

La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán

Franz-Joseph Meissner

Universidad Justus Liebig de Giessen / Alemania



Synergies Chili n° 6 - 2010 pp. 59-70

Résumé: Cet article a été fait à l'intention des lecteurs hispanophones intéressés par l'intercompréhension, phénomène censé plus ancien que les langues et qui apparaît lors d'une communication en l'absence d'un idiome commun. Il ne s'agit pas là d'une méthode d'apprentissage de langue, même si des expériences ont réussi dans le domaine des langues romanes, grâce à des projets tels que EuRom 4 et EuRom 5, Galatea, Galanet, InterRom, InterLat et d'autres. Dans des domaines non romans, la situation est tout autre, les connaissances préalables et les conditions environnantes des apprenants étant bien différentes. Cet article fait un bilan des recherches sur l'intercompréhension dans des langues qui n'appartiennent pas au groupe des langues dont fait partie la langue de départ.

Mots-clés: Intercompréhension - didactique de l'intercompréhension - didactique du plurilinguisme - concientisation des apprentissages - didactique des langues en Allemagne - automatisation de l'apprenant

Abstract: The following paper is addressed to Spanish-speaking readers interested in intercomprehension. This term refers to a well known phenomenon which regularly takes place when people of different languages communicate without having an idiom in common. Taking up the biblical metaphor of the Babylonian confusion of tongues (Genesis 11:1-9), we can say that intercomprehension is much older than languages and especially than those of our days. Thus it is not amazing that intercomprehension is used as a method in the field of language learning. Whereas intercomprehension between Romance languages must be considered as a success-story within the Latin world (which is particularly due to the efforts of groups like EuRom 4 and EuRom 5, Galatea and Galanet, InterRom and InterLat and some others), the situation is quite different in non-Romance speaking countries. Nevertheless in Germanic contexts for example, traditionally Romance intercomprehension is not unknown either. But as circumstances and especially the learners' previous relevant knowledge are different, the conditions of success differ too. The article tries to convey an impression of what is going on in the field of Romance intercomprehension research when the target languages do not belong to the same group as the learners' mother tongue.

Key words: Intercomprehension - didactics of intercomprehension - didactics of plurilingualism - language and learning awareness - language learning in Germany - learner autonomy.

Resumen: *Este artículo se dirige a los hispanohablantes que se interesen en la intercomprensión, fenómeno que se produce en la comunicación en ausencia de un idioma común y que se presume más antiguo que los mismos lenguajes. No se trata estrictamente de un método de aprendizaje de lenguas, aunque su implementación en el campo de las lenguas romances haya sido exitosa, gracias a proyectos como EuRom 4 y EuRom 5, Galatea, Galanet, InterRom, InterLat y otros. En contextos no románicos, sin embargo, la situación es otra, puesto que los conocimientos previos y las condiciones de entorno de los aprendices son diferentes. En este artículo, se informa de los estudios que se llevan a cabo en el campo de la intercomprensión en lenguas que no forman parte de la familia de la lengua materna.*

Palabras claves: *Intercomprensión, - didáctica de la intercomprensión - didáctica del plurilingüismo - concientización del aprendizaje - didáctica de las lenguas en Alemania - autonomización del aprendiz*

Desde hace más de 20 años, varios equipos de investigación de más de treinta universidades europeas y americanas - que se piense únicamente en la Rede de Intercomprensão administrada por la Universidad de Viseu en Portugal o en las numerosas actividades alrededor de la Unión Latina - están trabajando sobre intercomprensión y su didáctica..., y en el mundo son muchos los pedagogos y los docentes-investigadores que se sirven regularmente del método intercomprensivo en sus clases de lengua extranjera. No cabe ninguna duda que estas investigaciones han sido bastante exitosas y que, hoy en día, la intercomprensión pasa por un campo de investigación tan innovador como prometedor en la didactología de las lenguas extranjeras, lo que será explicado en lo siguiente a partir de las investigaciones alrededor de EuroComDidact. Pero antes resulta necesario hacer un rápido bosquejo del contexto alemán en cuanto a la intercomprensión románica.

