

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**Plurilingüismo e intercomprensión: un estudio empírico de los
procesos cognitivos de intercomprensión en niños de
educación primaria**

**Plurilinguismo e intercomprensione: uno studio empirico dei
processi cognitivi de intercomprensione nei bambini della
scuola elementare**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Anna Ilina

Directora

María Matesanz del Barrio

Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

PLURILINGÜISMO E INTERCOMPRESIÓN: UN ESTUDIO EMPÍRICO DE LOS PROCESOS
COGNITIVOS DE INTERCOMPRESIÓN EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PLURILINGUISMO E INTERCOMPRESIONE: UNO STUDIO EMPIRICO DEI PROCESSI
COGNITIVI DI INTERCOMPRESIONE NEI BAMBINI DELLA SCUOLA ELEMENTARE

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Anna Ilina

DIRECTORA

María Matesanz del Barrio

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y APLICADA



TESIS DOCTORAL

PLURILINGÜISMO E INTERCOMPRESIÓN: UN ESTUDIO EMPÍRICO DE LOS PROCESOS
COGNITIVOS DE INTERCOMPRESIÓN EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PLURILINGUISMO E INTERCOMPRESIONE: UNO STUDIO EMPIRICO DEI PROCESSI
COGNITIVI DI INTERCOMPRESIONE NEI BAMBINI DELLA SCUOLA ELEMENTARE

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Anna Ilina

DIRECTORA

María Matesanz del Barrio

Madrid, 2022

*Dedicato a tutta la gente che studia, sviluppa e promuove
l'intercomprensione*

AGRADECIMIENTOS

Un antiguo proverbio africano dice: «Si quieres ir rápido camina solo, si quieres llegar lejos ve acompañado». Llegar tan lejos como escribir una tesis doctoral es un reto que es muy complicado conseguir sin apoyo. Estoy muy agradecida a todas las personas que me han apoyado y ayudado en mi tesis. Sin ellas habría sido imposible llegar a este punto.

En primer lugar, quiero agradecer el apoyo que he recibido de mis compañeros de trabajo de por parte de la empresa Lykke en la que trabajé durante todo el periodo de la tesis. Aunque una empresa de servicios financieros no tiene nada que ver con el tema de mi investigación, encontré una profunda comprensión y apoyo por parte del fundador de la empresa y director ejecutivo Richard Olsen, también profesor universitario. El apoyo y la flexibilidad laboral con los que contaba durante estos años me han permitido financiar enteramente mi trabajo de investigación.

En cuanto a la investigación, la parte más difícil, tal vez, haya sido encontrar el colegio colaborador en el que realizar la experimentación. Agradezco enormemente la ayuda de una chica que ni siquiera conozco personalmente que me proporcionó los contactos del colegio Trabenco. Se llama Marina Kozhevnikova y me ayudó contestando a una publicación desesperada que dejé en las redes sociales. Gracias a la colaboración del colegio Trabenco pude llevar a cabo la experimentación a pesar de las condiciones muy adversas que creó la pandemia del Covid-19 en los años 2020-2021.

Agradezco a la directora del colegio Rosa Sánchez-Valiente su disponibilidad, a los maestros – su colaboración y muchas gracias a los niños por la participación y los abrazos. Tengo que dar mis enormes agradecimientos a la maestra Diana Chimeno Rodríguez que me acompañó en todas las sesiones formativas. Pero, sobre todo, quiero dar unas gracias especiales a Miguel Ángel Aroca, el maestro del colegio que llevó a cabo toda la recogida de datos en el año 2021 durante plena pandemia del Covid-19. A pesar de los desdobles, bajas de los profesores y los niños, las restricciones de acceso al colegio y, como si fuera poco, las nevadas en Madrid, Roco, como se hace llamar Miguel Ángel, mantuvo plenamente el compromiso del colegio con nuestro proyecto de investigación.

El apoyo de otras instituciones ha sido también muy importante. Quiero dar las gracias a la Universidad de Aveiro en Portugal por las oportunidades de aprendizaje que tuve en su Facultad de Educación. Para mí fue un mundo bastante poco conocido, valoro mucho la posibilidad que he tenido de ver la investigación desde una perspectiva pedagógica. La

estancia en Portugal fue un periodo muy fructífero para mi proyecto y todo gracias a la dirección del equipo de investigación LALE. Agradezco a sus miembros y a los profesores de la UA el atento seguimiento de mi trabajo, las oportunidades de exponer mi progreso a las críticas por los especialistas en mi materia, consejos de la bibliografía y todo tipo de ayuda durante la estancia. Fue una experiencia muy enriquecedora tanto en el aula como fuera de ella.

Me gustaría mandar mis agradecimientos también en Italia, el país en el que descubrí la intercomprensión. Se lo debo al equipo EuRom5 de la Università degli Studi di Roma Tre y, concretamente, al profesor Diego Cortes Velásquez. Tuve la oportunidad de reunirme con los miembros de EuRom5 en 2021 y recordamos con mucho cariño la época del laboratorio de intercomprensión de 2015 en el que fui aún estudiante. A mis amigos italianos Francesca y Giovanni les agradezco la ayuda con la revisión de la parte que escribí en italiano, aunque no están en Italia, sino en Valencia.

En Valencia está también el Centre d'Idiomes de la Universidad de Valencia al que expreso mis agradecimientos por la oportunidad de dar un curso de intercomprensión completo de 18 horas presencialmente en verano de 2021. Concretamente, valoro mucho la colaboración y apoyo de Cristina Bene y Daniel Adell y la participación de mis alumnos que se apuntaron a pesar de no tener idea de lo que fuera la intercomprensión.

Otro Centro de Idiomas que quiero agradecer es el de la UCM por darme la oportunidad de impartir un curso de intercomprensión online. Gracias a Carmen Maíz Arévalo y Almudena Martínez-Cava Úceda por su apertura hacia una materia tan poco conocida como la intercomprensión.

La Universidad Complutense es la institución a la que quiero dar mis gracias especiales por las enormes oportunidades que ofrece, por su flexibilidad y sus servicios y, sobre todo, por su gente. He conocido a personas maravillosas durante mis años en la UCM, algunas de ellas seguirán siendo mis amigas. Por último y lo más importante, quiero dar unas gracias infinitas a la doctora María Matesanz del Barrio, también profesora de la UCM, que no solo ha sido la tutora y directora de mi tesis, sino un auténtico ejemplo a seguir. Admiro su capacidad de llevar a cabo múltiples proyectos a la vez, su profesionalidad, sus dotes de liderazgo y, sobre todo, la paciencia y amabilidad hacia toda la gente en su alrededor. Agradezco y valoro mucho su apoyo en todas mis aventuras cuales la estancia en Portugal, los cursos de IC, el congreso de Roma, etc. ¡Gracias por guiarme y por, a la vez, dejarme la libertad de mandar con esta tesis el mensaje que quería!

ÍNDICE

RESUMEN	I
SOMMARIO	III
ABSTRACT	V
LISTA DE SIGLAS	VII
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. RELEVANCIA DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1.1. Relevancia de la intercomprensión como método para el desarrollo del plurilingüismo	5
1.1.2. Relevancia de la intercomprensión como una forma de desarrollar procesos cognitivos	9
1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	12
1.3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN Y EL PROBLEMA QUE ABORDA EL ESTUDIO	13
1.4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.5. ORGANIZACIÓN DE LA TESIS	19
PARTE I. ESTUDIO TEÓRICO	21
CAPÍTULO 2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: NECESIDAD DE CAMBIOS EN LA DIDÁCTICA	21
INTRODUCCIÓN	21
2.1. PLURILINGÜISMO COMO UN OBJETIVO CLAVE DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA SUPRANACIONAL, EUROPEA Y ESPAÑOLA	22
2.2. CONOCIMIENTO DE LENGUAS EN EUROPA	33
2.2.1. Una Europa multilingüe de hablantes monolingües	34
2.2.2. Habilidades infrautilizadas de intercomprensión en Europa	39
2.3. ENSEÑANZA DE LENGUAS AÑADIDAS A LA PROPIA EN EUROPA	42
2.3.1. Aumento de la exposición al inglés a detrimento de la oferta de otras lenguas	42
2.3.2. Enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera en el contexto escolar español	46
2.3.3. Enseñanza del inglés en la escolarización obligatoria en España	49
2.4. LA SOLUCIÓN: LOS MÉTODOS DEL ENFOQUE PLURILINGÜE Y LA INTERCOMPRENSIÓN	52
2.4.1 Proximidad lingüística como factor distintivo de la intercomprensión	55
2.4.1.1. Proximidad lingüística como variable en el aprendizaje de lenguas	55
2.4.1.2. Proximidad lingüística como un factor de optimización en el aprendizaje	60
2.5. CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO	65
CAPÍTULO 3. INTERCOMPRENSIONE E IL METODO DIDATTICO DI INTERCOMPRENSIONE SCRITTA SIMULTANEA	67
3.1. INTRODUZIONE ALL'INTERCOMPRENSIONE: LA DEFINIZIONE, LA TEORIA Y LA DIDATTICA	67
3.1.1. Basi epistemologiche della ricerca in intercomprensione	71
3.1.1.1. Basi psicologiche	71
3.1.1.1.1. Il cognitivismo: la comprensione e il valore della conoscenza pregressa	71
3.1.1.1.2. Il costruttivismo e il sociocostruttivismo	73
3.1.1.2. Basi linguistiche	74
3.1.1.2.1. La linguistica contrastiva (comparativa o comparata)	74
3.1.1.2.2. L'acquisizione di seconde lingue	76

3.1.1.2.3. L'influenza interlinguistica e l'acquisizione di lingue terze	78
3.1.1.2.4. Studi di bi- e multilinguismo e la didattica del plurilinguismo	81
3.1.2. <i>Intercomprensione come una corrente nella glottodidattica</i>	82
3.1.2.1. I principi della didattica d'intercomprensione	82
3.1.2.2. Benefici della didattica dell'intercomprensione e le sue caratteristiche distintive	83
3.1.2.2.1. La dimensione della politica linguistica.....	84
3.1.2.2.2. La dimensione linguistica	85
3.2. SCELTA DEL METODO DI IC COME OGGETTO DI STUDIO E I CRITERI DELLA SCELTA.....	89
3.2.1. <i>Variabili e criteri della scelta</i>	89
3.2.1.1. L'intercomprensione ricettiva e interattiva	90
3.2.1.2. L'intercomprensione dentro e fuori dalla famiglia linguistica	93
3.2.1.3. Parametri secondari nella scelta del metodo didattico per lo studio	96
3.2.2. <i>Metodi dell'intercomprensione ricettiva</i>	98
3.2.2.1. Il progetto Galatea di intercomprensione in coppie di lingue ed i progetti preliminari	101
3.2.2.2. Il metodo EuroComRom di intercomprensione ricettiva simultanea	103
3.2.2.3. Il metodo EuRom5 di intercomprensione ricettiva simultanea	104
3.2.2.4. Contesto della ricerca: svolgimento di una lezione di intercomprensione ricettiva simultanea	106
3.3. CONCLUSIONE DEL CAPITOLO	109
CAPÍTULO 4. PROCESOS COGNITIVOS EN EL PROCESAMIENTO Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE	111
INTRODUCCIÓN.....	111
4.1 TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	113
4.1.1. <i>Procesamiento de la información lingüística por el sistema de la memoria</i>	113
4.1.1.1. Memoria de trabajo, su funcionamiento y limitaciones	114
4.1.1.2. Memoria a largo plazo y el almacenamiento del conocimiento	117
4.1.2. <i>Ejemplo del procesamiento del lenguaje y de la ASL</i>	121
4.1.2.1. Inteligencia emocional y el metacomponente.....	123
4.1.2.2. Comparación del input con la información contenida en la memoria a largo plazo	126
4.1.2.3. Comprensión del input y la inferencia	127
4.1.2.4. Componente adquisitivo.....	130
4.1.2.5. Resumen del procesamiento de información lingüística en la Psicología cognitiva	134
4.2. TEORÍAS LINGÜÍSTICAS DE LA ASL Y SU POSIBLE RELACIÓN CON LA INTERCOMPRENSIÓN	135
INTRODUCCIÓN.....	135
4.2.1. <i>Proceso de la ASL desde el punto de vista de las teorías emergentistas</i>	139
4.2.1.1. Input y el procesamiento del input.....	139
4.2.1.2. Procesos estratégicos en la ASL	142
4.2.1.3. Transferencia del conocimiento previo en el proceso de la ASL.....	146
4.2.1.4. Producción en la L2 y su importancia para la ASL.....	152
4.2.1.5. ASL y el aprendizaje implícito y explícito	152
4.2.1.5.1. Papel del aprendizaje incidental en la ASL.....	157
4.2.1.6. Resumen del proceso de la ASL de acuerdo con las teorías emergentistas	158
4.2.2. <i>Beneficios de la intercomprensión para el proceso de la ASL</i>	159

CAPÍTULO 5. PSICOLOGÍA DE LA INTERCOMPRENSIÓN LECTORA SIMULTÁNEA.....	165
5.1. FUNCIONAMIENTO DE LA IC LECTORA DESDE EL PUNTO DE VISTA PSICOLÓGICO.....	165
5.1.1. <i>Transferencia de las destrezas de lectura como base de la IC lectora</i>	165
5.1.1.1. Comprensión lectora en lengua materna	166
5.1.1.2. Comprensión lectora en una L2	170
5.1.1.3. Transferencia en la base de la intercomprensión	173
5.1.2. <i>Procesos cognitivos en la intercomprensión</i>	175
5.1.2.1. procesamiento automático por transparencia formal.....	177
5.1.2.2. procesamiento estratégico y resolución de problemas.....	183
5.1.2.2.1. Procesos inferenciales involucrados en la intercomprensión.....	187
5.2. CUESTIÓN DE LA INSERCIÓN CURRICULAR DE LA INTERCOMPRENSIÓN.....	196
5.2.1. <i>Argumentos a favor de la didáctica de la intercomprensión</i>	196
5.2.1.1. Procesamiento lingüístico natural para la ASL y el desarrollo de la conciencia lingüística	196
5.2.1.2. Aprendizaje incidental y desarrollo de la competencia plurilingüe	197
5.2.1.2.1. Léxico	198
5.2.1.2.2. Gramática hipotética y gramática plurilingüe	198
5.2.1.3. Competencia estratégica para la ASL, las enseñanzas AICLE y la comprensión lectora.....	200
5.2.1.4. Condiciones necesarias para que las actividades de IC beneficien al aprendiente	202
5.2.1.4.1. Condición de simultaneidad	202
5.2.1.4.2. Condición de regularidad.....	203
5.2.2. <i>Limitaciones de la didáctica de la intercomprensión</i>	204
5.2.3. <i>Intercomprensión y los niños</i>	206
5.2.3.1. Estudios sobre la intercomprensión en Educación Primaria.....	206
5.2.3.2. Inferencia en los niños.....	213
5.3. CONCLUSIÓN DE LA PARTE TEÓRICA DE LA TESIS.....	221
PARTE II. ESTUDIO EXPERIMENTAL.....	225
CAPÍTULO 6. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO EMPÍRICO	225
6.1. INTRODUCCIÓN	225
6.1.1. <i>Desarrollo del estudio experimental</i>	227
6.1.2. <i>Estrategia de la experimentación</i>	230
6.1.2.1. Estrategia de la recogida de datos.....	231
6.1.2.2. Estrategia de la intervención	233
6.1.3. <i>Metodología de la experimentación</i>	233
6.1.4. <i>Resultados esperados</i>	237
6.2. INSTRUMENTOS DE GENERACIÓN, RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	238
6.2.1. <i>Propuesta didáctica de IC lectora simultánea para niños</i>	238
Introducción	238
6.2.1.1. Criterios para la propuesta didáctica de la experimentación	239
6.2.1.1.1. Selección de lenguas para la propuesta didáctica	240
6.2.1.1.2. Materiales didácticos existentes.....	243

