sus posibilidades de explotación a nivel de adquisición del significado, pues ubican los componentes léxicos en un ambiente fructífero en términos de referentes culturales facilitando la adquisición de la competencia intercultural.

Finalmente quisiéramos señalar que los materiales didácticos analizados en el presente trabajo (*EuRom5*, *InterRom* y *EU&I*), ponen en práctica los principios generales de a IC y se centran en el desarrollo de competencias pasivas, en particular

en el desarrollo de la destreza lectora a partir de las teorías relacionadas con los *siete cedazos*, desarrollada por el equipo alemán de *InterComRom*. En este sentido podemos mencionar que en los tres manuales existe un espacio importante para las actividades de gramática contrastiva.

El análisis de dichos materiales, a partir de un estudio tanto de sus principios teóricos, como de la escogencia del *corpus* textual y de las actividades didácticas, nos permite extraer conclusiones respecto al *enfoque* que subyace a la estructura de los manuales. A este respecto podemos señalar que si bien los tres textos hacen acopio del método *gramatical-traductivo*, solamente *EuRom5* se restringe a este, mientras que *InterRom* y *EU&I* abordan otros enfoques más comunicativos. En el caso de *InterRom*, en particular en lo relacionado con el Módulo 2, encontramos que el trabajo con las tipologías textuales está orientado hacia lo *comunicativo funcional*, mientras que en *EU&I*, estaríamos hablando de un enfoque *comunicativo situacional* en la medida en que las diferentes actividades buscan situar al aprendiente en actos comunicativos concretos que activen sus habilidades pragmáticas relacionadas con la matriz europea cultural común.

Respecto al desarrollo de la competencia intercultural intercomprensiva y su relación con la competencia literaria, es importante mencionar que los manuales analizados abordan este aspecto desde diferentes perspectivas y en diferentes grados. En el caso de *EU&I*, el texto literario se didacticaliza principalmente para la adquisición de competencias pragmáticas que solo tangencialmente aluden al su valor semántico e intercultural. *EuRom5* por su parte, no hace uso del texto literario, dirigiendo su atención hacia el género periodístico. Las técnicas y actividades de este manual se dirigen al desarrollo de la destreza lectora desde una perspectiva lingüística. Por último, es dable observar que *InterRom* incluye una propuesta didáctica que explícitamente involucra la adquisición de una competencia literaria e intercultural tanto en el primer módulo, en el que pese a que predominan los ejercicios de gramática contrastiva no se abandona la perspectiva de los referentes culturales, como en el segundo, en el se trabaja directamente la interculturalidad con base en las diferentes tipologías textuales.

A partir de las anteriores observaciones consideramos que una propuesta didáctica como la incluida en este trabajo, orientada específicamente a la interculturalidad a partir de actividades con los campos semánticos del texto literario, constituye un aporte novedoso en al aula de IC. Esta propuesta puede integrarse productivamente a un proyecto curricular más amplio, en el ámbito del sistema educativo superior italiano, que tenga como público meta aprendientes que cuenten con un nivel de IC intermedio en español, francés, italiano y portugués.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.M. 1992. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París, Nathan.
- Alexopoulou, A. 2010. *El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva*. Del texto a la lengua: 'La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje de español como L2-LE'. Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE, Salamanca.
- Aventín Fontana, A. 2004. 'Del contexto al texto: el texto literario en ELE, reflexiones y propuesta'. (Memoria del MEELE). <http://goo.gl/rcrprl> [Fecha de consulta: 3/07/2014]
- Bajtín, M. 1982. *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI, México.
- Balboni, P. 2005. L'intercompresione tra le lingue romanze: un problema di política linguistica. En Benucci, A. (Ed.), *Le lingue romanze: Una guida per l'intercompresione: 2005* (3-14). Novara: Instituto Geografico De Agostini Spa.
- Balboni, P. 2007. *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio Editori.
- Balboni, P. 2010. 'Epistemologia della intercomprensione e della sua didattica. O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições'. <http://goo.gl/c92AWg> [Fecha de consulta: 18/04/2014]
- Balboni, P. 2012. *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Bennuci A. (eds.). (2005). *Le lingue romanzi, una guida per l'intercompresione*. Novarra: De Agostini.
- Bernal Martín, M. J., *La literatura en el aula E.LE*, Máster E/ELE. Curso 2010-2011. Facultad de Filología. Universidad de Salamanca. <http://goo.gl/shrEe1> [Fecha de consulta: 01/07/2014]
- Blanche-Benveniste, C., Valli, A. (coord.). 1997. 'L'intercompréhension: le cas des langues romanes'. In n° spécial *Le français dans le monde*, janvier 1997. Paris: CLE International.
- Blanche-Benveniste, C. 2001. 'L'intercompréhension des langues romanes'. In L. Colles,