Ubicación de la intercomprensión románica en el contexto germanófono

Mientras que, en los países de lenguas romances, las ventajas de la intercomprensión románica saltan a la vista - permitiendo a lo mejor la comunicación informal entre casi mil millones de hablantes nativos a los cuales se suman los extranjeros que dominan un idioma romance con un cierto nivel de competencia -, las condiciones resultan muy distintas en los países no-románicos. Allí, la intercomprensión románica no puede esperar un nivel de soporte comparable por parte de la política. Basta con comparar la investigación sobre intercomprensión en Inglaterra o EEUU con Argentina o Francia. Todo se explica con la respuesta a la pregunta ¿Qué interés tendría un gobierno alemán, polonés, australiano, japonés... en aumentar el alcance comunicativo de las lenguas romances, cuando la propia población, en su inmensa mayoría, no puede beneficiarse del fenómeno? Por supuesto, a pesar de unos argumentos positivos, los motivos para promocionar el enfoque intercomprensivo se quedan insuficientes en comparación con aquellos de los países romances. Por esto ha parecido necesario buscar otros caminos para permitir, a la población germanófono interesada, participar en las ventajas de la comunicabilidad más o menos pan-románica.

En Alemania, el objetivo pedagógico del plurilingüismo formaba parte de una larga tradición tanto en las filologías como en el discurso didáctico. Cuando, en Francia, Louise Dabène (1975) proyectó una ‘didactique des langues proches’, Fritz Abel (1971) y Franz Josef Zapp (1979), siguiendo los pasos del comparatista y lingüista austriaco Mario Wandruszka (1976), presentaron los primeros conceptos para enseñar una segunda o tercera lengua románica. Con las ‘Recomendaciones de Homburg’ del año 1979 (Christ et al. 1980), la política de las lenguas alemana y el sistema educativo recibieron una hoja de ruta para promocionar el plurilingüismo.

Las Recomendaciones anticiparon unas exigencias centrales que reaparecieron en las directivas del Consejo de Europa (2003; véase Lutjeharms 2007): aprendizaje de una lengua extranjera desde la primaria; aprendizaje de una lengua vehicular; de una segunda y una tercera lengua vernáculas en la secundaria, diversificación de los objetivos pedagógicos con fines y competencias distintos; ampliación y diversificación de las lenguas escolares. El documento que delineó, sobre la base de las Recomendaciones, una ‘didáctica de la intercomprensión’ avant la lettre en el conjunto de una pedagogía de lenguas en general se publicó en 1991. Las ‘Propuestas para unas clases de idiomas extranjeros más ampliadas’ (Bertrand & Christ 1990) fueron el resultado de un coloquio internacional organizado por el entonces catedrático Herbert Christ de la Universidad de Giessen (el predecesor del autor de este artículo).

En los años siguientes, Alemania vio, bajo el lema de Mehrsprachigkeitsdidaktik (didáctica del plurilingüismo), el enriquecimiento metodológico de un concepto pedagógico cuyo núcleo se llama intercomprensión y organización de los saberes relevantes. El concepto fue presentado al Congreso de la Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung en 1993 (que por casualidad tuvo lugar en Giessen) por el autor de este artículo (1995). En los años siguientes, el lema de la didáctica del plurilingüismo se volvió cada vez más conocido. La alta coyuntura de la palabra se explicó también por el hecho que la serie didáctica del plurilingüismo, didactics of plurilingualism, didactique du plurilinguisme, Didaktik der Mehrsprachigkeit había sido adoptada entretanto por el Consejo de Europa y porque los éxitos de proyectos como Eurom4 y Galatea comenzaron a ser vistos en Alemania también. Pero, estos desarrollos no son suficientes para explicar por qué Mehrsprachigkeitsdidaktik se vuelve en un término ‘plástico’ atrayendo otros conceptos: didáctica integrada, didáctica del plurilingüismo del entorno (lebensweltliche Mehrsprachigkeit), didáctica cohesiva, etcétera. Se revela evidente que en todos estos conceptos, la intercomprensión es un elemento constitutivo más o menos central. Aparte de estos factores se menciona un tercer hecho para explicar el estupendo éxito de la formula Mehrsprachigkeitsdidaktik en los países germanófonos: Desde los principios, el concepto se encuentra en sintonía con la psicología del aprendizaje y las ideas de un constructivismo moderado. Si se quiere una frase clave, la hallará en las obras del psicólogo estadounidense David Ausubel (1968: vi): “If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor in influencing learning is what the learner already knows.”