6.2.1.2. Desarrollo de la propuesta didáctica	245
6.2.1.2.1. Tipo de texto y el género textual	245
6.2.1.2.2. Tipos de actividades y tareas	247
6.2.2. Herramientas de evaluación	251
Introducción	251
6.2.2.1. Pruebas y cuestionarios estandarizados de evaluación	254
6.2.2.1.1. Entrevista general	255
6.2.2.1.2. Pruebas de los procesos cognitivos de inferencia y transferencia	257
6.2.2.1.3. Componentes de evaluación en los propios materiales didácticos	265
6.2.2.1.4. Fiabilidad de las pruebas.....	266
6.3. DESARROLLO DE LA EXPERIMENTACIÓN	270
6.3.1. Generación de la muestra.....	270
6.3.1.1. Criterios de inclusión y exclusión.....	270
6.3.1.2. Selección: el procedimiento y los detalles técnicos.....	272
6.3.2. Muestra concreta.....	274
6.3.2.1. Cuestionario relativo a los datos de los participantes	274
6.3.2.1.1. Contexto de la investigación: el grupo entero en comparación con los dos subgrupos	275
6.3.2.1.2. Condiciones de aprendizaje de lenguas disponibles a los participantes.....	282
6.3.3. Procedimiento general y tareas del experimento	284
6.3.3.1. Procedimiento general	285
6.3.3.2. Recogida de datos y las pruebas generadas	292
CAPÍTULO 7. RESULTADOS Y ANÁLISIS DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL	295
INTRODUCCIÓN.....	295
7.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RELATIVOS A LA HIPÓTESIS DE TRABAJO UNO (HT1).....	295
7.1.1. Resultados y análisis de los datos relativos a la pregunta investigadora 1 de la HT1:.....	296
7.1.1.1. Pruebas de inferencia realizadas antes de la intervención.....	296
7.1.1.2. Pruebas de inferencia realizadas después de la intervención	310
7.1.2. Resultados y análisis de los datos relativos a la pregunta investigadora 2 de la HT1:	319
7.1.3. Resultados y análisis de los datos relativos a la pregunta investigadora 3 de la HT1:	323
7.1.3.1. Pruebas de inferencia en occitano antes y después de la intervención	323
7.1.3.2. Ejercicios de transposición y los procesos cognitivos observados.....	332
7.1.3.3. «Regla del semáforo» y resultados de su aplicación	345
7.2. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RELATIVOS A LA HIPÓTESIS DE TRABAJO DOS (HT2)	358
7.2.1. Resultados y análisis de los datos relativos a la pregunta investigadora 1 de la HT2:.....	358
7.2.1.1. Pruebas de transferencia en inglés antes y después de la intervención.....	360
7.2.2. Resultados y análisis de los datos relativos a la pregunta investigadora 2 de la HT2:.....	370
7.3. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RELATIVOS A LA HIPÓTESIS DE TRABAJO TRES (HT3).....	372
7.3.1. Análisis estadístico de la prueba de inferencia en español.....	375
7.3.2. Análisis estadístico de la prueba de inferencia en occitano.....	377
7.3.3. Análisis estadístico de las correlaciones entre los varios tipos de inferencia	380

7.4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RELATIVOS A LA HIPÓTESIS DE TRABAJO CUANTRO (HT4).....	386
7.4.1. <i>Estudio de la psicotipología</i>	386
7.4.2. <i>Estudio de las actitudes hacia las lenguas</i>	398
7.5. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS Y DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	414
7.6. IMPLICACIONES DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL PARA LA PROPUESTA DIDÁCTICA Y EL MARCO INVESTIGADOR	418
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES	423
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONE	445
BIBLIOGRAFÍA	467
ANEXOS	503
ANEXO 1 – ÍNDICE DE TABLAS	503
ANEXO 2 – ÍNDICE DE FIGURAS	505
ANEXO 3 – PROPUESTA DIDÁCTICA	509
ANEXO 4 – PLAN DE SESIONES	539
ANEXO 5 – ENTREVISTA GENERAL «ANTES», CUESTIONARIO 1.....	548
ANEXO 6 – ENTREVISTA GENERAL «DESPUÉS», CUESTIONARIO 6	552
ANEXO 7 – PRUEBA 2 DE INFERENCIA EN ESPAÑOL.....	556
ANEXO 8 – PRUEBA 7 DE INFERENCIA EN ESPAÑOL.....	560
ANEXO 9 – PRUEBA 2.1 DE INFERENCIA EN ESPAÑOL.....	564
ANEXO 10 – PRUEBA 3 DE TRANSFERENCIA EN INGLÉS.....	568
ANEXO 11 – PRUEBA 4 DE TRANSFERENCIA EN INGLÉS	569
ANEXO 12 – PRUEBA 8 DE TRANSFERENCIA EN INGLÉS.....	570
ANEXO 13 – PRUEBA 9 DE TRANSFERENCIA EN INGLÉS.....	571
ANEXO 14 – PRUEBA 5 DE INFERENCIA EN OCCITANO	572
ANEXO 15 – PRUEBA 10 DE INFERENCIA EN OCCITANO	574
ANEXO 16 – PRUEBA 11, SESIÓN 3: «REGLA DEL SEMÁFORO».....	576
ANEXO 17 – PRUEBA 13, SESIÓN 4: «REGLA DEL SEMÁFORO»	577
ANEXO 18 – PRUEBAS 12 Y 14, TABLAS DE COMPRARACIÓN LÉXICA	578
ANEXO 19 – PRUEBA 15, TEXTO ENTERO DE LA SESIÓN FORMATIVA 1 «ROSALÍA»	579
ANEXO 20 – PRUEBA 15, TRASPOSICIONES POR ESCRITO DE LA SESIÓN 1.....	580
ANEXO 21 – CATALOGACIÓN DE NEOLOGISMOS EN INGLÉS	584
ANEXO 22 – DOCUMENTOS PARA PRESENTAR EL PROYECTO AL COLEGIO	587

RESUMEN

La intercomprensión es un fenómeno natural que implica que los hablantes de lenguas emparentadas pueden entenderse en mayor o menor medida hablando cada uno en su propia lengua. En la intercomprensión, los hablantes comprenden la lengua de su interlocutor a pesar de no tener conocimientos formales en ella. Desde hace unas décadas, la intercomprensión se ha constituido también en método didáctico y en objeto de estudio para la investigación en Lingüística. Vista desde esta perspectiva, la intercomprensión se puede considerar más un enfoque que un método. Dentro de este enfoque nos centramos en la intercomprensión lectora simultánea. Esta aproximación implica que en la misma sesión se trabaja la comprensión lectora en varias lenguas. El objeto de nuestro estudio son los procesos cognitivos que posibilitan esta comprensión. En concreto, hemos identificado que el papel clave en la lectura intercomprensiva está ocupado por la inferencia en sus varias formas, por ejemplo, por transferencia desde una lengua conocida.

La habilidad de inferencia es muy importante para el desarrollo de las habilidades de comprensión, de la adquisición de segundas lenguas y de comprensión lectora en lengua materna o extranjera. Por ello, consideramos que es importante desarrollar la habilidad de inferencia en los niños desde una edad muy temprana. La intercomprensión, por ser una actividad que hace un uso intensivo de la inferencia, podría ser una práctica eficaz para entrenar la inferencia en los niños. Sin embargo, no hemos encontrado estudios que lo demuestren empíricamente, por lo que surgió la duda sobre si una aplicación tal de la intercomprensión es adecuada. La bibliografía señala que la inferencia es un proceso cognitivo de orden superior que requiere de muchos recursos de la memoria de trabajo. Al tiempo, otros estudios sugieren que los niños aún están desarrollando los procesos cognitivos asociados con el lenguaje, por lo que es posible que aún no tengan la capacidad estratégica necesaria para realizar con éxito las actividades de intercomprensión lectora simultánea. Esta investigación, por tanto, se ha centrado en averiguar si los niños tienen la capacidad de realizar con éxito actividades de intercomprensión lectora simultánea y qué procesos cognitivos se activan en su mente durante la lectura intercomprensiva.

Nuestro estudio bibliográfico nos ha permitido identificar la edad a partir de la cual, en teoría, los niños tienen la capacidad estratégica ya desarrollada lo suficientemente como para realizar actividades de intercomprensión. Situamos esta edad alrededor de 10-12 años. De aquí surge nuestra hipótesis de partida: niños de 10-12 años, alumnos de 5º curso

de Educación Primaria, han desarrollado ya y activan los procesos cognitivos de inferencia y transferencia, necesarios para que el método de intercomprensión lectora simultánea se pueda aplicar con ellos como una forma de entrenar la inferencia.

Para verificar o refutar esta hipótesis, partimos de extenso estudio bibliográfico en distintas áreas de conocimiento, como la Psicología Cognitiva, la Lingüística Cognitiva o la Adquisición de Segundas Lenguas. Nos adentramos, además, en los estudios sobre la comprensión lectora e inferencia en concreto, los estudios sobre los procesos cognitivos en la intercomprensión y los estudios sobre la inferencia en los niños. Todos ellos forman la base teórica para el estudio empírico.

El estudio empírico tiene un carácter mixto puesto que se apoya en métodos cuantitativos y cualitativos de generación, recogida y análisis de los datos. La parte experimental se realizó con un grupo de 5º curso de Educación Primaria en un colegio concertado en el distrito Vallecas de Madrid capital, entre los meses febrero – marzo de 2020. Se utilizó una propuesta didáctica de intercomprensión lectora simultánea desarrollada específicamente para el estudio. La propuesta incluye textos en italiano, portugués, valenciano-catalán, gallego y en algunas actividades se utiliza el francés y el inglés. Los participantes en el estudio son 27 niños, la mayoría hablantes nativos de español aprendientes de inglés.

El estudio empírico fue interrumpido por la pandemia mundial del Covid-19, lo que incidió en el aspecto longitudinal y cuasiexperimental del diseño de la investigación. Sin embargo, los datos recogidos durante las cinco sesiones realizadas nos han permitido obtener conclusiones interesantes. Los resultados del estudio sugieren que los niños activan en la intercomprensión lectora simultánea los mismos procesos cognitivos que los adultos, pero con algunas limitaciones, por ejemplo, un reducido conocimiento del mundo y las redes semánticas que aún están en desarrollo. Consideramos que estas restricciones interactúan también con los limitados recursos de la memoria de trabajo y una incompleta automatización de los propios procesos cognitivos estudiados, como puede ser la inferencia. En definitiva, tomando en consideración los resultados de la experimentación y una positiva valoración de las actividades por parte de los participantes, la intercomprensión lectora simultánea parece ser una actividad adecuada para trabajar con los niños en los últimos años de Educación Primaria.

Palabras clave: intercomprensión, plurilingüismo, Educación Primaria, procesos cognitivos, inferencia, transferencia, estrategias cognitivas, multilingüismo

SOMMARIO

L'intercomprensione è un fenomeno naturale che implica che persone parlanti lingue affini possano capirsi in maggior o minor misura esprimendosi ciascuno nella propria lingua. Nell'intercomprensione i parlanti comprendono la lingua del loro interlocutore nonostante non abbiano conoscenze formali di essa. Da qualche decennio l'intercomprensione è diventata anche un metodo didattico ed oggetto di studio per la ricerca in Linguistica. Da questo punto di vista, l'intercomprensione può essere considerata un approccio piuttosto che un metodo. All'interno di questo approccio ci concentriamo sull'intercomprensione ricettiva simultanea. Questo metodo implica che nella stessa lezione si lavori sulla comprensione scritta in più lingue. L'oggetto del nostro studio sono i processi cognitivi che rendono possibile questa comprensione. Concretamente, abbiamo identificato che il ruolo principale nella lettura intercomprensiva è occupato dall'inferenza nelle sue varie forme, ad esempio, l'inferenza per transfer da una lingua già conosciuta.

L'abilità di generare inferenze è molto importante per lo sviluppo delle capacità di comprensione, l'acquisizione di seconde lingue e la comprensione della lettura in lingua madre o straniera. Pertanto, riteniamo che sia importante sviluppare la capacità di inferenza nei bambini fin dalla tenera età. L'intercomprensione, essendo un'attività che fa un uso intensivo dell'inferenza, potrebbe essere una pratica efficace per allenare l'inferenza nei bambini. Tuttavia, non abbiamo trovato studi che lo dimostrino empiricamente, quindi il dubbio è se una tale applicazione dell'intercomprensione sia adeguata. La bibliografia indica che l'inferenza è un processo cognitivo di ordine superiore che richiede molte risorse della memoria di lavoro. Allo stesso tempo, altri studi suggeriscono che i bambini stiano ancora sviluppando i processi cognitivi associati al linguaggio, quindi potrebbero non avere ancora la capacità strategica necessaria per svolgere con successo le attività di intercomprensione scritta simultanea. La nostra ricerca, quindi, ha l'obiettivo di sciogliere questo dubbio analizzando se i bambini riescano a svolgere attività di intercomprensione e che processi cognitivi si attivino nella loro mente durante la lettura intercomprensiva.

Il nostro studio bibliografico ci ha permesso di identificare l'età a partire dalla quale, in teoria, i bambini possiedano la capacità strategica già sviluppata a sufficienza per svolgere attività di intercomprensione. Abbiamo posizionato questa età intorno ai 10-12 anni. Da qui nasce la nostra ipotesi di partenza: i bambini di 10-12 anni, alunni del quinto anno della scuola primaria, hanno già sviluppato e attivano i processi cognitivi di inferenza e

transfer, necessari affinché il metodo di intercomprensione ricettiva simultanea possa essere applicato con loro come un'attività per allenare l'inferenza.

Per verificare o rifiutare questa ipotesi, siamo partiti da un ampio studio bibliografico in distinte aree di conoscenza come la psicologia cognitiva, la linguistica cognitiva e l'acquisizione di seconde lingue. Ci siamo addentrati anche negli studi sulla comprensione della lettura e l'inferenza in particolare, gli studi sui processi cognitivi nell'intercomprensione e gli studi sull'inferenza nei bambini. Questa analisi bibliografica costituisce la base teorica per lo studio empirico.

Lo studio empirico ha un carattere misto in quanto si basa su metodi quantitativi e qualitativi di generazione, raccolta e analisi dei dati. La parte sperimentale è stata realizzata con un gruppo di quinta classe di una scuola primaria concertata nel distretto Vallecas di Madrid capitale nei mesi di febbraio – marzo 2020. È stata utilizzata una proposta didattica di intercomprensione scritta simultanea sviluppata appositamente per lo studio. La proposta include testi in italiano, portoghese, valenziano-catalano e galiziano, mentre in alcune attività si utilizzano anche francese e inglese. I partecipanti allo studio sono stati 27 bambini, la maggior parte madrelingua spagnoli che già studiano inglese a scuola.

Lo studio empirico è stato interrotto dalla pandemia globale di Covid-19, che ha influenzato l'aspetto longitudinale e quasi-sperimentale del disegno di ricerca. Ciò nonostante, i dati raccolti durante le cinque sessioni impartite ci hanno permesso di trarre delle conclusioni interessanti. I risultati dello studio suggeriscono che i bambini attivano nell'intercomprensione ricettiva simultanea gli stessi processi cognitivi degli adulti, ma con alcune limitazioni, ad esempio hanno una conoscenza ridotta del mondo e delle reti semantiche ancora in fase di sviluppo. Riteniamo che queste restrizioni interagiscano anche con le limitate risorse della memoria di lavoro e una incompleta automazione dei propri processi cognitivi studiati. In definitiva, prendendo in considerazione i risultati della sperimentazione e una positiva valutazione delle attività formative dai partecipanti, l'intercomprensione ricettiva simultanea sembra essere un'attività adeguata per lavorare con i bambini degli ultimi anni della scuola primaria.

Parole chiave: intercomprensione, plurilinguismo, scuola primaria, processi cognitivi, inferenza, transfer, strategie cognitive, multilinguismo

ABSTRACT

Intercomprehension is a natural phenomenon that implies that speakers of related languages can understand each other to a greater or lesser extent by speaking each other in their own language. During intercomprehension the speakers understand the language of their interlocutor even though they have never formally studied it. For some decades now, intercomprehension has also become a teaching method and an object of study for research in linguistics. From this perspective, intercomprehension can be considered more of an approach than a method. Within this approach, we focus on simultaneous receptive intercomprehension. This method implies that during the same lesson, intercomprehension of written texts is practiced in several languages. The object of our study is the cognitive processes that make this comprehension possible. In particular, we have identified that the key role in intercomprehensive reading is occupied by inference in its various forms, for example, by the inference through transfer from a known language.

The ability to infer is particularly important for the development of comprehension skills, second language acquisition and reading comprehension in a native or foreign language. Therefore, we believe that it is important to develop inferential abilities in children from an early age. Intercomprehension, as an activity that makes intensive use of inference, could be an effective practice for training inference in children. However, we were unable to find studies that would prove this empirically, so a doubt arose as to whether such an application of intercomprehension is adequate. The bibliography points out that inference is a higher order cognitive process that requires significant resources of working memory. At the same time, other studies suggest that children are still developing the cognitive processes associated with language, so they may not yet have the strategic ability necessary to successfully perform activities of simultaneous receptive intercomprehension. Our research, therefore, attempts at shedding light on this doubt by discovering if kids are able to perform activities of simultaneous reading intercomprehension and what cognitive processes they activate during the intercomprehensive reading.