- J.-L. Dufays, G. Fabry, (eds). *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant : actes du colloque de Louvain-la-neuve*, janv. 2000. Bruxelles: De Boeck, 455-463.
- Bustamante Valbuena, L. 2012. '*Una aproximación al microrrelato hispánico: antologías publicadas en España 1990-2011*'. Tesis de Doctorado Universidad de Valladolid. Consultado en: <http://goo.gl/f5hfOU> [Fecha de consulta: 18/07/2014]
- Calvino, I. (1985). *Lecciones Americanas*. Italia: Ediciones Mondadori Printing S.p.A.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. 1994 *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- Castells, M. 2009. *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chamorro, M. (2013). *Poesía en el aula L2 y desarrollo de la competencia intercultural*. (Tesis inédita de maestría). Università Ca'Foscari Venezia, Italia.
- Cummins, J. 1981. *Bilingualism and minority language children*. Ontario; Ontario Institute for Studies in Education.
- Dabène et C., Degache (eds.). 1996. '*Comprendre des langues voisines, ELA Revue de didactologie des langues-cultures*', n° 104, Paris, Didier.
- Dabène L., Degache C. (eds.). 1996. '*Comprendre les langues voisines*', in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104.
- De Carlo & Anquetil. 2011. *Intercompresione e educazione al plurilingüismo*. Porto Sant 'Elpidio, Italia, Ediciones WizArts.
- De Mauro T. 2003. *Lingüística elementare*. Roma, La Terza.
- De Rosa, R. 2009. *Riflessioni sul plurilingüismo*. Cantone dei Grigioni: Edizioni Casagrande.
- Dewey, J. 1982. *Cómo Pensamos*. Barcelona, Buenos Aires, México, Ediciones Paidós.
- Eco, U. 1973. *Segno*. Milano, Isedi.
- Eco, U. 1979. *Lector in Fabula*, Milano, Bompiani. <http://goo.gl/f5hfOU> [Fecha de consulta: 05/06/2014]
- Ediciones el Copista. 2007. *Intercompresión en Lenguas Romances (InterRom)*. Argentina: Ediciones Universidad de Córdoba.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1982. *Literacy before schooling*. NH, Heinemann.

- Frith, U. 1989. *Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno*. Salamanca: Logopedia y Psicología del lenguaje.
- Gonzales, J. (junio-agosto de 2013). Tres características mínimas del *minicuento*. *Razón y palabra*, volumen 83. <http://goo.gl/tjO97S> [Fecha de consulta: 09/07/2014]
- Gough, P.B., and C. Juel. 1991. 'The first stages of word recognition'. En L. Rieben y C.A. Perfetti (Eds), *Learning to Read: Basic Research and Its Implications* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <http://goo.gl/2c9hig> [Fecha de consulta: 05/06/2014]
- Hymes, D. H, 1972. 'On Communicative Competence (extracts)', en C. J. Brumfit y K. Johnson. 1991: *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford: OUP, pp. 5-26.
- Jamet, M. C. *L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa? Autour de la définition*, Publifarum, n. 11, pubblicato il 01/03/2010. <http://goo.gl/fy1IEq> [Fecha de consulta: 30/01/2014]
- Kotch, D. 1986. *El micro-relato en México: Julio Torri, Juan José Arreola y Augusto Monterroso*. City University of New York. Ph.D. Dissertation.
- Krashen, S.F. 1981. *Second Language acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lado, R. 1964. *Language teaching: scientific approach*. New York, McGraw-Hill.
- Lagmanovich, D. 2006. *El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones. Nanofilología: todo el universo en una sola frase* (Dossier). *Iberoamericana: América Latina, España, Portugal* 36.
- Lagmanovich, D. 2006a. *El microrrelato. Teoría e historia*. Palencia. Menoscuarto, 2006.
- Lagmanovich, D. 2006b. 'La minificción argentina en su contexto: de Leopoldo Lugones a Ana María Shua, *El Cuento en Red*'. <http://goo.gl/shDGxh> [Fecha de consulta: 20/05/2014]
- Landone, E. 2004 'Plurilinguismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las