Esperamos que este rápido bosquejo permita al lector:

- 1 - reconocer el conjunto de los factores que deciden del éxito de la intercomprensión románica en un país cuya lengua no pertenece a la familia neolatina
- 2 - entender por qué resulta necesario integrar la didáctica de la intercomprensión (románica) en un concepto más amplio, apuntando a mejorar el aprendizaje de lenguas en general
- 3 - identificar de dónde pudieron partir conceptos como el de EuroCom.

EuroComDidact y la didáctica de la intercomprensión en el contexto alemán

EuroCom abarca tres departamentos lingüísticos, cuya tarea es la descripción lingüística de las grandes familias de las lenguas europeas: EuroComEslav (Lew N. Zybatow, cátedra de traductología, Universidad de Innsbruck/Austria, y Gerhild Zybatow, c. de lingüística eslava, U. de Lipsia), EuroComRom (Horst G. Klein, c. de lingüística románica & Tilbert D. Stegmann [ambos eméritos], c. de literaturas románicas, U. de Francfort) y EuroComGerm (Britta Hufeisen, directora del Centro de Lenguas, U. Técnica de Darmstadt). Al lado de estos grupos hay EuroComDidact (el autor de este artículo, c. de Didactología de las lenguas románicas, U. de Giessen), más cerca de las ciencias educativas, y EuroComTranslat (Lew Zybatow). El método para la descripción lingüística lo entregaron Horst G. Klein y Tilbert D. Stegmann.

En el centro se encuentra la idea de tamizar el material de las lenguas romances en dos categorías: aquella de formas y funciones ‘opacas’ y las ‘de perfil’. Por una ‘forma o función de perfil’ se entiende un fenómeno que no existe en otras lenguas. Así el adverbio francés *beaucoup* (rum. *mult*, it. *molto*, esp. *mucho*, cat. *molt*, ingl. *much*, it. *muito*,...) es una palabra de perfil porque no tiene ninguna correspondencia en otra lengua romance. Los siete tamices del EuroComRom filtran el material romance en siete categorías: (1) léxico internacional, (2) léxico panrománico, (2) correspondencias fónicas, (4) grafías y pronunciación, (5) estructuras sintácticas, (6) elementos morfosintácticos, (7) prefijos y sufijos. Como son destinados a estudiantes de lingüística, se añaden mini retratos de las lenguas consideradas. La estructura de los Tamices no oculta su carácter primordialmente lingüístico porque, en una perspectiva pedagógica, parece irrelevante si una transferencia se refiere a un interlexema del tipo internacional, panrománico o parcialmente románico. Lo que importa es que el alumno logre su transferencia de identificación o de producción. Desde luego, EuroComDidact redujo el número de los tamices en cuanto al guiado pedagógico. Esta observación no quiere ocultar el hecho que los Siete Tamices lograron atraer el interés de un gran público por el enfoque intercomprensivo desarrollado por EuroComDidact. Todo esto no se quedó sin repercusiones sobre EuroComEslav y de pronto esta tendencia se mostró en cuanto a publicaciones fuera del grupo EuroCom.

Como se ve, desde el establecimiento del grupo EuroCom estuvo claro que no resulta suficiente entregar una descripción lingüística para desarrollar un método cuyas ventajas son evidentes y conocidas desde los inicios de la enseñanza de las lenguas romances (Meissner 2010a). Así parecieron evidentes las tareas de EuroComDidact. Se evidenció también que la didáctica de la

intercomprensión tendría tantas más oportunidades de obtener un cierto nivel de relevancia en la pedagogía práctica del sistema educativo cuanto más consiguiera integrarse en varios contextos en relación con éste, tanto al nivel de la investigación didactológica como de las prácticas escolares (formación de docentes, producción de manuales de las casas editoriales, confección de materiales, redacción de instrucciones, construcción de tareas, desarrollo y control de calidad, etcétera). Esto significa que EuroComDidact no debió limitar sus actividades exclusivamente al campo de la intercomprensión en el sentido más estricto. La tarea primordial fue la integración del enfoque intercomprensivo, incluidas las investigaciones relacionadas, en el conjunto de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. A este fin, EuroComDidact colaboró con muchos grupos y instituciones de este campo; asimismo se empleó en el campo del asesoramiento político.