Our bibliographic study has allowed us to identify the age from which, in theory, children have the strategic capacity already developed enough to conduct intercomprehension activities. We place this age at around 10-12 years. Hence our starting hypothesis: children aged 10-12, fifth grade students of Primary Education, have already developed and are able to activate the cognitive processes of inference and transfer, necessary for the method

of simultaneous reading intercomprehension to be applied with them as inference generation practice.

To test this hypothesis, we carried out an extensive bibliographic study in such areas of knowledge as Cognitive Psychology, Cognitive Linguistics, and Second Language Acquisition. We also dedicated our particular attention to studies on reading comprehension and inference in particular, studies on cognitive processes in intercomprehension and studies on inference in children. All of them form the theoretical basis for our empirical study.

The empirical study is mixed in that it relies on quantitative and qualitative methods of data generation, collection, and analysis. The experimental part was conducted with a group of fifth year students of Primary Education in a partially subsidized school in the Vallecas district of the city of Madrid in the months of February – March 2020. We used teaching materials in simultaneous receptive intercomprehension developed specifically for the study. The manuals include texts in Italian, Portuguese, Valencian-Catalan, and Galician, while some activities use French and English. The participants in the study were twenty-seven children, mostly native Spanish speakers learning English.

The empirical study was interrupted by the global Covid-19 pandemic, which affected the longitudinal and quasi-experimental aspect of the research design. However, the data collected during the five sessions conducted have allowed us to draw interesting conclusions. The results of the study suggest that children activate in simultaneous reading intercomprehension the same cognitive processes as adults, but with some limitations, for example, limited knowledge of the world and semantic networks that are still being developed. We consider that these restrictions also interact with the limited resources of working memory and an incomplete automation of the cognitive processes studied. In conclusion, taking into consideration the results of the study and the positive attitude of the participants towards the teaching activities, we sustain that the simultaneous reading intercomprehension is an adequate form of working with kids at the final stage of Primary Education.

Keywords: intercomprehension, plurilingualism, primary education, cognitive processes, inference, transfer, cognitive strategies, multilingualism

LISTA DE SIGLAS

AMPA	Asociación de Madres y Padres de Alumnos
ASL	Adquisición de segundas lenguas (es.), Acquisizione della seconda lingua (it.)
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
C+	Conocimiento positivo (acierto de significado de una palabra conocida), «Con pos» en SPSS
C-	Conocimiento negativo (error de significado de una palabra que el niño cree conocer), «Con neg» en SPSS
CA	Comunidad Autónoma
CLIL	Content and Language Integrated Learning
D/P	Declarativo – Procedimental
EP	Educación Primaria
Err.	Error
ESO	Educación Secundaria
F.	Falta (del verbo «faltar»), significa la ausencia de una entrada
I+	Inferencia positiva (acierto del significado de una palabra por inferencia), «Inf pos» en SPSS
I-	Inferencia negativa (error de significado de una palabra por inferencia), «Inf neg» en SPSS
Imp+	Acierto de significado de una palabra, aunque es imposible que el niño la conozca, «Imposible C+» en SPSS
Imp-	Error de significado de una palabra que el niño no puede conocer, aunque el niño diga que la conoce, «Imposible C-» en SPSS
IC	Intercomprensión (es.), Intercomprensione (it.)
HC	Hipótesis central
HT	Hipótesis de trabajo

L1	Una lengua ya presente en el repertorio plurilingüe del hablante, a menudo, la lengua materna
L2	Lengua añadida a la propia
LPD	Lengua próxima pero desconocida
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
MLP	Memoria a largo plazo
MT	Memoria de trabajo
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
OG	Objetivo general
OE	Objetivo específico
PISA	Programme for International Student Assessment
PL	Paisaje lingüístico
PC	Palabra conocida
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SR	Sin respuesta
TP	Transferencia positiva
TN	Transferencia negativa

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo nace inspirado en la experiencia personal de la autora de esta investigación como aprendiente y profesora de lenguas. Durante los estudios de maestría en la Università degli studi di Roma Tre en Italia descubrimos el fenómeno de la intercomprensión lingüística (IC) gracias a una experimentación en la que tuvimos la fortuna de participar. Por tanto, el primer contacto con la intercomprensión, en nuestro caso, fue puramente empírico. Fue una experiencia reveladora a la que volveremos más adelante, tras hacer primero unas consideraciones terminológicas que nos parecen necesarias para situar el trabajo en el contexto que vamos a tratar.

Introducimos el concepto de intercomprensión como una capacidad humana de entender una lengua en la que el individuo no es competente, pero que se parece a una lengua que el individuo ya domina (esta puede ser tanto la lengua materna (L1) como una lengua añadida a la propia (L2)). De forma alternativa, se puede utilizar la definición clásica propuesta por Doyé (2005) «la intercomprensión es una forma de comunicación en la que cada uno usa su lengua y entiende la del otro» (p. 7, traducción propia).

En la parte teórica de la tesis proponemos unas definiciones más detalladas, sin embargo, en esta introducción consideramos importante tan solo remarcar que se trata de la habilidad de comprensión en una lengua no estudiada formalmente en la que el individuo no tiene una competencia productiva y, además, es importante hacer hincapié en que se trata de lenguas emparentadas (Blanche-Benveniste 1997; Matesanz del Barrio 2017). Por tanto, en este trabajo, para referirnos a una lengua objeto de intercomprensión, introducimos el concepto de «lengua próxima y desconocida» (LPD). Aunque encontramos en la bibliografía la denominación «no conocida» (Fiorenza 2020), consideramos que la definición «desconocida» puede ser más adecuada para nuestro objeto de estudio en cuanto que, a menudo, nuestros alumnos no saben ni siquiera identificar la lengua con la que están trabajando en la intercomprensión.

Volviendo a nuestra experiencia inicial con la intercomprensión como método didáctico, el punto de partida fue la participación en el año 2015 en el laboratorio EuRom5 del Centro Linguistico del Ateneo de la Università di Roma Tre en Italia. El laboratorio formaba parte de un estudio longitudinal en intercomprensión lectora simultánea llevado a cabo por el equipo EuRom5 (Bonvino 2010; Bonvino y Cortés Velásquez 2016b; Cortés Velásquez 2015; Fiorenza 2020) de la Università di Roma Tre bajo la supervisión de la

Prof. Elisabetta Bonvino. El método de intercomprensión lectora simultánea implica que la formación tiene como objetivo el desarrollo de una capacidad lectora (con o sin apoyos auditivos) no interactiva en varias lenguas de forma simultánea y, por tanto, no consecutivamente. El curso duró cinco semanas, el formato eran sesiones de dos horas realizadas de manera inductiva por el Dr. Diego Cortés Velásquez como tutor (Cortés Velásquez 2015). Los participantes en el laboratorio trabajábamos en la misma sesión con cuatro lenguas románicas que no conocíamos: español, portugués, catalán y francés, utilizando nuestro conocimiento de italiano como L1 o como L2.

Al terminar el laboratorio, la autora del presente trabajo tuvo la oportunidad de contrastar y de poner en práctica la propia experiencia en intercomprensión en otras ocasiones. Concretamente, en primer lugar, utilizando las estrategias de intercomprensión románica con las lenguas eslavas partiendo del ruso como L1 en Bulgaria al amparo de un proyecto Erasmus+ en 2015. En segundo lugar, como aprendiente del español a partir de la intercomprensión con el italiano en España en un contexto laboral en 2016. Finalmente, como profesora de inglés a italófonos en Italia en 2017, una práctica en la que utilizamos las estrategias de intercomprensión con fines didácticos. Toda esta experiencia no solo nos permitió observar cómo las estrategias de comprensión que desarrollamos de manera implícita e inductiva durante el laboratorio EuRom5 funcionaban en la práctica, sino que también empezamos a plantear una investigación científica para analizar su funcionamiento desde un punto de vista puramente teórico.

Como resultado de esta evolución, las estrategias de intercomprensión que siempre estuvieron en el foco de nuestra observación participativa y nuestro interés como profesora y aprendiente de lenguas pasaron a convertirse en el objeto de nuestra investigación doctoral. Descubrimos gracias a nuestra investigación teórica que las estrategias de intercomprensión se desarrollan a partir de unos procesos cognitivos que el cerebro humano activa de manera natural durante la intercomprensión (López Alonso y Séré 1997). Por tanto, el tema del presente trabajo está relacionado con los procesos cognitivos de la intercomprensión, en concreto, nos centramos en la intercomprensión lectora simultánea.

Este tema es muy específico y presenta un nicho relativamente limitado, sin embargo, consideramos que es un tema de relevancia no solamente para la disciplina de la intercomprensión, sino también para toda la corriente de la didáctica del plurilingüismo, los estudios del plurilingüismo y las ramas de conocimiento relacionadas con el multilingüismo como término general. Desde el primer contacto con la intercomprensión, y al

obtener experiencia variada con este método en el aula de lenguas extranjeras, nos hemos planteado que, si se pudiera demostrar que las estrategias de intercomprensión se pueden desarrollar deliberadamente activando determinados procesos cognitivos en los aprendientes, esta podría expandirse como una forma de optimizar la enseñanza de lenguas desde una edad muy temprana en todo tipo de entornos de aprendizaje.

Por tanto, un estudio de viabilidad de este planteamiento puede tener implicaciones de alto impacto, por lo que consideramos que el tema de nuestra investigación es relevante para todo el ámbito de la enseñanza lingüística. Por ello, a continuación, presentamos nuestra argumentación para apoyar esta afirmación.

1.1. RELEVANCIA DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

La intercomprensión es un fenómeno natural, una capacidad del cerebro humano, una práctica que ha existido desde siempre, sobre todo, en regiones fronterizas (Vez 2004). En los años 70 del siglo pasado esta capacidad de extraer información de una lengua próxima y desconocida llamó la atención de los investigadores (Bonvino 2015).

La investigación en intercomprensión empezó con un especial interés hacia sus posibles aplicaciones didácticas (Dabène 1975; Blanche-Benveniste 1997; 1996). Claire Blanche-Benveniste y Louise Dabène son autoras de los primeros trabajos que fueron pioneros en el enfoque intercomprensivo en la didáctica (Matesanz del Barrio 2017). El enfoque utiliza ampliamente el análisis contrastivo para identificar las semejanzas entre las lenguas emparentadas (Dabène 1996). Con la evolución de la corriente nacieron varios métodos dentro del enfoque intercomprensivo (Di Gesù 2017; Capucho 2008). Estos métodos difieren entre sí en función de numerosos parámetros (Jamet y Spita 2011) que analizaremos en detalle en la parte teórica de la tesis.

La investigación en intercomprensión ha identificado una serie de características de esta actividad que proporcionan determinados beneficios a los alumnos que la practican. Exploramos estos beneficios más en detalle en la parte teórica de la tesis, mientras que en la presente introducción destacamos solo los cuatro más estrechamente relacionados con nuestro interés investigador, que se centra en la intercomprensión lectora simultánea (Bonvino y Cortés Velásquez 2016a; Meissner 2011b; Fiorenza y Bonvino 2011; Bonvino y Jamet 2016; Castagne 2002; European Union 2012):

- Desarrollo de la conciencia lingüística (a través de la comparación de las lenguas con las que se trabaja entre sí, con la lengua que se utiliza como lengua de partida para la intercomprensión (L1 o L2 bien conocida) y con otras L2 ya conocidas (Simone 1997)).
- Desarrollo de la competencia plurilingüe (el concepto de la competencia plurilingüe nace gracias a los trabajos del Consejo de Europa (Coste et al. 1997 (2009)) y se refiere a una competencia desigual en varias lenguas que el aprendiente desarrolla a lo largo de su vida).
- Mejoras en la capacidad de comprensión. Aquí nos referimos a todo tipo de comprensión, incluso la comprensión de la lengua materna o la comprensión no verbal (Bonvino y Jamet 2016).
- Preparación para la adquisición de las lenguas con las que se trabaja (en este aspecto nos referimos al concepto de la «gramática hipotética», desarrollado por los equipos EuroComRom (Meissner 2004a), alternativamente referida como «roman commun mental» (Simone 1997), una representación mental de una interlingua románica a partir de la cual tiene lugar un sucesivo aprendizaje de competencias productivas en una determinada lengua).

Estos beneficios no se manifiestan solamente en la intercomprensión, sino que se tienen que analizar en una manera holística. La conciencia lingüística permite al aprendiente controlar el propio aprendizaje de lenguas, identificar lo fácil y lo difícil entre sus metas de aprendizaje, o determinar el orden con el que introducir las distintas lenguas en su repertorio (Meissner 2014). Estas habilidades fomentan el desarrollo de la competencia plurilingüe. La competencia plurilingüe, como define el Consejo de Europa (Council of Europe 2001, 2018) es una competencia lingüística subyacente que se manifiesta a niveles distintos en varias lenguas en el repertorio plurilingüe del hablante.

Por un lado, como veremos en la parte teórica, la competencia plurilingüe y pluricultural es un concepto que simboliza el giro hacia nuevos objetivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Este término se hizo conocido gracias al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en adelante MCER, del Consejo de Europa (Council of Europe 2001). El documento valoriza las competencias parciales y propone medidas para el desarrollo del plurilingüismo, que se convierte en el objetivo principal de la política lingüística en Europa (Council of Europe 2001, 2018). La relevancia de la intercomprensión, por ello, está relacionada con la promoción del plurilingüismo en cuanto que un método del

enfoque plurilingüe. Por ello, al analizar la relevancia de la intercomprensión, ante todo, destacaremos la relevancia del plurilingüismo.

Por otro lado, la habilidad de comprensión es clave para todo tipo de procesamiento de la información / input, como veremos en la parte teórica (Rivas Navarro 2008). La habilidad de comprensión del lenguaje es importante para la adquisición tanto de la lengua materna como L2 (Kintsch y Rawson 2008; Izumi 2003), incluso la comprensión lectora. Las bases que la intercomprensión pone para la adquisición de las lenguas con las que se trabaja en las sesiones es un tema muy interesante desde el punto de vista de la investigación (Balboni 2010). En la parte teórica revisaremos una serie de enfoques en la Adquisición de segundas lenguas (ASL) que sostienen que la comprensión del input es un elemento básico para la adquisición de una lengua (Ellis 2014). Por tanto, a pesar de que la intercomprensión no es un método de enseñanza de una L2, sino tan solo una forma de la toma de conciencia a nivel metacognitivo del propio conocimiento ya existente y de las estrategias cognitivas (Bonvino y Cortés Velásquez 2016b, pág. 116), su práctica prepara unas bases fértiles para que esa futura adquisición sea más rápida, eficiente y optimizada (Meissner 2004a).

En resumen, hemos identificado dos grupos de razones por las que consideramos relevante la intercomprensión como tema de investigación. En primer lugar, es un método de la didáctica del plurilingüismo, el objetivo de la enseñanza de lenguas en la sociedad moderna europea. En segundo lugar, es una práctica que activa determinados procesos cognitivos que están involucrados en otras actividades cognitivas de alta importancia.

1.1.1. RELEVANCIA DE LA INTERCOMPRENSIÓN COMO MÉTODO PARA EL DESARROLLO DEL PLURILINGÜISMO

En las últimas décadas la investigación en los campos relacionados con el multilingüismo como término general ha aportado hallazgos importantes que demuestran los beneficios de distinto carácter del multilingüismo personal (plurilingüismo).

Como aclaración, anticipamos que el presente trabajo no se centra en las cuestiones terminológicas relacionadas con el plurilingüismo. Por tanto, señalamos solamente que se utilizará la terminología del Consejo de Europa que se refiere al «multilingüismo» como a una situación de convivencia de tres o más lenguas en un entorno o territorio, al

«plurilingüismo» como una situación de convivencia de tres o más lenguas en el repertorio lingüístico de un individuo y «bilingüismo» como la convivencia de dos lenguas tanto con referencia a un entorno como a un individuo (Coste et al. 1997 (2009); Council of Europe 2001, 2018).

Algunos de los estudios que reportamos a continuación utilizan principalmente los términos «bilingüismo» y «multilingüismo» personal (Franceschini 2009), pero consideramos que sus hallazgos se aplican con pocas excepciones al fenómeno del plurilingüismo:

1) Beneficios cognitivos a nivel personal

Adesope et al. (2010) es una fuente muy valiosa, puesto que es un meta-estudio que comprende 63 estudios que analizan los efectos cognitivos del bilingüismo individual. Para realizar su estudio, los investigadores determinaron una serie de criterios de admisión, de los que uno era el bilingüismo en el sentido directo (el dominio equilibrado de dos lenguas). El grupo de control eran hablantes monolingües. El análisis estadístico de los parámetros seleccionados señala que la mayoría de los estudios analizados confirman la existencia de beneficios cognitivos del bilingüismo. Entre estos beneficios, se destacan un mejor dominio de los mecanismos de control atencional, de la memoria de trabajo, una conciencia lingüística más amplia, destrezas de representación simbólica y abstracta y de resolución de problemas. Los autores concluyen que, a pesar de que el estudio se haya realizado con personas bilingües, supuestamente, es extrapolable a personas plurilingües (Adesope et al. 2010, pág. 230).