- lenguas, Mots Palabra Words – 5/2004'* <http://www.ledonline.it/mpw/>. [Fecha de consulta: 12/04/2014]
- Lavinio, M.C, 2004. '*Lineamenti di lingüística del testo. Testo e testi*'. En la plataforma virtual del proyecto Azione Italiano L2, Università Ca' Foscari. <http://goo.gl/dhzRaE>. [Fecha de consulta: 1/07/2014]
- Marchiaro, S. 2012. "*InterRom: experiencias didácticas y formación en intercomprensión en Argentina*". En Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) 2012. *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3, France, 21-22-23 juin 2012.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, 2002. Texto completo traducido por el Instituto Cervantes. <http://goo.gl/pASB39> [Fecha de consulta: 10/04/2014]
- Marsh, G., Friedman, M. Welch, V. and Desberg, P. 1981. '*A Cognitive-developmental theory of reading acquisition*'. En Mackinnon, G.E. y Waller, T.G. (Eds.) *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, V.3. New York: Academic Press.
- Meissner, F-J. 2001. Citado en Tost, M.A. 2005. I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze. En Benucci, A. (Ed.), *Le lingue romanze: Una guida per l'intercomprensione: 2005* (15-54). Novara: Instituto Geografico De Angostini Spa.
- Meyer, B. J. F. 1984. *Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems*. En BRITTON, Bruce K. y BLACK, John B. (eds.). *Understanding Expository Text. A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Texts*, Londres: Lawrence Erlbaum.
- Noguerol, F. 1996. '*Micro-relato y posmodernidad: textos nuevos para un final de milenio*. *Revista Interamericana de Bibliografía (RIB)*'. <http://goo.gl/8570h6> [Fecha de consulta: 28/05/2014]
- Pérez, A.C. 2009. '*InterRom. Presentación de experiencias y herramientas. La intercomprensión entre lenguas: un desafío para el espacio andino*', 15 Y 16 de octubre 2009- Universidad Ricardo Palma, Lima Perú. <http://goo.gl/oBrzBo> [Fecha de consulta: 1/07/2014]

- Ródenas de Moya, D. 2007. *Consideraciones sobre la estética de lo mínimo*. Ed. Teresa Gómez Trueba. *Mundos mínimos. El microrrelato en la literatura española contemporánea*. Gijón, Cátedra Miguel Delibes – Llibros del Peixe.
- Rojo, V. 1997. *Breve manual para reconocer minicuentos*. Azcapotzalco, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Saussure, F. 1916. *Cours de linguistique générale*. Argentina: Editorial Losada S.A. Moreno. <http://goo.gl/KOXd2j> [Fecha de consulta: 15/07/2014]
- Selles Nohales, P. 2008. *Elaboración de una prueba de habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura*, Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- Tomassini, G. 2006. 'De las constelaciones y el Caos: Serialidad y dispersión en la obra minificcional de Ana María Shua en *El Cuento en Red*'. <http://goo.gl/MUijsN> [Fecha de consulta: 23/05/2014]
- Tost, M.A. 2005. I progetti europei d'intercompresione tra parlanti di lingue romanze. En Benucci, A. (Ed.), *Le lingue romanze: Una guida per l'intercompresione: 2005* (15-54). Novara: Instituto Geografico De Angostini Spa.
- Valle López, J. 1995. *Enseñar y aprender en la sociedad cognitiva*. Edición por Unión Europea.
- Valle López, J. 2006. *La Union Europea y su política educativa*, V. 2, Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Van Son & Pelsmaekers, 2009. Intercomprehension and multilingualism: exploring the curriculum. *Universiteit Antwerpen*. <http://goo.gl/y7gydo> [Fecha de consulta: 25/07/2014]
- Werlich, E. 1975. *Typologie der texte*. Munich, Fink.
- Yepes, E. 1996. 'El microcuento hispanoamericano ante el próximo milenio'. Revista Interamericana de Bibliografía, 14. <http://goo.gl/motAMU> [Fecha de consulta: 28/05/2014]
- Zavala, L. 2002. *Cómo estudiar el cuento*. Guatemala, Palo de Hormigo.
- Zavala, L. 2006. *La minificción bajo el microscopio*. México, UNAM.
- Zavala, L. 2011. *Minificción Contemporánea: La Ficción Ultracorta y la Literatura Posmoderna*. México: Ediciones Universidad Autónoma de Guanajuato.

<http://goo.gl/rn4bDo> [Fecha de consulta: 25/06/2014]