En lo siguiente se enumeran las principales tareas concretas de EuroComDidact, como se plantearon desde los comienzos. La lista será completada por otros hechos relevantes en el marco del enfoque intercomprensivo que no tienen nada que ver con EuroComDidact:

a) Identificar y analizar las actividades mentales de los germanófonos practicando intercomprensión en lenguas romances ‘desconocidas’. Este punto recurrió a alumnos de todo tipo: estudiantes de ambos sexos, universitarios, adultos de cualquier edad (con gran experiencia con aprender lenguas o puramente monolingües) y niños.

Para recoger los datos, más de cincuenta sujetos recibieron extractos de revistas y diarios hablados en las lenguas metas, tanto escritos como orales, en lenguas romances ‘desconocidas’, es decir que no habían aprendido o adquirido en su entorno natural. Descifrando estos documentos, tomaron apuntes y pensaron en voz alta. Sus actividades durante el evento intercomprensivo fueron retenidas por medio de videografía o cassette. En cuanto a la comprensión auditiva, los sujetos obtuvieron la posibilidad de escuchar los extractos tres veces. Cada vez interrumpieron el procedimiento auditivo (pararon la cinta) para escuchar de nuevo.

Como método de selección y validación de los datos fueron elegidos: el tomar apuntes (note taking), el protocolo de pensar en voz alta, la observación participante por parte de los investigadores, la validación comunicativa, es decir el ‘control’ de las interpretaciones del investigador por la persona que había entregado los datos.

Los datos componen el grupo ‘Comprender lenguas románicas desconocidas’ en el ‘Gießener Datencorpus zur Interkomprehension’ (GiDlc).

Los resultados fueron publicados en varias revistas (Meissner 1997; Meissner & Burk 2001; Bär 2009; Meissner 2010).

b) Identificar la practicabilidad del enfoque intercomprensivo respecto a la edad de los aprendices. Esta tarea quiere responder a la pregunta ¿A partir de qué edad pueden los alumnos beneficiarse con el enfoque intercomprensivo? En el equipo de EuroComDidact, Steffi Morkötter efectuó estudios cualitativos en varias clases en Baja-Sajonia y, también, un estudio longitudinal con alumnos de once años (véase Morkötter 2010).

c) Fuera del grupo EuroComDidact, pero en estrecho contacto con él, el didacta de la lengua inglesa de la Universidad Técnica de Braunschweig, Peter Doyé (2007) - distinguido experto en el campo de la enseñanza de las lenguas vivas, especialmente en relación con el primario - analizó el enfoque intercomprensivo en el conjunto de sus ciencias de referencia. A propósito del modelo de transferencia (d), destacó de manera muy explícita la conformidad del enfoque con la psicología del aprendizaje. Sus explicaciones estuvieron en el origen de otros estudios, motivando en particular un ajuste pedagógico. Estas publicaciones subrayan que el método intercomprensivo alivia la dicotomía entre input e intake, conduciendo así a menudo a lo que Sharwood Smith (1993) calificó de 'input enhancement'.

d) Generar un modelo de transferencia basado en los estudios cualitativos de (a). Esto pide una explicación suplementaria: Los modelos tradicionales de la transferencia se revelaron demasiado restrictivos y prácticamente sin potencial explicativo en cuanto a la organización mental de los actos transferenciales. Así al esquema dicotómico muy simplificador de una transferencia negativa (produciendo un error formal) en contraste con una transferencia positiva (facilitando la adquisición de la lengua meta) se lo sustituyó por un esquema más detallado, distinguiendo entre varios tipos de transferencia: de identificación, de producción; interlingüe, intralingüe; didáctica (experiencias en el aprender lenguas y el guiado concreto), proactivo (de una lengua de partida a una lengua meta) o retroactivo (de una lengua meta a una lengua puente). Dado que todo acto intercomprensivo se origina en actos de transferencia, la relación de la tipología de transferencia con la confección de tareas y el guiado pedagógico resulta evidente (Reinfried 1998; Meissner 2004b). Hay que añadir que la transferencia es un fenómeno que acompaña la adquisición y el desarrollo del lenguaje, incluso de la lengua materna.