2) La creatividad como un concepto relacionado

El estudio de Piccardo (2017) es muy interesante porque intenta encontrar puntos en común entre la mente plurilingüe y el pensamiento creativo. Sin pretender identificar relaciones de carácter causa-efecto, el estudio analiza una serie de características evidenciadas por otros estudios citados y busca encontrar paralelismos. En conclusión, muchas de las características que se observan en el comportamiento de las personas plurilingües se observan también en los procesos de pensamiento creativo. Por ejemplo, la percepción de características inusuales de un objeto o la tolerancia a la ambigüedad.

3) Los beneficios personales que permiten relacionarse con los demás

Glaser (2005) recopila una selección muy valiosa de estudios científicos que demuestran los beneficios del plurilingüismo. Entre otros estudios, son particularmente interesantes los de Pagel y Mace (2004 citado en Glaser 2005, pág. 197), en los que los investigadores

analizan las barreras para los intercambios genéticos en Europa. En total, han sido analizadas 33 barreras que se manifiestan tanto a nivel genético (es decir, las personas dentro de las barreras genéticamente pertenecen a la misma comunidad), como a nivel lingüístico. De las 33, 22 son barreras geográficas, como montañas o ríos, las restantes 11 son puramente lingüísticas. La conclusión que se extrae del análisis es que la lengua influye en la selección de la pareja dado que las personas prefieren relacionarse con una persona con la que se puedan entender (Glaser 2005, pág. 198). El plurilingüismo permite subsanar, o cuanto menos aminorar, los problemas que presentan las barreras lingüísticas.

Recapitulando, el mero hecho de ser hablante de varias lenguas proporciona al individuo y a la sociedad una serie de beneficios, lo que hace el desarrollo del plurilingüismo un tema relevante tanto como objeto de investigación como un objetivo didáctico. A medida que fueron revelándose los beneficios del plurilingüismo, empezó a crecer la importancia del tema en los campos relacionados. Esta evolución se manifiesta expresamente en la investigación más reciente en la ASL. De acuerdo con Ellis (2020), lo que se denomina el «Multilingual turn» ha sido la tendencia más marcada de la última década en este campo de investigación. La misma tendencia se observa en muchas otras ramas de la lingüística (Franceschini 2009).

Los enfoques emergentistas en la ASL reconocen plenamente el hecho de que el multilingüismo es una realidad cada vez más presente, por lo que la adquisición de una lengua añadida a la propia cada vez está más relacionada con la competencia plurilingüe (The Douglas Fir Group 2016). Larsen-Freeman (2018) menciona la intercomprensión como una práctica europea, lo que simboliza una creciente importancia del plurilingüismo como factor que se empieza a tener en cuenta en la ASL. Muchos autores de referencia, como Larsen-Freeman (2018), May (2019), Ortega (2019) y Cenoz y Gorter (2019), reconocen el hecho de que la vuelta hacia el multilingüismo ya es una realidad.

Una tendencia parecida se observa en la didáctica del inglés a los hablantes de otras lenguas. Seidlhofer (2003, 2004), Ehlich (2009), Vez (2009), Melo-Pfeifer (2014) analizan la complicada relación entre el plurilingüismo y la enseñanza de inglés en Europa. Como afirma Seidlhofer (2004), sólo alrededor de una quinta parte de las comunicaciones en inglés como lengua añadida a la propia (L2) ocurren con la participación de al menos un hablante nativo. Eso significa que cada vez más se trata del inglés como una lengua franca (Jenkins 2006; Seidlhofer et al. 2006). De acuerdo con Jenkins (2015; 2018), en los últimos años se reconoce cada vez más que un hablante puede ser plurilingüe sin saber inglés.

Por tanto, el inglés no es un elemento necesario en un repertorio plurilingüe y mucho menos es un factor indispensable para hablar de un contexto multilingüe. El inglés, por consiguiente, se tiene que enseñar como una herramienta comunicativa más en el repertorio plurilingüe del hablante (Crystal 2003). La toma de conciencia de este hecho da lugar a cambios en la propia enseñanza de lengua inglesa. El naciente campo de investigación del inglés como lengua franca crece cada vez más, puesto que cada vez hay más hablantes del inglés que no son hablantes nativos. El principal postulado de esta corriente es que es más importante enseñar la conciencia lingüística que incluya inglés como lengua franca que inglés como una materia filológica: de esta manera esta lengua no amenaza el multilingüismo, sino contribuye a su desarrollo (Seidlhofer 2003, 2004).

Por tanto, en los trabajos mencionados se observa que crece la relevancia del plurilingüismo tanto en los estudios de la ASL como en la de la enseñanza de inglés como lengua franca. Estas tendencias se ven reflejadas también en los documentos emanados por los organismos europeos que determinan la política lingüística en Europa. En la parte teórica de la tesis (capítulo 2), la política lingüística europea se estudia en detalle. Sin embargo, para remarcar la relevancia de nuestro tema de investigación para los organismos europeos mencionamos brevemente tan sólo algunas razones por las que se promueve el plurilingüismo en Europa (Comisión de las Comunidades Europeas 2005b, 2008; Council of Europe 2001, 2018; Consejo de la Unión Europea 2014; European Commission 2011; European Council 2017; Council of the European Union 2019):

- El conocimiento de varias lenguas por parte de los ciudadanos favorece la cohesión social.
- El conocimiento de varias lenguas por parte de los ciudadanos favorece el desarrollo de una ciudadanía democrática y más participativa.
- El conocimiento de varias lenguas por parte de los ciudadanos favorece la diversidad lingüística y cultural.
- El conocimiento de varias lenguas por parte de los ciudadanos favorece el entendimiento mutuo y una convivencia más tolerante.
- El conocimiento de varias lenguas por parte de los ciudadanos les permite beneficiarse de las oportunidades de libertad de movimiento dentro del espacio europeo.
- El conocimiento de varias lenguas por parte de los ciudadanos mejora su empleabilidad.

- El conocimiento de varias lenguas por parte de los ciudadanos, sobre todo, lenguas minoritarias, permite preservar el patrimonio lingüístico-cultural y disminuye el riesgo de la extinción digital de las lenguas que no sean lengua franca.

De acuerdo con este breve resumen, el plurilingüismo resulta de extrema importancia para la sociedad en general, lo que se refleja tanto en la investigación científica como en los documentos que establecen la política lingüística europea. En uno de los documentos recientes de la Unión Europea, entre otras medidas para fomentar el plurilingüismo, se recomienda explícitamente a los estados miembros fomentar la investigación en intercomprensión:

Encourage research in and use of innovative, inclusive and multilingual pedagogies, including for example the use of digital tools, intercomprehension and ways to teach subjects through a foreign language (Content and Language Integrated Learning) and innovate initial teacher education (Council of the European Union 2019).

De esta recomendación se desprende que la investigación en la intercomprensión es uno de los objetivos de la Unión Europea y, sin duda, un tema de alta relevancia.

1.1.2. RELEVANCIA DE LA INTERCOMPRENSIÓN COMO UNA FORMA DE DESARROLLAR PROCESOS COGNITIVOS

En cuanto a la intercomprensión vista desde el punto de vista cognitivo, la situación es distinta. A pesar del importante desarrollo de la teoría de la intercomprensión desde los años 70, situar este tema dentro de las ramas de conocimiento lingüístico no es una tarea sencilla (Balboni 2010). Considerando que la investigación en intercomprensión nace aplicada a la didáctica, este enfoque no tiene bases epistemológicas propias y se alimenta de conocimiento en varias ramas de la lingüística y psicología cognitiva, tales como la lingüística contrastiva, los estudios de bi- y multilingüismo, la influencia interlingüística y la ASL, entre otras (De Carlo y Anquetil 2011; Bonvino y Cortés Velásquez 2016a; Balboni 2010).

Analizando la intercomprensión desde esta postura, en el presente trabajo nos adentramos más en la psicología de la intercomprensión, nos interesamos por cómo la intercomprensión funciona en la mente humana. Analizamos los procesos cognitivos de la intercomprensión lectora simultánea desde el punto de vista de la psicología cognitiva, los estudios

de lectura y la comprensión lectora. Además, utilizamos el conocimiento de los procesos de la ASL para entender cómo se procesa el input durante la intercomprensión.

Los procesos cognitivos son objeto de la psicología y lingüística cognitivas (Baddeley 2014; Ellis 2006a, 2006b; Ellis y Wulff 2019). El conocimiento en estas ramas nos permite caracterizar la intercomprensión como una forma de procesamiento del input lingüístico en una lengua no materna. En lo que concierne a la intercomprensión lectora simultánea, en concreto, es una forma de procesamiento de input lingüístico en varias lenguas no maternas en forma de lectura. Este planteamiento, según señala nuestra revisión bibliográfica, es totalmente innovador en cuanto que combina el conocimiento proporcionado por la psicología cognitiva, la adquisición de segundas lenguas, los estudios de la lectura y la lingüística textual. Puesto que es un planteamiento innovador, no hemos encontrado bibliografía que haya investigado la intercomprensión explícitamente desde esta perspectiva. Por tanto, para entender la naturaleza de los procesos cognitivos de la intercomprensión, nos dirigimos hacia las disciplinas mencionadas.

En primer lugar, según nuestra exploración teórica, la intercomprensión, debido a sus características, parece ser una práctica muy exitosa como preliminar a la enseñanza más tradicional de una L2 en cuanto que permite optimizar este proceso (Meissner 2004a). La contribución de la intercomprensión en el desarrollo de las habilidades que son de utilidad en los procesos de la adquisición de segundas lenguas se analizará en detalle en la parte teórica (capítulos 4.2.2 - 5). Sin embargo, en la presente introducción hacemos hincapié en dos aspectos: la toma de conciencia de las propias estrategias cognitivas y metacognitivas y la gramática hipotética de las lenguas con las que se trabaja.

La importancia de las estrategias cognitivas y metacognitivas para la adquisición de segundas lenguas se remarca en la bibliografía desde hace décadas (Cook 2003; Oxford 2003; O'Malley y Chamot 1990). Sin embargo, la cuestión es cómo enseñar las estrategias a los aprendientes que no las dominan en la medida deseada (Cook 2009; Willis 2008; Wolfe 2010). Numerosos estudios señalan que la intercomprensión permite a los aprendientes tomar conciencia de las propias estrategias de comprensión (Meissner 2011b; Bonvino y Cortés Velásquez 2016a). Estas estrategias son esenciales también para el procesamiento del input en una L2 en la ASL y para aumentar la proporción del input comprensible (*input enhancement*) (Meissner 2011a).

Desde nuestro punto de vista, basado en el hecho de que encontramos relativamente poca bibliografía que estudie la intercomprensión como una práctica introductoria a la enseñanza de L2, es un tema de investigación que merece mucha más atención. Dada la importancia del sector de la enseñanza de L2, consideramos que la intercomprensión en su aspecto cognitivo es un tema de claro interés, pero infraestudiado. Por ello, en la parte teórica dedicamos un apartado (capítulo 4.2.2) al estudio de la relación entre la ASL y la intercomprensión.

El segundo aspecto que hace que la vertiente cognitiva de la intercomprensión sea relevante como tema de investigación es su impacto sobre la habilidad de comprensión. Puesto que el objeto del presente estudio es la intercomprensión lectora simultánea, exploramos también la bibliografía dedicada a los procesos de lectura tanto en lengua materna como en lenguas no maternas. El factor más importante, tal vez, de la investigación en el proceso de lectura es la comprensión lectora (van Dijk y Kintsch 1983). Desde el punto de vista psicológico, la intercomprensión lectora fundamentalmente es una forma de comprensión lectora. La bibliografía señala que la base de la comprensión lectora es la inferencia (Escudero Domínguez 2010).

La inferencia es una palabra clave para nuestro estudio, en cuanto que la relevancia de la intercomprensión, desde el punto de vista cognitivo, destaca precisamente en lo que concierne a la inferencia. La inferencia es uno de los procesos cognitivos que posibilitan la intercomprensión (López Alonso y Séré 1997). El trabajo seminal en este ámbito se realizó en el seno del grupo de investigación LALINGAP de la Universidad Complutense de Madrid (López Alonso y Séré 2001a), cuya tradición continuamos en la presente tesis. Como veremos en la parte teórica, la intercomprensión lectora no solo activa los procesos inferenciales en la mente del lector, sino los intensifica debido a su naturaleza (Bouge y Caillies 2004; López Alonso y Séré 1997; Wesche y Paribakht 2010; Castagne 2004).

Como hemos anticipado, la inferencia es el núcleo de la comprensión lectora (Escudero Domínguez 2010), por lo que la habilidad de generar inferencias incide positivamente en el desarrollo de cualquier lengua, incluso la propia (Bonvino y Jamet 2016; Wesche y Paribakht 2010; Willis 2008). Desde este punto de vista, la relevancia de la intercomprensión en su vertiente cognitiva se destaca porque es una forma de trabajar la comprensión lectora. Según señalan los datos estadísticos del informe PISA (OECD 2019) sobre las habilidades básicas desarrolladas en la escolarización obligatoria, la habilidad de comprensión lectora es un aspecto problemático para los alumnos españoles. Por ello, es

fundamental encontrar nuevas formas de entrenar las habilidades de comprensión lectora en la escolarización obligatoria.

Es preciso destacar que casi toda la investigación concerniente a los procesos cognitivos o estrategias en la intercomprensión se llevó a cabo con el público universitario (Escudé 2011b). En relación con nuestro planteamiento que sugiere que la intercomprensión podría convertirse en un método de desarrollo de determinados procesos cognitivos desde una edad muy temprana, descubrimos que aún no se han producido suficientes estudios empíricos en los que sustentarlo. Por ello, concluimos que para apoyar nuestro razonamiento necesitamos llevar a cabo un estudio empírico y averiguar si la intercomprensión, en efecto, se puede utilizar para el entrenamiento de los procesos cognitivos y las correspondientes estrategias cognitivas en niños.

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La motivación para realizar este trabajo surge, como ya hemos mencionado, de una experiencia personal con intercomprensión que ha sido positiva tanto en el aprendizaje como en la enseñanza de lenguas. Numerosos estudios empíricos que hemos revisado demuestran que nuestra experiencia personal no es un caso excepcional, sino un resultado frecuente (Doyé 2007; Meissner 2011b, 2014; López Alonso y Séré 2001a; Bonvino y Cortés Velásquez 2016b; Fiorenza 2020; Bonvino et al. 2018).

Como hemos mencionado anteriormente, el objeto de nuestra investigación son los procesos cognitivos en la intercomprensión. Consideramos que la intercomprensión intensifica determinados procesos cognitivos cuyo dominio ayuda a los aprendientes a mejorar los procesos de adquisición de segundas lenguas y de comprensión lectora (Bonvino y Cortés Velásquez 2016a, 2016b). Son habilidades que se desarrollan desde una edad muy temprana, por lo que consideramos interesante investigar si la intercomprensión se puede utilizar como una forma de activar e, incluso, entrenar los procesos cognitivos mencionados en los alumnos de Educación Primaria. Si la intercomprensión resulta una práctica adecuada para trabajar con esta categoría de aprendientes, consideramos importante desarrollar herramientas para facilitar la didáctica de la intercomprensión a los niños. Resumiendo este razonamiento, formulamos los objetivos del presente trabajo de la siguiente manera.

El objetivo general (OG) es contribuir al desarrollo de la investigación en la intercomprensión lectora simultánea y a su expansión fuera de los laboratorios universitarios. Puesto que es un objetivo muy genérico, nos proponemos objetivos más específicos (OE) que formulamos como sigue:

- 1) (OE1) Explorar si la intercomprensión lectora simultánea es un método adecuado para trabajar el desarrollo de los procesos cognitivos de la intercomprensión en los niños de Educación Primaria.
- 2) (OE2) Crear una propuesta didáctica que se pueda utilizar en la didáctica de la IC con la finalidad de trabajar los procesos cognitivos, en el caso de que nuestro estudio señale que es un método adecuado para la Educación Primaria.

Como podemos observar, los dos objetivos están estrictamente entrelazados. Para averiguar si la intercomprensión es un método adecuado para trabajar con un público específico, es importante realizar un estudio empírico con una muestra de este público. La mejor forma de poner a prueba un método didáctico es ponerlo en práctica en la enseñanza con el público meta. Por tanto, nos planteamos una formación experimental en intercomprensión lectora simultánea. Para realizar esta formación, necesitamos contar con una serie de componentes, como son el tutor, los materiales, un plan de actividades, herramientas de evaluación, entre los más importantes, ya que el éxito de la formación, en gran medida, depende de los materiales didácticos que se hayan utilizado en ella y de su implementación en el aula.

Por otro lado, el proceso de desarrollo metodológico de una propuesta didáctica tiene sus fases lógicas (López Gómez 2016). Para analizar la respuesta de los aprendientes a una propuesta didáctica, es necesario realizar pruebas de campo y recoger datos empíricos. Por ello, el desarrollo de la propuesta didáctica depende de la formación experimental tanto como la formación experimental necesita de una propuesta didáctica. Como veremos en los capítulos sucesivos del presente trabajo, esta dependencia mutua se tuvo en cuenta en todas las fases de desarrollo del estudio empírico.

1.3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN Y EL PROBLEMA QUE ABORDA EL ESTUDIO

El razonamiento que hemos expuesto en los apartados anteriores nos ha permitido identificar un objeto poco estudiado en la disciplina de la intercomprensión lectora simultánea.

Este objeto son los procesos cognitivos que le subyacen. Hemos mencionado estudios que señalan que el dominio de tales procesos cognitivos, como la inferencia y la transferencia, influye positivamente en habilidades como la comprensión lectora y la adquisición de segundas lenguas. Dichas habilidades se trabajan en la escolarización obligatoria desde una edad muy temprana. Por ello, supusimos que la intercomprensión lectora simultánea también podría ser una práctica adecuada para trabajar los procesos cognitivos en los niños. Puesto que no hemos podido encontrar fuentes bibliográficas que hayan ya investigado esta cuestión, nos hemos propuesto el objetivo de llevar a cabo un estudio empírico para arrojar luz sobre si es un planteamiento válido.

En todo el proceso de razonamiento nos ha acompañado una duda que incidió en el diseño de nuestro estudio empírico. En los estudios anteriores sobre la intercomprensión en Educación Primaria que hemos revisado (Canù 2016; Di Michele 2015; Santis y Faone 2011; Carrasco 2010; Paula y Martins 2017; Barbeiro 2009; Andrade y Martins 2015; Bret Blasco 2011; Cojocariu 2017; Escudé 2011a, 2013; Ribeiro y Pinho 2015; Sellarès Crous 2015) los procesos cognitivos de inferencia no ocupan un lugar protagonista, como veremos en la parte práctica del presente trabajo (capítulo 5.2.3.1). La intercomprensión se plantea más como una forma de llamar la atención de los niños a la diversidad lingüística, en la línea del Despertar a las lenguas (Candelier y Andrade 2004), fomentar el desarrollo de una competencia plurilingüe y una conciencia lingüística más abierta hacia lo diferente.

El hecho de que los estudios anteriores no hicieran hincapié en los procesos cognitivos nos hizo plantear la duda de si los niños alumnos de Educación Primaria activan del todo los procesos cognitivos de nuestro interés. Como sugiere Bley-Vroman (1990, pág. 21): «[...] language is a complicated abstract formal system, and young children seem not to have the general cognitive capacity to deal with such systems». El autor alude a las «operaciones formales», un concepto propuesto por Piaget (1958). «Operaciones formales» son las que requieren de una habilidad de pensamiento abstracto y no basado en la realidad tangible y directamente observable; se supone que esta habilidad se desarrolla alrededor de la pubertad (Piaget 1958). Por ello, supusimos, es posible que los niños que no hayan llegado aún a la mencionada edad no deben ser capaces de llevar a cabo con éxito tareas tan complejas cognitivamente como la intercomprensión lectora simultánea. Por otro lado, como señala Krashen (1981, pág. 35):

It is thus plausible that the ability to use a conscious grammar, requiring a meta-awareness of language and general abstract rules, comes as a result of formal operations. (That is to say that formal operations gives the adult a greater ability to make conscious generalizations about language. It is not to say that children, especially older children, have no such ability. They clearly do (Hatch, 1976; Cazden, 1975) but not to as great an extent).

En definitiva, no hay claridad sobre si, en teoría, un niño de una edad inferior o al margen de la pubertad activaría los mismos procesos cognitivos durante la intercomprensión lectora simultánea que los que se observaron en los adultos. Por tanto, avanzamos una hipótesis con la finalidad de arrojar luz sobre esta duda. Anticipando los resultados de nuestra investigación teórica, descubrimos que la edad a la que los niños desarrollan su capacidad estratégica en el procesamiento del lenguaje se sitúa alrededor de los 10-12 años (Currie y Cain 2015), lo que corresponde a 5º y 6º años de Educación Primaria. En consecuencia, formulamos la hipótesis central (HC) de nuestro estudio empírico de la siguiente manera:

Los participantes en el estudio, alumnos de 5º curso de Educación Primaria, han desarrollado ya y activan los procesos cognitivos de inferencia y transferencia, necesarios para que el método de intercomprensión lectora simultánea se pueda aplicar con ellos como una forma de entrenar la inferencia.

Al formular la hipótesis procedimos al desarrollo del estudio empírico apoyándolo en un profundo estudio de la teoría. A continuación, procedemos a describir la metodología que se utilizó en la presente tesis.

1.4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente tesis contiene una parte teórica y una parte práctica en la que se describe el estudio empírico que se llevó a cabo para comprobar la hipótesis. La parte teórica es una exploración bibliográfica que se realizó en varias disciplinas.

Para realizar esta exploración, consultamos todo tipo de fuentes bibliográficas accediendo a ellas mediante el repositorio de la Biblioteca UCM, el sistema CISNE de la Biblioteca UCM, distintas bases de datos, como Scopus y Web of Science (WOS), fuentes abiertas en Internet como ResearchGate o Google Scholar, fuentes proporcionadas directamente por colegas investigadores en la intercomprensión y otros canales como páginas oficiales de los organismos emisores de los documentos de nuestro interés (los organismos de la Unión Europea y del Consejo de Europa, por ejemplo).

Realizamos nuestra búsqueda bibliográfica en varias fases en función de la evolución del presente trabajo. En el año 2018 consultamos fuentes sobre la intercomprensión, lo que nos permitió establecer el objeto de la investigación que son los procesos cognitivos de la intercomprensión.

La búsqueda de la bibliografía sobre la intercomprensión se complica por el hecho de que no es una disciplina muy conocida fuera de los laboratorios universitarios, por lo que no existen ediciones especializadas en este tema. Por ello, las publicaciones sobre este método raramente aparecen en fuentes indexadas, y la búsqueda en las bases de datos Scopus o WOS no proporciona resultados satisfactorios. Para remediar esta dificultad, utilizamos la metodología del análisis de la bibliografía utilizada por los autores de los trabajos sobre la intercomprensión que tuvimos disponibles. De esta manera nos fue posible realizar un estudio muy profundo y amplio de este fenómeno.

Como descubrimos en nuestra investigación centrada en la intercomprensión, la IC es uno de los métodos del enfoque plurilingüe del Consejo de Europa, siendo el plurilingüismo el centro de su política lingüística. Por tanto, en el año 2019 realizamos una exploración muy detallada de los documentos del CE y de la Unión Europea para conocer las pautas de la política lingüística europea, la situación con el conocimiento de lenguas por los europeos y las tendencias en el sector de la enseñanza-aprendizaje de L2. Esta investigación puso de manifiesto la presencia de un desequilibrio a favor de la lengua inglesa que se observa en el sector de la enseñanza de lenguas no maternas.

Guiados por este descubrimiento, basado en datos estadísticos que serán expuestos en el capítulo que sigue, profundizamos nuestra búsqueda para entender cómo funciona el sistema de enseñanza de lenguas en la escolarización obligatoria en España. En concreto, nos interesamos por los programas bilingües que utilizan el método *CLIL* (*content and language integrated learning*), o AICLE en español (aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera) (Eurydice 2006). Sin embargo, debido a que este método no se relaciona directamente con el objeto de nuestro estudio y por razones de limitación de espacio, esta parte de la investigación no fue incluida en la tesis.

En otoño del año 2019 realizamos una estancia investigadora en la Universidad de Aveiro en Portugal en la facultad de Educación. La estancia duró tres meses y su objetivo fue establecer el objeto de estudio concreto dentro de la disciplina de la intercomprensión. Al centrarnos en los procesos cognitivos, realizamos un estudio bibliográfico de las fuentes

provenientes de la psicología y lingüística cognitivas y de la ASL. Cabe mencionar, igualmente, que las formaciones impartidas por los profesores de la Universidad de Aveiro aportaron un gran valor al presente trabajo en lo que concierne la organización, los aspectos metodológicos y didácticos. Finalmente, el curso de portugués al que asistimos durante la estancia en Aveiro nos facilitó conocimientos de portugués necesarios para poder desarrollar los elementos de la propuesta didáctica en esta lengua.

Durante la estancia en Portugal, como acabamos de indicar, fue desarrollada la propuesta didáctica. Para el desarrollo de los materiales nos servimos de las fuentes disponibles en Internet (las fuentes están especificadas en cada lección de la propuesta en el anexo 3). La metodología utilizada para el desarrollo de la propuesta didáctica se describe en detalle en la parte práctica de la tesis (capítulo 6.2.1).

En enero de 2020 formalizamos la colaboración con el colegio Trabenco¹ en el barrio El Pozo de Madrid capital. El estudio empírico empezó en febrero y fue interrumpido en marzo de 2020 por la pandemia mundial del Covid-19. Debido a la pandemia, no conseguimos cumplir con algunos de los objetivos del estudio empírico, lo que será descrito con detalle en la parte práctica de la tesis. En concreto, la pandemia afectó a nuestro estudio en dos aspectos importantes. En primer lugar, la evaluación de los participantes después de la formación experimental se realizó un año después de la evaluación inicial. En segundo lugar, los requisitos para que nuestro estudio tuviera un carácter longitudinal no se cumplieron. Por ello, se redujeron significativamente las posibilidades de buscar relaciones de carácter causa-efecto entre la formación y los resultados que los niños participantes demostraron en determinadas pruebas desarrolladas con este fin específico. Sin embargo, dado que en el diseño del estudio se habían previsto riesgos relacionados con la generación y recogida de datos, la pandemia no afectó en el componente cualitativo del estudio. A continuación, realizamos una descripción muy breve de la metodología utilizada para el estudio empírico. La descripción detallada está disponible en la parte práctica (capítulo 6.1.3).

El estudio empírico fue planteado como una intervención participativa por parte de la autora del presente trabajo. El estudio tiene un carácter mixto: se utilizan herramientas de generación, recogida y análisis de los datos asociadas tanto con el enfoque cualitativo como cuantitativo. El estudio parte de los objetivos expuestos y de la hipótesis que nos

¹ <https://trabenco-pozo.es>

hemos propuesto verificar. La hipótesis incide directamente en el diseño de la experimentación. Para garantizar que la hipótesis fuera medible y analizable, la dividimos en cuatro hipótesis de trabajo (HHTT). Cada una de las hipótesis de trabajo tiene preguntas investigadoras que permiten obtener resultados muy concretos y medibles.

El estudio tiene dos particularidades que consideramos importante mencionar. En primer lugar, como será explicado en detalle en la parte práctica de la tesis y hemos avanzado, no tenemos constancia de estudios antecedentes sobre el tema de nuestro interés. Por lo consiguiente, desconocíamos la metodología adecuada para verificar nuestras hipótesis de trabajo. De esta manera, adoptamos la estrategia de maximizar las oportunidades para la generación, recogida y análisis de los datos. Esta estrategia determinó la segunda característica del estudio: es un estudio mixto que se realizó según un planteamiento cuasi-experimental (un grupo existente dividido en un grupo experimental y un grupo de control (Murnane y Willett 2011)) con variables cuantificables. Sin embargo, debido a que se produjo una gran cantidad de datos generados por los participantes durante la propia formación, se utilizaron mayormente herramientas más propias del enfoque cualitativo.

El estudio se realizó con alumnos de 5º curso del colegio Trabenco, como hemos indicado, un colegio concertado situado en un barrio de Madrid capital, con un bajo poder adquisitivo. En el estudio participaron 27 niños (14 niños en el grupo experimental y 13 en el grupo de control) de una edad entre 10 y 11 años al comienzo de la intervención y 11 y 12 años en 6º curso cuando se realizó la evaluación posintervención. El grupo experimental tuvo cinco sesiones formativas en las que realizamos lectura intercomprensiva de textos que provenían de la propuesta didáctica. Las lenguas utilizadas fueron italiano, portugués, catalán / valenciano, gallego. En algunas sesiones se utilizaron también materiales en inglés y francés. En el grupo de control se realizaron actividades inspiradas en el método «Despertar a las lenguas» (Candelier y Andrade 2004) y las llevaron a cabo otros miembros del equipo de investigación LALINGAP de la Universidad Complutense de Madrid. Las actividades estaban enfocadas a la valorización de las lenguas ya presentes en el repertorio de algunos alumnos del grupo. Además, se trabajó con el paisaje lingüístico del barrio, no se utilizaron actividades de intercomprensión o lenguas utilizadas en la propuesta didáctica para el grupo experimental.

La metodología de la experimentación prevé un gran abanico de herramientas de evaluación. Para comprobar las hipótesis de trabajo, en las que fue dividida la hipótesis central de la tesis, se desarrollaron cinco pares de pruebas estandarizadas (una de cada par se

administró antes de la intervención y una después). Las pruebas se dividen en función del objeto de estudio: la entrevista general sirve para conocer al participante, dos pruebas analizan las habilidades de inferencia en lengua de escolarización (español) y en una lengua utilizada para la intercomprensión (occitano), dos pruebas analizan los resultados de aprendizaje de una L2 (inglés) y el proceso cognitivo de transferencia. Todas las pruebas se administraron tanto al grupo experimental como al de control.

Aparte de las pruebas estandarizadas, el grupo experimental produjo un gran número de pruebas adicionales que provienen de los materiales utilizados durante las sesiones formativas. En concreto, son transposiciones de los textos de la propuesta didáctica al español, ejercicios previstos por la propuesta didáctica y las hojas de trabajo utilizadas en clase.

Todo el material recogido fue analizado mediante técnicas interpretativas y análisis textual del enfoque cualitativo analítico, así como análisis de las frecuencias y métodos de análisis estadístico del enfoque cuantitativo. Los resultados de la investigación sugieren que los niños participantes en el estudio utilizan los mismos procesos cognitivos en la intercomprensión que los adultos, sin embargo, desde el punto de vista cualitativo, sus procesos cognitivos aún no están desarrollados al mismo nivel que en los adultos.

1.5. ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

La tesis consta de una parte teórica y una parte práctica, además de la introducción, un capítulo dedicado al contexto de la investigación, la conclusión y una serie de anexos.

La introducción proporciona al lector una visión general de la evolución del trabajo, de su objeto y objetivos, de la hipótesis de la investigación y la metodología utilizada. El segundo capítulo, dedicado al contexto de la investigación, proporciona información estadística que apoya nuestra percepción de la intercomprensión como un método con un gran potencial dentro del enfoque plurilingüe avalado por el Consejo de Europa.

El capítulo 3 está redactado en italiano, al tratarse de una tesis con mención internacional, y ofrece una introducción genérica al fenómeno de la intercomprensión. Se repasa la evolución de la intercomprensión desde el punto de vista didáctico y se justifica la elección de la intercomprensión lectora simultánea como tema del estudio. El capítulo 4.1 estudia cómo funciona el procesamiento de la información en la mente humana. El repaso que ofrecemos hace hincapié en la importancia de la comprensión y de la inferencia. El

capítulo 4.2 realiza un estudio de los procesos involucrados en la adquisición de segundas lenguas. Al final del capítulo 4 comparamos estos procesos con los que se activan durante la intercomprensión. Seguidamente, nos centramos en la intercomprensión lectora y estudiamos el desarrollo de las destrezas de lectura. De allí, reducimos nuestro interés a la lectura en lengua no materna y, finalmente, a la lectura intercomprensiva (capítulo 5). Destacamos la importancia del proceso cognitivo de inferencia para la intercomprensión y procedemos a un estudio de la bibliografía sobre el desarrollo de la habilidad de inferencia en los niños. El capítulo termina remarcando los beneficios de la intercomprensión para la ASL y el desarrollo de la comprensión lectora y conduce al estudio práctico.