e) Identificar y analizar las condiciones para poner en práctica el enfoque intercomprensivo en el aula con distintos grupos meta. Primero, este objetivo necesitó prácticamente el desarrollo de un método pedagógico concreto basado sobre los resultados de las tareas (a) y (b) (Bär et al. 2005). Entonces, se pudo ganar nuevas experiencias con este enfoque en el conjunto de la complejidad de los múltiples factores, determinando el trabajo en las aulas tanto escolares como en la formación continua. Estos experimentos debieron aclarar si y hasta qué punto sería posible capacitar a los alumnos a que disfruten de las grandes ventajas del enfoque (Meissner 1998; Böing 2004; Bär 2009).

f) Identificar la intercomprensión en relación con la autonomización de los aprendices. A este fin, fueron analizadas 'teorías subjetivas' de adultos experimentados en aprender lenguas. Martínez (2008) logró mostrar que, en cuanto al grupo de los adultos, los 'buenos aprendices' (good language learners en el sentido de Naiman et al. 1996) son plurilingües y practican la intercomprensión - aunque todavía no conozcan el concepto teórico de la intercomprensión.

g) La intercomprensión, como la conocemos bastante bien en la teoría y en las prácticas, se refiere sobre todo al nivel de los significantes (matemáticas,

mathematics, Mathematik o estaba fumando, he was smoking). Pero una tal percepción corre el riesgo de ocultar la dimensión semántica y funcional detrás de la superficie lingüística. La relevancia de la ‘intercomprensión onomasiológica’ se evidenció en un proyecto franco-alemán cuyo objeto fue la formación de obreros del sector de la construcción (albañiles, carpinteros, electricistas, etcétera) en la lengua del vecino. En este proyecto se averiguó que la intercomprensión y la intercomunicabilidad pueden originar también un alto nivel de saberes compartidos (en este caso, todos los fenómenos en relación con la construcción de viviendas). El segundo factor importante fue el deseo de los jóvenes artesanos de comunicarse (focus on communication).

h) Identificar y analizar las actitudes de profesores de lenguas extranjeras y alumnos frente al enfoque plurilingüe. Como Ploquin (1991) observó en Francia, se evidenció en Alemania también que la mayoría de los profesores de la secundaria fueron sometidos a una formación de base y a una socialización profesional que no estuvieron en sintonía con las implicaciones pedagógicas de la enseñanza del plurilingüismo. Por consiguiente, les hace falta la competencia de promocionar el enfoque intercomprensivo. Así, tienen tendencia a focalizar su interés exclusivamente en una sola lengua meta. A menudo se quejan de que no conocen bastante bien otras lenguas para poder promocionar el plurilingüismo de sus alumnos. EuroComDidact pudo disponer de estudios empíricos cualitativos (Morkötter 2005) que muestran los procedimientos que conducen a tal o cual (falsa) creencia u opinión.

i) Efectuar estudios cuantitativos para identificar las creencias, las experiencias y los planes de los alumnos de la clase 5 (10/11 años) y 9 (14-16), es decir al inicio y al final de la secundaria. En este ámbito, EuroComDidact colaboró en un proyecto iniciado por la Unión Europea en el marco del programa SOCRATES, administrado por el Servicio de Pedagogía Experimental de la Universidad de Lieja. Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens (Androulakis et al. 2008) describe sobre la base de una muestra de datos, representativa de diez zonas estadísticas de cinco países de la Unión Europea, las actitudes de los jóvenes - alemanes, belgas, griegos, luxemburgueses y poloneses - frente al plurilingüismo. Se evidenció que los alumnos quieren aprender más lenguas que lo que permiten los sistemas educativos. Una comparación con otros estudios de este tipo ‘Deutsch Englisch Studie International’ (DESI) destacó la importancia de la “interferencia motivacional”. Esto significa que los alumnos suelen comparar regularmente su nivel de competencia en una lengua con su nivel en otra y lo vivido en las clases en una con lo vivido en otras. Como acumulan muchas más clases en inglés que en otra lengua meta, aquella comparación acaba por favorecer en general el inglés, mientras que los demás idiomas padecen una pérdida de motivación. Este conjunto pone de relieve la importancia de lo vivido de la intercomprensión por los alumnos. Varios estudios destacan que la práctica intercomprensiva conduce a los estudiantes a revisar sus imágenes sobre las lenguas y su aprendizaje. Para responder al desafío de una pérdida de motivación en cuanto al aprendizaje de lenguas en general, el guidaje pedagógico de las segundas lenguas extranjeras tiene que darse cuenta de la interferencia motivacional. Concretamente debe facilitar a los alumnos el monitoreo de su aprendizaje más allá de una sola