La segunda parte de la tesis, el estudio empírico, se desarrolla en tres grandes bloques: en el primer bloque se describe el trabajo realizado en la fase de preparación a la intervención: la propuesta didáctica y las herramientas de evaluación (capítulos 6.2.1 y 6.2.2); en el siguiente (capítulo 6.3) se describe la intervención y, finalmente, la parte en absoluto más grande, el tercer bloque (capítulo 7), reporta los resultados de la experimentación. La tesis termina con una conclusión que comprende una discusión de los resultados (capítulo 8). Se incluyen también los anexos con la propuesta didáctica, el plan de lecciones y las herramientas de evaluación. Los materiales que fueron utilizados para analizar los datos y llevar a cabo el presente estudio también están incluidos en los anexos.

El estudio es el resultado de un proyecto personal y profesional que se estuvo ejecutando durante cuatro años, de los que dos, 2020 y 2021, fueron años en los que el mundo fue afectado por la pandemia del Covid-19. A pesar de que el estudio empírico fue afectado por la pandemia solo parcialmente, lamentamos no haber podido cumplir con todos los requisitos que nos habíamos impuesto para el proyecto de la tesis doctoral. Con esta premisa, avanzamos en los capítulos sucesivos, con la esperanza de que el trabajo suponga una aportación de interés científico en el estudio de la intercomprensión.

PARTE I. ESTUDIO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: NECESIDAD DE CAMBIOS EN LA DIDÁCTICA

INTRODUCCIÓN

El segundo capítulo de la tesis presenta el contexto social de la investigación. Es un análisis de la situación actual en el conocimiento, enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa y en España. Anticipando los resultados de este análisis, podemos considerar la situación como problemática en algunos aspectos. El problema que hemos identificado presenta cuatro facetas:

- (i) En la mayoría de los casos, el bi-/plurilingüismo europeo no es resultado de la educación formal. En cambio, tiende a ser fruto de las circunstancias personales o producto del multilingüismo regional.
- (ii) Los recursos de la intercomprensión están enormemente infrautilizados.
- (iii) La oferta de lenguas en la escolarización obligatoria es muy reducida y casi todo el esfuerzo educativo se concentra en la enseñanza del inglés.
- (iv) A pesar de que se invierten muchos recursos (tanto financieros como de tiempo y esfuerzo) en la enseñanza de la lengua inglesa en España, los resultados de aprendizaje no se corresponden con el nivel de inversión, tanto en tiempo como en recursos empleados para ello.

Esta situación parece problemática, además, de cara a la implementación de la política lingüística europea, que aboga por el fomento del plurilingüismo. La conclusión a la que llegamos al analizar estos puntos se puede resumir como una necesidad de una educación lingüística más optimizada y centrada en el desarrollo de la competencia plurilingüe y no en el aprendizaje de una lengua en concreto (inglés) con el objetivo de alcanzar un nivel necesariamente alto. El segundo capítulo termina con una breve exposición de los métodos plurilingües y la motivación que ayuda a justificar la propuesta de inserción curricular de la intercomprensión en la Enseñanza Primaria.

2.1. PLURILINGÜISMO COMO UN OBJETIVO CLAVE DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA SUPRANACIONAL, EUROPEA Y ESPAÑOLA.

En lo que concierne a la educación lingüística, es importante analizar la política lingüística que proporciona un marco para su implantación. De acuerdo con Spolsky (2012, pág. 5), la política lingüística se manifiesta en tres niveles. El primer nivel es el de la etnografía del habla, es decir, como se habla en dada comunidad de hablantes. El segundo nivel son los valores que la comunidad atribuye a las distintas variedades lingüísticas utilizadas por sus hablantes. Finalmente, el tercer nivel es el nivel de la «gestión» o «planificación» lingüística, de acuerdo con el autor. Vista en esta última manifestación, la política lingüística determina los objetivos, los enfoques, los métodos, administra los recursos, influye en los currículos y otras decisiones que se toman por los agentes de la educación a todos los niveles (Spolsky 2012). A continuación, sigue un repaso de las pautas más destacables de la política lingüística de la UNESCO a nivel global, de la Unión Europea (UE) y del Consejo de Europa (CE) a nivel europeo y algunos ejemplos del sistema español a nivel nacional.

Para obtener información de nuestro interés sobre la política lingüística de la UNESCO, hemos realizado una búsqueda bibliográfica en las principales bases de datos bibliográficas (MLA, LLABA, WOS, SCOPUS). Seguidamente, hemos consultado una serie de artículos en la página web oficial de la organización (<https://en.unesco.org>). A continuación, referimos los documentos de la UNESCO que nos parecen más relevantes para la cuestión que tratamos:

- 1) *A Decade of promoting multilingualism in cyberspace* (UNESCO 2015);
- 2) *Advocacy kit for promoting multilingual education* (UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education 2007);
- 3) *Education in a multilingual world: UNESCO education position paper* (UNESCO 2003);
- 4) *Multilingual education: Why is it important? How to implement it?* (UNESCO 2014).

El análisis de estos textos nos permite extraer las siguientes conclusiones sobre las pautas de la política lingüística de la UNESCO. La organización no utiliza el término «plurilingüismo» en inglés, sin embargo, en las traducciones al español este término a menudo se utiliza. La misión principal de la organización en el ámbito de la educación es preservar

la diversidad lingüística en el mundo. Sus actuaciones con este objetivo se centran en dos direcciones principales: la educación multilingüe para los niños que se escolarizan en una lengua no materna y la promoción del multilingüismo en internet. En la educación, el objetivo principal es ofrecer a todas las personas la posibilidad de formarse en su lengua materna. Según lo expuesto en los documentos, en muchas comunidades multilingües los niños no tienen esta opción.

En el espacio virtual, el desafío estriba en revertir la «extinción digital» de muchas lenguas. Debido a que la información en la red está presente en mayor medida en lenguas francas, principalmente, en inglés, no se utilizan apenas lenguas minoritarias en los entornos virtuales porque hay poca información disponible en ellas en internet. En resumen, la política lingüística de la UNESCO busca preservar el multilingüismo, favorecer la diversidad lingüística en internet y garantizar a todos el derecho de acceso a la información en su lengua materna. Es decir, el multilingüismo es un tema de gran relevancia para esta organización.

Con respecto a la política lingüística europea, mucha bibliografía sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas refiere y cita documentos europeos para apoyar sus objetivos y conclusiones. Sin embargo, a menudo, no se hace distinción entre los documentos de la Unión Europea y del Consejo de Europa. Cabe destacar que la Unión Europea y el Consejo de Europa utilizan terminología distinta: lo que el CE define como «plurilingüismo» figura como «multilingüismo» en los documentos de la UE. Tal vez se deba a que los documentos de la UE se redacten en inglés y, al traducirlos, se utilizan las equivalencias léxicas, pero no terminológicas.

La política lingüística de la Unión Europea comparte muchas pautas con la de la UNESCO en lo que concierne al objetivo de *preservar* el multilingüismo existente. Para entenderla, es importante analizar la historia de la Unión. Como es sabido, la UE ha sido una organización que ha ido creciendo a un paso relativamente rápido. De ser una organización económica de pocos miembros y objetivos limitados pasó a volverse la locomotora de la integración europea en todos los ámbitos de vida de la sociedad. Lo que ha ocurrido, especialmente después del tratado de Maastricht de 1992, es que se ha creado muy rápidamente un espacio de convivencia con una gran diversidad lingüística (Matesanz del Barrio 2017, pág. 128). Por tanto, la Unión Europea se ha hallado frente a la necesidad de adaptarse a una realidad multilingüe, por lo que su política lingüística es

parecida a la de la UNESCO, cuyo punto de partida también es un contexto multilingüe, aunque, no cabe duda, que mucho más extenso.

El análisis de un gran número de documentos de la Unión Europea nos ha llevado a comprender que ambas instituciones comparten objetivos en este punto. Hemos revisado un gran número de documentos europeos para identificar las pautas de la política lingüística de la Unión: Comisión de las Comunidades Europeas 1995, 2003, 2005a, 2005b, 2007, 2008; Commission of the European Communities 1988 (1989); Consejo de las Comunidades Europeas 1995; Council of the European Union 2005; Consejo de la Unión Europea 2009, 2014; Parlamento Europeo 2009; European Parliament 2018; European Parliamentary Research Service. En ellos podemos destacar:

- 1) Acciones dirigidas a fomentar el multilingüismo personal (el plurilingüismo). En los documentos de la última década se trasluce cada vez más claramente la percepción del plurilingüismo como un activo para el desempeño del individuo en el sector económico (Leech, 2017). La recomendación que está presente en todos los documentos revisados consiste en enseñar dos lenguas añadidas a la propia. Esta recomendación ha sufrido muchas metamorfosis a lo largo de las últimas tres décadas: «L1 + 2 lenguas comunitarias» (Comisión de las Comunidades Europeas 1995), «L1 + 2 lenguas extranjeras» (European Council 2002), «L1 + 2» (Comisión de las Comunidades Europeas 2005b; Council of the European Union 2019), «L1 + 2 lenguas, una lengua franca y la otra de un país vecino» (Parlamento Europeo 2009), «L(L)1 + 2» (Consejo de la Unión Europea 2014) y, finalmente, «L1 + 2 europeas» (European Council 2017). Está expresamente recomendado incluir en esta fórmula lenguas no-lengua franca internacionales, como pueden considerarse el inglés, el francés, el español, por ejemplo (Comisión de las Comunidades Europeas 2003).
- 2) Acciones dirigidas a preservar el multilingüismo y la diversidad lingüística. Sobre todo, en lo que concierne a las lenguas minoritarias y regionales autóctonas (Parlamento Europeo 2003).
- 3) Acciones para fomentar la diversidad lingüística en los espacios virtuales (sobre todo en los documentos más recientes) (Consejo de la Unión Europea 2014; European Parliament 2018).
- 4) Acciones para mejorar la calidad de la educación lingüística.

- 5) Acciones para fomentar una actitud positiva hacia el multilingüismo.
- 6) Acciones para garantizar los derechos de los europeos a poder comunicarse con las instituciones de la UE en su lengua materna.

Una línea muy importante de actuaciones para fomentar el multilingüismo son los programas específicos financiados por la Unión Europea. Se podría decir que el tema de mayor relevancia en la política lingüística de la Unión Europea es el multilingüismo como una realidad *existente* a la que hay que adaptarse y la que hay que preservar como patrimonio cultural en distintos aspectos. El multilingüismo como una realidad ya existente es la mayor preocupación de la UE también en lo que concierne la educación lingüística, como se aprecia muy claramente en el documento *Rethinking language education in schools* (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission) 2017).

Otra línea importante es el fomento del plurilingüismo (aunque referido como «multilingüismo» en la terminología utilizada). El plurilingüismo se ve desde una óptica pragmática como un activo importante para que cada ciudadano pueda desenvolverse con éxito en el espacio europeo aprovechando la libertad de movilidad y empleo en otros países y pudiendo ejercer sus derechos en su lengua de preferencia. Sin embargo, es preciso destacar que las recomendaciones emanadas por los organismos de la UE a menudo son contradictorias. Por ejemplo, una de las recomendaciones del año 2019 sugiere que los estados miembros tomen medidas para lo siguiente:

*Explore ways to help all young people to acquire before the end of upper secondary education and training — in addition to the languages of schooling — **where possible**, a competence level in **at least one other European language** which allows them **to use the language effectively** for social, learning and professional purposes, and to **encourage** the acquisition of an additional (third) language to a level which allows them to interact with a degree of fluency (Council of the European Union 2019, pág. 17) [la negrita es nuestra]*

Como veremos en adelante en el análisis de la legislación española, las palabras clave que hemos evidenciado en negrita, sobre todo «one language» y «where possible», ofrecen muchas opciones de interpretación libre. Este hueco crea la situación en la enseñanza de lenguas que será descrita en detalle en los apartados que siguen. A continuación, pasamos a las pautas de la política lingüística del Consejo de Europa, ya que consideramos imprescindible repasarlas.

La política lingüística del Consejo de Europa se conoce, principalmente, gracias al Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) (Council of Europe 2001). Sin embargo, no es el único documento importante para entender las pautas de la política lingüística de esta organización. Para el análisis, hemos consultado los siguientes documentos:

- *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires* (Coste et al. 1997 (2009));
- *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Council of Europe 2001) en inglés y en español (2002);
- *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (Beacco y Byram 2003);
- *Plurilingual Education in Europe: 50 years of international co-operation* (Council of Europe 2006);
- *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (Beacco et al. 2016);
- *Companion Volume al MCER* (Council of Europe 2018).

El documento que mejor resume los pilares de la política lingüística del CE es el *Plurilingual Education in Europe: 50 years of international co-operation* (Council of Europe 2006). En este documento encontramos también un repaso de los hitos principales de la evolución de esta política. Sus recomendaciones y principios toman origen en el Convenio cultural europeo firmado en París el 19 de diciembre de 1954. El Convenio ha sido ratificado² por los 47 estados miembros y otros tres estados no-miembros, y es vinculante para las partes participantes (Majone 2009). A pesar de que el Convenio (el texto completo está disponible en la página web del Consejo³) promueve unos valores e ideales muy progresistas, como las condiciones para el aprendizaje de lenguas accesibles para toda la ciudadanía, las provisiones que afectan la enseñanza de lenguas pierden su firmeza por incluir la frase «en la medida de lo posible».

Por esta razón, las recomendaciones y las directrices que la División de Política

² <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018/signatures>

³ <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168006457e>

Lingüística en Estrasburgo desarrolla tienen una función, más bien, de liderar el pensamiento en el marco del plurilingüismo. Ahora bien, para ello el Consejo dispone de un organismo propio, el Centro Europeo de Lenguas Modernas (ECML), con la sede en Graz, Austria, y fundado en el año 1994 (Centro Europeo de Lenguas Modernas)⁴. El centro se encarga de los estudios empíricos y de la creación de materiales y propuestas para todos los agentes del sector de la educación lingüística. Este organismo fue creado por el Consejo de Europa con la finalidad de fomentar el multilingüismo y el plurilingüismo europeo (Jessner 2008b). Las publicaciones que produce son innovadoras y se centran en la didáctica del plurilingüismo. La investigación lingüística que se lleva a cabo en el Centro de Graz pone las bases para las actuaciones y los documentos de la División de Política Lingüística del Consejo de Europa. Teniendo en cuenta esta introducción, podemos resumir los pilares y los objetivos de la política lingüística del CE de la siguiente manera (Council of Europe 2006):

- La finalidad de la educación lingüística es el plurilingüismo: todos, incluso las personas monolingües, deberían de desarrollar competencias, aunque parciales, en varias lenguas;
- La diversidad lingüística: todas las lenguas son iguales y todos tenemos el derecho de utilizar nuestra lengua de preferencia, lo que fomenta una libre expresión;
- El entendimiento mutuo: el conocimiento de otras lenguas nos permite entender mejor a otros;
- La ciudadanía democrática: el conocimiento de lenguas nos ofrece más posibilidades de una participación directa en la democracia en una sociedad tan multilingüe como es la europea;
- La cohesión social: el conocimiento de lenguas crea más conexiones entre los miembros de la sociedad, favoreciendo el empleo y la movilidad.

Los documentos sucesivos añaden precisiones importantes (Beacco 2007):

- El plurilingüismo tiene que ser una de las características principales de un ciudadano europeo. La finalidad de la educación plurilingüe es equipar a los aprendientes con habilidades y conocimientos lingüísticos necesarios para asegurar una convivencia tolerante en un ambiente intercultural.

⁴ <https://www.ecml.at>

- El inglés no solo es una lengua que contribuye a la homogeneización cultural en Europa, sino también una lengua que se identifica con un cierto estilo de vida, concretamente el angloamericano, que conlleva y promueve los valores del «modelo americano», por lo que hay que contener su expansión.
- El papel de la educación es equipar a los alumnos con conocimientos y estrategias útiles para un aprendizaje autónomo.
- Existen métodos y medidas viables para que el plurilingüismo no sea un lujo reservado solo para una élite.

El segundo documento en nuestro análisis fue publicado en francés en 1997 bajo el título *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires* (Coste et al. 1997 (2009)). En el año 2009 fue publicada su versión actualizada y traducida al inglés. Este detalle es importante a la hora de analizar las ideas principales de este documento. Uno de los autores del documento, Daniel Coste, un coautor del MCER, es profesor emérito de francés, con especial interés en didáctica plurilingüe y pluricultural. Sus trabajos e investigaciones han tenido una gran difusión e influencia en esta línea de pensamiento. Coste es autor de numerosas publicaciones que no solo han marcado las tendencias en esta corriente sino el desarrollo de la propia política lingüística del Consejo de Europa. La corriente francesa del plurilingüismo es una de las que más se oponen al fenómeno del creciente papel del inglés como instrumento para la comunicación intercultural escogido por defecto (Wright 2006).

Es precisamente este el documento que introduce el concepto de «competencia plurilingüe y pluricultural», una competencia única, una noción que fue trasladada al Marco ya como dos competencias separadas (Coste et al. 1997 (2009)). Además, se define el término «plurilingüismo», que fue acuñado a partir de y como una alternativa al bilingüismo. De hecho, el documento pone claramente que «pluri-» se entiende como «más de dos» que implica diferencias entre el bilingüismo y el plurilingüismo para la política lingüística.

La «competencia plurilingüe y pluricultural» se define como una competencia transversal que permite al hablante utilizar todos sus recursos comunicativos, tanto lingüísticos como extralingüísticos, incluso empleando varios códigos lingüísticos a la vez. Eso implica una mayor conciencia lingüística y la capacidad de utilizar estrategias multilingües de manera

espontánea de cara a enfrentarse a tareas comunicativas. Esta definición de la competencia plurilingüe y pluricultural se traslada posteriormente al MCER. La competencia plurilingüe y pluricultural se caracteriza por tener:

- niveles desiguales en las varias lenguas del repertorio del hablante;
- capacidades desiguales: por ejemplo, buena lectura en una lengua, buena comunicación verbal en otra;
- independencia entre la componente lingüística y cultural: un buen conocimiento de una cultura puede ser acompañado por falta de conocimiento de la(s) lengua(s) utilizada(s) por la correspondiente comunidad de los hablantes y viceversa;
- inestabilidad y fluidez de las competencias: a lo largo de la vida los conocimientos, las actitudes y las capacidades evolucionan, esto es, uno mejora su conocimiento de una lengua o la olvida por no usarla.

El MCER se conoce internacionalmente gracias a los criterios de referencia para la evaluación de la competencia lingüística en una lengua dada. Sin embargo, su valor consiste no solo en esta aportación, sino en la idea de fomentar el desarrollo de la mentalidad de plurilingüismo. El Marco da el primer paso para el reconocimiento de las competencias parciales, precisamente, para revalorizar el plurilingüismo «imperfecto», por así decir, y crea criterios para su evaluación.

Según Coste et al. 1997 (2009), en la educación obligatoria de muchos países persiste el paradigma «tradicional» de la enseñanza de lenguas. La educación resiste al plurilingüismo también en el sentido de que todas las lenguas ofrecidas en el currículo se enseñan con el método comunicativo. Su objetivo final, a menudo, es lograr un nivel alto, mientras el conocimiento lingüístico que el alumno ya posee y puede «reciclar» a fin de aprender una L2 no se suele aprovechar. Es un contraste bidimensional en el que la lengua añadida se considera una alternativa a la materna y en el que no hay espacio para una reflexión metalingüística que abarque todas las lenguas del currículum (cuando las hay).

En 2018 el Consejo de Europa publicó el documento «*Companion Volume*» al MCER. Su función es aclarar las dudas que surgieron después de la publicación del Marco y añadir los descriptores que faltaban: la mediación lingüística, la competencia plurilingüe/pluricultural y la lengua de signos (Council of Europe 2018). Es un documento muy moderno y centrado en los desafíos que afronta nuestra sociedad multilingüe y digital. Se basa en las últimas teorías no solo en Lingüística Aplicada, sino también en Psicología Aplicada

y enfoques sociopolíticos. Su función es complementaria, no anula ni modifica el MCER. Vuelve a definir los objetivos del MCER, en particular el objetivo principal del MCER, que es mejorar la calidad de la educación lingüística y promocionar una Europa de ciudadanos plurilingües.

La verdadera revolución consiste en incluir entre los descriptores los criterios de evaluación en intercomprensión que figuran como «comprensión plurilingüe». El desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural ocupa un lugar verdaderamente central en la política lingüística del Consejo de Europa. El Marco define su propia misión como el objetivo de promover una Europa de ciudadanos multilingües, respetuosos y tolerantes.

En consecuencia, los descriptores evalúan principalmente la apertura mental para utilizar lenguas diferentes cuando es necesario entender un texto en una lengua desconocida. Se evalúa la capacidad de detectar indicios, utilizar traducciones en varias lenguas para compararlas con la información en la lengua en cuestión, aprovechar semejanzas con las lenguas conocidas y detectar «falsos amigos», y, finalmente, saber emplear todas estas técnicas para lograr la comprensión. El proyecto Miriadi⁵ en intercomprensión (IC) sirvió como piloto para desarrollar los criterios de evaluación que deberían aplicarse a los distintos grados de desarrollo de la intercomprensión. Otro proyecto importante es el EVAL-IC⁶ que se ha creado precisamente para desarrollar criterios de evaluación para la intercomprensión. La inclusión de los descriptores para la intercomprensión demuestra la importancia que se da a la educación plurilingüe.

PLURILINGUAL COMPREHENSION	
Note: What is calibrated in this scale is the practical functional ability to exploit plurilingualism for comprehension. In any particular context, when specific languages are concerned, users may wish to complete the descriptor by specifying those languages, replacing the expressions underlined and in italic in the descriptor. For example the B1 descriptor <i>Can deduce the message of a text by exploiting what he/she has understood from texts on the same theme written in <u>different languages</u> (e.g. news in brief, museum brochure, online reviews)</i> might be presented as: <i>Can deduce the message of a text <u>in German</u> by exploiting what he/she has understood from texts on the same theme written in <u>French and English</u> (e.g. news in brief, museum brochure, online reviews).</i>	
C2	No descriptors available, see B2
C1	No descriptors available, see B2
B2	Can use his/her knowledge of contrasting genre conventions and textual pattern in <u>languages in his/her plurilingual repertoire</u> in order to support comprehension.

Figura 1: Descriptores del *Companion Volume* para «comprensión plurilingüe».

Fuente: Council of Europe 2018, pág. 160.

⁵ <https://www.miriadi.net/es>

⁶ <https://evalic.eu/leprojet/>

Finalmente, el *Companion Volume* contiene una lista con los cambios que los descriptores originalmente propuestos en el año 2001 por el MCER. Esta lista demuestra un alejamiento decisivo del estándar del hablante nativo. El término «hablante nativo» ha desaparecido completamente, sustituido por «interlocutor» o «usuario competente». En líneas generales, el *Companion Volume* es un documento muy innovador que hace hincapié en las competencias que más necesita un usuario de una lengua en la sociedad moderna, una sociedad digital y multicultural. Aún es temprano para valorar la repercusión de este documento, pero confiamos en que tenga un impacto comparable con el del MCER sobre la política lingüística tanto a nivel europeo como nacional, como supranacional.

En cuanto al lugar del plurilingüismo en la política lingüística de España, la situación se complica por razones específicas del país. Aparte del bilingüismo autóctono que ha vivido periodos complicados a lo largo de la historia del país, resulta que, entre los europeos, los españoles son los ciudadanos que menos conocimientos lingüísticos tienen (European Commission 2012b). En efecto, los resultados de la enseñanza de lenguas extranjeras en España tradicionalmente no han sido buenos (Muñoz Zayas 2013).

Para analizar si el multilingüismo, entendido como término hiperónimo, es un tema relevante para la sociedad española, consultamos la ley de Educación. En materia de educación en España la competencia recae en las CC.AA. (Manent Alonso y Guardia 2016). Por tanto, la legislación nacional se limita a proporcionar pautas y objetivos generales. Consultamos las últimas leyes en la materia de la educación con los criterios de búsqueda en el texto «pluriling*» y «multiling*».

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) subraya la relevancia del fenómeno de multilingüismo para la sociedad española:

La ciudadanía reclama un sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita que desarrolle todo el potencial y talento de nuestra juventud, planteamientos que son ampliamente compartidos por la comunidad educativa y por la sociedad española.

La ley subraya la importancia del «plurilingüismo» para la Agenda 2030, pero no especifica qué se entiende bajo los términos «plurilingüismo» y «enseñanzas plurilingües» ampliamente utilizados en ella. La ley anterior, la LOMCE hace referencia a la política de la Unión Europea (sin especificar el documento en particular) y el lugar de plurilingüismo

en ella. Sin embargo, el texto contempla la educación al plurilingüismo como tan solo una posibilidad de añadir una segunda lengua extranjera:

*El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se **desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera**, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello **apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera** (Jefatura del Estado 2013) [la negrita es nuestra].*

A pesar de que la Ley «apoya decididamente el plurilingüismo», en la práctica, su disposición se traduce en legitimación de una enseñanza masiva de inglés en las Comunidades Autónomas que están potenciando Programas de educación Bilingüe, como, por ejemplo, en la Comunidad de Madrid. La introducción al documento oficial del programa también cita la Unión Europea y el MCER del Consejo Europeo como modelos para el fomento del plurilingüismo, sin embargo, su interpretación del plurilingüismo parece igualmente traducirse en la simple enseñanza del inglés:

Madrid Comunidad Bilingüe

Objetivos

La adquisición de competencia comunicativa en **diferentes lenguas**, así como su perfeccionamiento a lo largo de la vida, son objetivos prioritarios de la Unión Europea. Por este motivo, la Unión Europea y el Consejo de Europa recomiendan, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el aprendizaje de al menos **dos lenguas extranjeras**, además de la propia, al finalizar la enseñanza obligatoria, aconsejando asimismo que este se inicie en edades tempranas.

La Comunidad de Madrid, desde que asumió las competencias en materia educativa, consciente de la necesidad de capacitar al alumnado para poder comunicarse en una o más lenguas extranjeras, ha facilitado la iniciación al aprendizaje de la **lengua inglesa** en el segundo ciclo de la Educación Infantil y en la Educación Primaria, **dando también relevancia al aprendizaje de una segunda lengua extranjera** en Educación Secundaria.

Figura 2: Ejemplo de cómo bajo la retórica del plurilingüismo se recomienda enseñar inglés.
Fuente: *Madrid, Comunidad Bilingüe 2015-2016 = Madrid, a Bilingual Community 2015-2016*
Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2016)

Recapitulando, la política lingüística en España se caracteriza por una serie de particularidades, que resumimos a continuación. En primer lugar, se reconoce la relevancia del plurilingüismo y multilingüismo para la sociedad y sus objetivos del futuro (Seminario Multidisciplinar Sobre el Plurilingüismo en España 2015). En segundo lugar, las fuerzas para fomentar el plurilingüismo se concentran en la enseñanza de inglés (Eurydice España-REDIE 2015; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2017). En tercer lugar, en cada Comunidad Autónoma bajo el término «plurilingüismo» se entienden conceptos distintos (Esteve et al. 2017). Finalmente, lo que se entiende bajo el término «enseñanzas plurilingües» se refiere a los programas de inmersión que, como veremos adelante, casi siempre se imparten en inglés con aspiración al bilingüismo o en inglés y una lengua de España en las CC.AA. bilingües.

En conclusión, podemos afirmar que el plurilingüismo se ha convertido en uno de los objetivos principales de la política lingüística europea y española por las siguientes razones:

- Razones relacionadas con la necesidad de preservar el multilingüismo europeo a distintos niveles: como patrimonio cultural, garantía de los derechos democráticos, un factor en la cohesión social, una ventaja competitiva, etc.;
- Razones relacionadas con la necesidad de capacitar a los europeos con recursos lingüísticos para que ellos puedan desenvolverse personal y profesionalmente en el espacio común europeo;

2.2. CONOCIMIENTO DE LENGUAS EN EUROPA

Este apartado se centra en contextualizar la situación problemática que se aborda en distintos puntos de la presente investigación. Hemos identificado una incoherencia entre los objetivos de la política lingüística a varios niveles expuestos arriba y la realidad, que no demuestra que estos objetivos se están cumpliendo. Esta conclusión se apoya en datos estadísticos sobre los conocimientos lingüísticos de los europeos que señalan que muy pocas personas son plurilingües.

Anticipamos con antelación que, en nuestra visión, la incoherencia entre los objetivos de la política lingüística y la implementación de la educación lingüística se manifiesta, según la investigación que hemos realizado, en tres aspectos principales:

- La oferta de lenguas añadidas a la propia en la escolarización obligatoria es muy reducida tanto en Europa como en España, como veremos en los estadísticos que siguen;
- Los recursos de la educación lingüística se invierten de una manera desproporcionada en la enseñanza del inglés;
- Los resultados de aprendizaje del inglés no son satisfactorios, considerando la inversión hecha en su enseñanza.

Para remediar a esta situación problemática parece necesaria una nueva visión de la educación lingüística, una didáctica enfocada al desarrollo de la competencia plurilingüe, como sugiere el Consejo de Europa (Council of Europe 2001, 2018; Beacco et al. 2016). El propio Consejo propone una solución que consiste en la implementación de los métodos del enfoque plurilingüe. Las razones enumeradas en el último apartado de este capítulo permiten pensar que la intercomprensión. Es un método cuya introducción en los currículos podría contribuir de forma decisiva a la construcción de esta nueva didáctica necesaria.

2.2.1. UNA EUROPA MULTILINGÜE DE HABLANTES MONOLINGÜES

El año 2005 marca la diferencia en la política lingüística de la Unión Europea porque el multilingüismo empieza a formar parte de las responsabilidades del eurocomisario, como reporta la *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones* COM(2005) 596 final titulada *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo* (Comisión de las Comunidades Europeas 2005b). Este documento fue creado como parte del proceso «Education and training» al amparo del Tratado de Lisboa 2000-2010 y su función principal era reiterar la importancia de una educación al plurilingüismo (Comisión de las Comunidades Europeas 2005b, pág. 5). La comunicación declara que Europa no es un «crisol» en el que se mezclan y homogenizan las culturas (Comisión de las Comunidades Europeas 2005b, pág. 2) y vuelve a proponer las medidas propuestas anteriormente para fomentar el multilingüismo.

No basta con aprender una sola lengua franca; el objetivo de la Comisión es una sociedad europea verdaderamente políglota: una sociedad en la que la tasa de políglotismo individual aumente de manera constante hasta que cada ciudadano posea

capacidades prácticas, como mínimo, en dos idiomas además de su lengua materna (Comisión de las Comunidades Europeas 2005a, pág. 3).

Por primera vez surgía oficialmente en la Unión Europea la demanda por analizar el nivel de conocimiento de lenguas por los ciudadanos. En el año 2005-2006 se realizaron dos estudios importantes con la finalidad de evaluar las competencias lingüísticas de los europeos: el Indicador Europeo (Eurydice 2005) y el Eurobarómetro 243 (European Commission 2006). No obstante, disponemos de datos un poco más recientes para analizar la estadística de conocimiento de lenguas por los europeos, como el Eurobarómetro 386 (European Commission 2012a), el Eurobarómetro Flash 466 (European Commission 2018) y los estudios de Eurostat (Eurostat 2017, 2019).

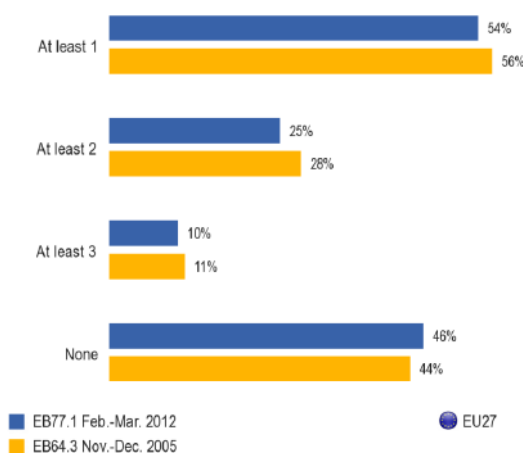
El Eurobarómetro 386 es un estudio de grandes dimensiones que facilita muchos datos y muy importantes. Sin embargo, a la hora de analizarlo para definir el carácter del plurilingüismo de los europeos, nos enfrentamos con algunas dificultades. No es raro encontrar en la literatura sobre el multilingüismo afirmaciones de que el nivel de bilingüismo en Europa es alto. Según los autores de estos trabajos, lo indican los datos del Eurobarómetro. No obstante, como veremos a continuación, esta afirmación no es del todo cierta. Lo que crea esta confusión es la pregunta que se hace a los participantes en el cuestionario: si son capaces de mantener una conversación en una lengua diferente de su lengua materna. El 56% ha respondido positivamente a esta pregunta en el Eurobarómetro 386. Ahora bien, para interpretar este dato, tenemos que definir si la capacidad de mantener una conversación en una lengua distinta de la propia se considera bilingüismo. ¿O para clasificar las competencias lingüísticas de un individuo como «bilingüismo», necesitamos que cumpla con otros criterios?