lengua meta - de tal modo que logren mantener su motivación en la segunda lengua hasta que su nivel de competencia les permita desempeñar el papel que quieren. En este marco, el enfoque intercomprensivo puede funcionar como un soporte eficaz.

j) Dotar al Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) (Consejo europeo 2001), que no ofrece bastantes aspectos metodológicos para permitir crear sinergias entre el aprender de varios idiomas o para la enseñanza de lo intercultural, con una herramienta que neutralice estas desventajas. El Marco de Referencia para los enfoques plurales de las Lenguas y las Culturas (MaREP) (Candelier et al. 2007) pretende compensar los vacíos del MCER. El MaREP integra el enfoque intercomprensivo, la didáctica integrada y l'éveil aux langues en una descripción operativa de las competencias. Responde sobre todo a dos preguntas: ¿Cómo se forman las distintas competencias y cómo se enseñan? El MaREP refleja también los resultados de las investigaciones efectuadas en el campo de la intercomprensión. Esto muestra una vez más el estupendo potencial de la didáctica de la intercomprensión en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras en general.

k) En cuanto a Europa, no cabe duda que el Consejo de Europa está en el origen de varias iniciativas innovadoras en el marco de la educación - entre ellas el MCER y el MaREP. En el centro de sus recientes actividades se encuentran medidas que generan una comparación de los sistemas educativos de la Unión. Pero la tendencia no concierne únicamente a Europa. Sobre todo, los estudios de educación comparativa en el marco del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PIEE/PISA), una iniciativa de la 'Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico' (OCDE), han fortalecido esta tendencia. En este ámbito hay que mencionar la orientación hacia las competencias y el desarrollo de herramientas de evaluación. En Alemania, se fundó el "Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen" (IQB), cuya tarea es el desarrollo de la calidad educativa. El proceso iniciado pasa por la fijación de estándares para unas asignaturas-claves, entre las cuales hay dos lenguas extranjeras (inglés y francés). En ambas asignaturas, los estándares y las tareas formativas entregadas por el IQB incluyen claramente una orientación hacia los procesos que generan la calidad del 'producto'. Así aparece, una vez más, la didáctica de la intercomprensión como una estrategia mediante la sensibilización a las lenguas y a su aprendizaje (multi language and language learning strategy) y la descripción de las competencias en el modo del MaREP (Meissner 2011).

l) Como hemos visto al inicio, es justo decir que, en Alemania, la didáctica de la intercomprensión hizo sus primeros pasos en el marco del aprendizaje/ de la enseñanza de las terceras lenguas (de una segunda lengua románica, español después francés). Las razones son evidentes: ante todo, se trata de las experiencias de los docentes tanto al nivel del propio plurilingüismo como del aprendizaje de lenguas extranjeras y las prácticas de la enseñanza en las aulas de E/LE o de ILS (italiano come lingua straniera) (véase los numerosos testimonios de los docentes en Meissner & Reinfried, 1998). Hoy en día, las instrucciones de unos länder alemanes estipulan que la enseñanza de las terceras lenguas proceda de conformidad con los principios de la didáctica del

plurilingüismo (intercomprensión). En el mercado de los libros escolares, una de las editoriales más importantes de Alemania acaba de publicar un libro sobre los principios fundamentales del enfoque intercomprensivo en combinación con la orientación hacia las competencias (Meissner & Tesch 2010) y sobre las consecuencias metodológicas para E/LE. El más vendido manual de la Didáctica del Español (Grünewald & Küster 2009) destaca por su parte la relevancia del enfoque intercomprensivo. En 2011 se añade otro libro de óptima distribución, destinado al gran público en el que la intercomprensión aparece como un elemento constitutivo de la teoría de la enseñanza del español (Meissner & Krämer 2011) y los autores de los métodos comienzan a darse cuenta de las ventajas de este enfoque...

Éxitos y retos

A guisa de conclusión, intentamos contestar a la pregunta ¿Qué sucede con el enfoque intercomprensivo en Alemania? Examinando el balance, se evidencia que, en los últimos años, una metodología basada en intercomprensión ha hecho grandes progresos. La didáctica del plurilingüismo y su núcleo - la intercomprensión - han llegado a ser un tema central en el discurso didáctico en general. Son muchos los factores que evalúan este desarrollo en el nivel de la investigación, de los materiales, del control-calidad... Last but not least se menciona, en el ámbito europeo, la política lingüística del Consejo de la Unión Europea. Esta evolución sumamente positiva se explica también por la sintonía de la interacción entre el enfoque intercomprensivo, la autonomización del alumno, el saber aprender, cuya importancia se enfatiza en el MCER. Se trata de criterios importantes - hitos - en el camino hacia la sociedad cognitiva. /Por otro lado, queda pendiente el reto de la formación de los docentes y profesores. Faltan estudios empíricos que aclaren las dificultades en relación con el tratamiento pedagógico en el aula. Necesitamos más lucidez en lo concreto. ¿Cuáles son los obstáculos de los profesores, de los estudiantes familiarizados con métodos más repetitivos y menos abiertos, cómo responder al deseo de productividad en la lengua meta por parte del alumno, cómo lograr una enseñanza/aprendizaje más reflexiva? Sería fácil añadir otras preguntas. A fin de cuentas, resulta evidente que el éxito de la intercomprensión como un enfoque que tiene tanto potencial para mejorar la enseñanza de lenguas depende largamente de la calidad, sobre todo de la formación, del profesorado.

Bibliografía

Abel, Fritz (1971): *Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts*. Die Neueren Sprachen 70, 355-359.

Androulakis, Georges. Beckmann, Christine. Blondin, Christiane. Fagnant, Annick. Goffin, Chistelle. Górecka, Joanna. Martin, Romain. Mattar, Cathérine. Meissner, Franz-Joseph. Mosorka, Edyta. Nowicka, Agnieszka. Pelt, Monika. Schröder-Sura, Anna. Skrivánek, Hanna. Wilcińska, Weronika & Wojciechowska, Bernadeta (2007): *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultat d'une étude internationale*. Liège: Editions de l'Université de Liège. <http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/>

- Ausubel, David (1968): *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Harcourt Brace & World.
- Bär, Marcus (2008): Förderung von bis 10 Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8. Tübingen: Narr.
- Bär, Marcus. Gerdes, Barbara. Meissner, Franz-Joseph & Ring, Julitte (2005): Spanischunterricht einmal anders beginnen - Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. *Hispanorama* 110/4, 84-93.
- Bertrand, Yves & Christ, Herbert (red.) (1991): *Propuestas para unas clases de idiomas extranjeros más ampliadas*, *Hispanorama* 57, 129-132.
- Böing, Maik (2004). Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. Ein Erfahrungsbericht. *Französisch heute* 35, 18-31.
- Candelier, Michel. Camilleri-Grima, Antoinette. Castellotti, Véronique. de Pietro, Jean-François. Lörincz, Ildiko. Meissner, Franz-Joseph. Schröder-Sura, Anna. Nogueroles, Artur & Molinié, Muriel: A travers les Langues et les Cultures / Across Languages and Cultures. *CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Version 2 - Juillet 2007. Graz: CELV et Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Christ, Herbert. Schröder, Konrad. Weinrich, Harald & Zapp, Franz Josef (Hrsg.) (1980). *Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft*. Universität Augsburg: I&I-Schriften 8.
- Consejo de Europa (2003): *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - version intégrale*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Dabène, Louise (1975): *L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues 'voisines')*. *Langages* 39, 51-64.
- Doyé, Peter (2005): *Intercomprehension. Reference study*. Preface by Jean-Claude Beacco & Michael Byram. Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe.
- Doyé, Peter (2007): *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Doyé, Peter / Meissner, Franz-Joseph (2010): *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives*. Tübingen: Narr.
- Grünewald, Andreas & Küster, Lutz (2009): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Königs, Frank G. (1983): *Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen*. *Die Neueren Sprachen* 86, 162-185.
- Lutjeharms, Madeline (2007): Mehrsprachigkeit und Spracherwerb aus Brüsseler Sicht. *Muttersprache* 117, 110-123.
- Martinez, Hélène (2008): *Lernerautonomie und Sprachlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr.

- Meissner, Franz-Joseph (2010b): Empirisch geprüft: Interkomprehensionskompetenz, Vorwissen, Sprachenerlebnis und Lernerautonomisierung. In: Doyé/Meissner, 193-224.
- Meissner, Franz-Joseph & Burk, Heike (2001): Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärspracherwerb. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12 (1), 63-102.
- Meissner, Franz-Joseph/Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2011): *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Stuttgart: Klett.
- Meissner, Franz-Joseph & Tesch, Bernd (2010): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Meissner, Franz-Joseph (1995): Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Lothar Bredella (Hrsg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, Gießen 4.-6.10.1993. Bochum: Brockmeyer, 173-187.
- Meissner, Franz-Joseph (1997): Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich. In: Franz-Joseph Meissner (Hrsg.): Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 25-44.
- Meissner, Franz-Joseph (1998): Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer. In: Meissner/Reinfried, 217-239.
- Meissner, Franz-Joseph (2001): Fremdsprachenvermittlung an Bautechniker nach der Interkomprehensionsmethode. In: Franz-Joseph Meissner/Marcus Reinfried (Hrsg.): Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Tübingen: Narr, 311-326 .
- Meissner, Franz-Joseph (2002) : Le transfert dans la didactique du plurilinguisme. In: Gerhard Kischel (Hrsg.): *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker, 46-58.
- Meissner, Franz-Joseph (2004): Introduction à la didactique de l'intercompréhension. In : Meissner et al., 7-140.
- Meissner, Franz-Joseph (2008): Que peut apporter la didactique du plurilinguisme aux systèmes éducatifs européens ? *Les langues modernes* 102, 15-24.
- Meissner, Franz-Joseph (2010a): Gab es eine Mehrsprachigkeitsdidaktik ante litteram? Ein historisches Aperçu. In: Gnutzmann, Claus & Königs, Frank G. (Koord.): *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts*. Fremdsprachen lehren und lernen 39, 132-144
- Meissner, Franz-Joseph (2011): Teaching and learning intercomprehension: a way to learner autonomy. In: De Florio-Hansen, Inez (ed.): *Towards Multilingualism and the Inclusion of Cultural Diversity*. Frankfurt: Peter Lang (forthcoming).
- Meissner, Franz-Joseph. Meissner, Claude. Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (2004): *EuroComRom. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aix-la-Chapelle : Shaker.
- Meissner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.

Morkötter, Steffi (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt a.M: Peter Lang.

Morkötter, Steffi (2010): Interkomprehension in der Jahrgangsstufe 7 - erste Erfahrungen mit Zwischen-Sprachen-Lernen. In: Doyé/Meissner, 237-249.

Naiman, Neil. Fröhlich, Maria. Stern, H.H. & Todesco, Angie (1996): *The Good Language Learner*. Foreword by Christopher Brumfit. Cleveland/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters.

Perales Ugarte, Josu (2005): La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE. In: Sánchez Lobato/Santos Gargallo (eds.), 329-349.

Ploquin, Françoise (1991): L'intercompréhension des langues latines. *Le français dans le monde* 239, 29-31.

Reinfried, Marcus (1998): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In: Meissner/Reinfried, 23-44.

Sharwood Smith, Michael (2005): Input enhancement in instructed SLA: Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 165-179.

Wandruszka, Mario (1976): *Nuestros idiomas, comparables y incomparables*. Madrid: Gredos.

Zapp, Franz Josef (1979): Verzahnung von Zweit- und Drittspracherwerb, in: Walter, Gertrud & Schröder, Konrad (Hrsg.): *Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, Englisch*. München, 9-14.