No es objetivo de este apartado descubrir si las personas que han contestado a esta pregunta positivamente se pueden, efectivamente, considerar bilingües según otros criterios más precisos, cuestión que, por otra parte, no es posible responder con los datos publicados. Nuestro objetivo, en cambio, consiste en llamar la atención sobre la necesidad de una mayor fiabilidad de datos y una mayor precisión en su recogida para que los estudios posteriores puedan con seguridad basarse en sus estadísticos.

LANGUAGE COMPETENCES IN THE EUROPEAN UNION

The majority of Europeans (54%) are able to hold a conversation in at least one additional language other than their mother tongue, a quarter (25%) are able to speak at least two additional languages and one in ten (10%) are conversant in at least three⁸. Just under half of all Europeans (46%) are not able to speak any foreign language well enough to hold a conversation.

D48T2. Languages that you speak well enough in order to be able to have a conversation - TOTAL



There are no signs that multilingualism is on the increase. The proportions have decreased slightly relative to those reported in 2005, although the overall picture remains similar. These small drops may be explained in part by questionnaire changes⁹, and by some significant shifts in the pattern of languages spoken within some individual Member States.

Figura 3: Competencias lingüísticas en la Unión Europea (2012).
Fuente: Special Eurobarometer 386 (European Commission 2012a, pág. 7).

Por ejemplo, antes de empezar el análisis de los datos, habría sido interesante obtener datos adicionales relativos a esta encuesta, como, por ejemplo, cuántas L1 tiene el encuestado, si vive en una región con una o varias lenguas (co-) oficiales, si la lengua a la que se refiere como L2 es su lengua de herencia o un dialecto, etc. para tener un cuadro más completo de la situación. Puesto que estos datos no están disponibles, nuestro análisis tendrá, forzosamente, un cierto grado de aproximación.

La primera pregunta que nos hemos planteado es si «mantener una conversación en una lengua distinta de la propia» se refiere a todo tipo de L2 o solamente a las lenguas extranjeras. Según señalan los resultados del estudio del Eurobarómetro, el 68% de los encuestados han aprendido una lengua adicional como parte de su escolarización obligatoria (European Commission 2012a, pág. 100). Por tanto, si queremos obtener información sobre el mérito de la educación obligatoria en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, es preciso distinguir entre las lenguas extranjeras, lenguas regionales / minoritarias y lenguas

de herencia. Aunque la propia pregunta sugiere que se refiere a todo tipo de L2, no podemos despejar esta duda, puesto que el Eurobarómetro usa repetitivamente el término «foreign», un término inadecuado para una lengua cooficial.

Fundamentalmente, la duda que se plantea puede formularse de la siguiente forma: si un hablante nativo de gallego en esta encuesta se podría referir al castellano como a una lengua «distinta de su L1 en la que el/la puede mantener una conversación» (foreign). En otras palabras, no queda claro si la lengua oficial del país (en nuestro caso el español) en este estudio se considera como una L1 más o una L2 «extranjera». Porque en el primer caso no se tomaría en consideración como una lengua «extranjera» a fines de esta encuesta y no se contabilizaría. Mientras que en el segundo caso se contabilizaría y, es más, tendría el mismo peso que una lengua extranjera en el sentido directo (por poner un ejemplo, inglés). La misma curiosidad nos invita a preguntar si un hablante nativo de ruso nacido en Estonia se refiere al estonio como su «L2 en la que puede mantener una conversación», a pesar de que sea la lengua oficial de su país, y por tanto su lengua segunda y no extranjera.

Para resolver esta duda, nos enfocamos hacia los resultados estadísticos:

*At a national level English is the most widely spoken foreign language in all but six Member States where it is not an official language (i.e., excluding the UK and Ireland). English and Spanish show notable increases since 2005 in the proportion of respondents saying that they know them well enough to be able to hold a conversation with the biggest improvements for English in Austria (+15 percentage points to 73%), Finland (+7 points to 70%), Latvia (+7 points to 46%) and Lithuania (+6 points to 38%); and, for **Spanish**, in Italy (+7 points to 11%) and **Spain** (+6 points to 16%) (European Commission 2012a, pág. 22) [la negrita es nuestra].*

Gracias a esta cita, se puede observar que en España ha crecido el porcentaje de las personas capaces de mantener una conversación en español. Podemos inferir que se puede tratar de la población inmigrante o/y de la población hablante de una lengua cooficial como lengua materna, sin poder saber con precisión la proporción de entrevistados de cada tipo.

Esta deducción se confirma, en parte, gracias a otro dato estadístico que nos proporciona la página 21 del Eurobarómetro:

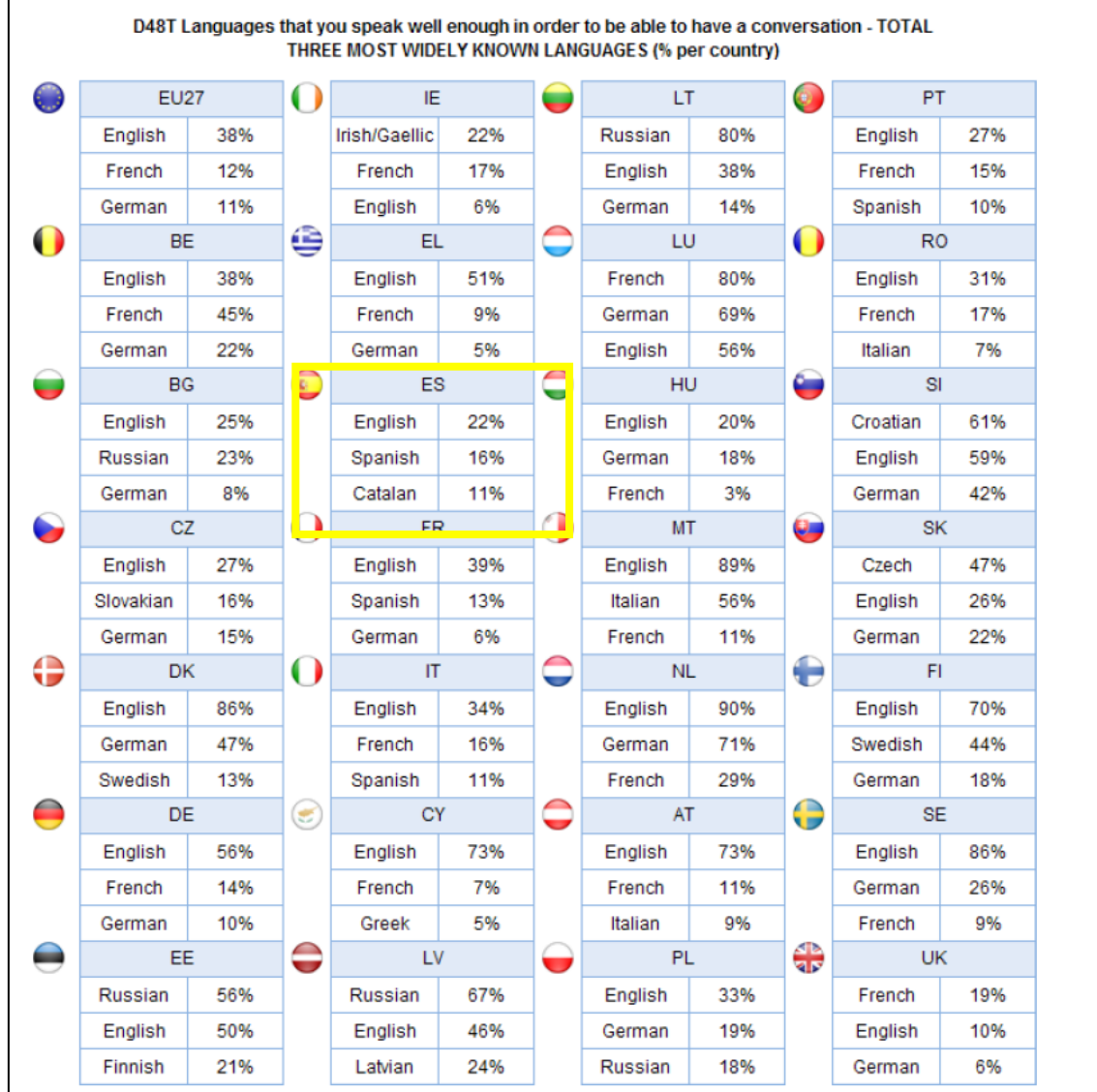


Figura 4: Special Eurobarometer 386
Fuente: European Commission 2012a, pág. 21.

Notamos que un gran número de encuestados menciona el catalán como una lengua añadida a la propia en la que el encuestado puede mantener una conversación (11%). Un porcentaje todavía más alto de encuestados españoles categoriza así la lengua española (16%). Cruzando estos datos con la estadística del año 1999 que cita López García (2017), efectivamente, confirmamos, que una lengua española no castellano es materna para alrededor del 17% de los españoles. Sumando los datos del Eurobarómetro, resulta que el 27% de los encuestados ha mencionado una lengua de España como una lengua añadida a la propia en la que el/la puede mantener una conversación. Según las estadísticas

reportadas por British Council (2012), un 34% de los españoles son bilingües como hablantes de lenguas de España como lengua materna y lengua adicional. En cambio, sólo un 22% de los encuestados mencionó la presencia en su repertorio plurilingüe de una lengua extranjera (inglés).

Por consiguiente, y es una conclusión de extrema importancia, parece que el bilingüismo (o el plurilingüismo) en España es prevalentemente autóctono con un porcentaje relativamente bajo de personas que mencionan una lengua que no sea una lengua de España en su repertorio plurilingüe. Sin embargo, puesto que los últimos datos no son muy recientes, no podemos afirmar con toda seguridad que la situación no haya cambiado desde 2012. No obstante, esta inferencia tiene unas implicaciones muy importantes para el presente estudio. Los datos sugieren que, a pesar del esfuerzo del sistema de educación dedicado a la enseñanza del inglés, solo una quinta parte de los encuestados se vieron capaces de mantener una conversación en esta lengua según los datos del Eurobarómetro 386.

Otra conclusión consiste en que las lenguas románicas, a pesar de su intercomprensibilidad y una larga historia como parte de la educación obligatoria (principalmente el francés) ni siquiera aparecen entre las tres lenguas más habladas en el repertorio plurilingüe de los españoles.

2.2.2. HABILIDADES INFRAUTILIZADAS DE INTERCOMPRENSIÓN EN EUROPA

Hablando de las lenguas románicas, sería interesante investigar en qué medida los encuestados aprovechan los recursos de la intercomprensión. Para obtener esta información, hemos buscado en el apartado del Eurobarómetro dedicado a las competencias pasivas. Resulta que solo alrededor de un 44% de los encuestados dominan una lengua extranjera suficientemente como para entender programas de la televisión / radio o leer la prensa (European Commission 2012a, pág. 29). Si el francés como lengua en que la los encuestados tienen competencias pasivas aparece más frecuentemente en los países donde esta lengua es oficial (Luxemburgo y Bélgica), el español se entiende en Luxemburgo, Francia y Portugal.

Si analizamos la situación específicamente para España, resulta que entre las personas que son capaces de leer la prensa en una lengua añadida a la propia las lenguas se distribuyen de la siguiente manera (los resultados de la comprensión de contenidos de la

televisión y radio son parecidos): inglés – 15%, francés – 7%, alemán – 1%, español – 13%, ninguna – 58%.

Resulta sorprendente un porcentaje tan bajo de personas que tienen una competencia pasiva en francés, puesto que es una lengua intercomprensible para los hispanohablantes. Sin embargo, a pesar de ser ofrecida en educación obligatoria, es una lengua menos intercomprensible que el italiano o el portugués (López Alonso y Séré 2001a; Schmidely et al. 2001). Por tanto, se puede suponer que un porcentaje más alto habrá mencionado italiano o portugués, datos que no figuran directamente en los estadísticos del Eurobarómetro. Sin embargo, sumando los porcentajes de las lenguas nombradas más frecuentemente obtenemos el 94%. Eso significa que solo un 6% de los encuestados en España ha mencionado una lengua alternativa a las 4 más frecuentes. Es decir, el porcentaje de las personas que se consideran capaces de entender la información en italiano y/o portugués juntos es inferior al 6%.

Comparamos estos datos con los resultados en Italia: inglés – 24%, francés – 9%, alemán – 2%, español – 3%, ninguna – 65%. El panorama en Italia es similar al del español: los recursos de la intercomprensión están tremendamente infrautilizados. Suponemos que eso se explica por una ignorancia total en el tema: los europeos no son conscientes de los recursos lingüísticos que ellos ya poseen gracias al patrimonio lingüístico compartido. Es un problema frecuentemente destacado en la literatura sobre la intercomprensión (Matesanz del Barrio 2017, pág. 125). Por otro lado, es posible que los encuestados, a pesar de poder entender contenidos en las lenguas intercomprensibles, simplemente, nunca han intentado hacerlo. Paradójicamente, ya es complicado salir del círculo vicioso en el que se considera que en las lenguas alternativas al inglés solo se transmite la información de importancia local. Por eso, quien quiera compartir información de importancia internacional, efectivamente, opta por el inglés, cerrando el círculo. Es una tendencia claramente demostrada por las estadísticas del Eurobarómetro.

Otro estudio más reciente nos proporciona algunos datos que permiten completar la información extraída de los Eurobarómetros. Es un estudio realizado en el año 2016 por el organismo de estadísticas europeo (Eurostat 2019). Es un estudio dedicado a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en Educación secundaria en los países de la Unión Europea. Esta vez a los encuestados se les pidió indicar si tenían más de una lengua materna. Sin embargo, este estudio, al igual que el informe del Eurobarómetro, reúne al amparo del término «lengua extranjera» todo tipo de lenguas añadidas a la(s) propia(s),

incluso la lengua oficial del país de residencia o una lengua minoritaria autóctona (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission) 2017; Eurostat 2019).

La situación con el conocimiento de lenguas ha cambiado relativamente poco desde 2012 hasta 2016. Ha bajado ligeramente el porcentaje de personas plurilingües (del 28% en 2012 al 21% en 2016), pero se ha reducido también el número de las personas que no saben ninguna L2 (del 44% en 2012 al 35,2% en 2016). Sin embargo, considerando que los estudios en esta comparación han sido llevados a cabo por dos organismos diferentes con metodologías diferentes, podemos suponer que la diferencia puede ser debida al formato de la pregunta / respuesta y la interpretación de las propias competencias lingüísticas por los encuestados más que a un cambio real.

Otros datos señalan que entre los jóvenes el porcentaje de conocimiento de lenguas es mayor que entre la población más avanzada en edad. El cambio generacional ha modificado también la oferta de las lenguas en los distintos países: si en los países del Este las generaciones mayores estudiaban el ruso, los jóvenes estudian ya el inglés. Sin embargo, las diferencias entre los países siguen siendo muy marcadas, con niveles muy altos para los países de tradición multilingüe y niveles que siguen bajos en los países que no tienen la tradición de educación plurilingüe o con población mayoritariamente monolingüe.

Al parecer, todavía no están disponibles estadísticos más recientes, los documentos de la UE de los últimos años (Council of the European Union 2019) aún citan los datos del Eurobarómetro 2012. Sería muy interesante obtener datos más recientes. Por ahora, se puede concluir que el multilingüismo europeo es resultado de ciertas dinámicas históricas, está compuesto por personas mayoritariamente monolingües que viven en un entorno multilingüe. Sería lógico suponer que, si el plurilingüismo es el objetivo de la política lingüística europea, esto tiene que reflejarse en las pautas de la educación lingüística. Para analizar si hay indicios de que en un futuro la situación con el nivel de plurilingüismo pueda aumentar como fruto de las enseñanzas que se imparten actualmente hemos analizado los datos sobre la enseñanza de lengua en los países europeos.

2.3. ENSEÑANZA DE LENGUAS AÑADIDAS A LA PROPIA EN EUROPA

2.3.1. AUMENTO DE LA EXPOSICIÓN AL INGLÉS A DETRIMENTO DE LA OFERTA DE OTRAS LENGUAS

Las conclusiones sobre el *conocimiento* de lenguas se refuerzan por los datos estadísticos sobre la *enseñanza* de lenguas en la UE. El documento titulado «Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Edición 2017» (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2017) nos permite obtener una visión bastante clara de cómo está organizada la enseñanza de lenguas añadidas a la propia en varios países europeos. En resumen, son las siguientes sus pautas principales:

- Cada vez hay más alumnos que estudian inglés, mientras que se reduce la cantidad de los alumnos que cursan francés.
- El inglés es la lengua que más se estudia como la primera L2 y no hay comparación con otras respecto al porcentaje de alumnos que la cursan (casi el 90% de todos los alumnos europeos han tenido alguna experiencia de formación en inglés).
- La edad a la que se empieza a estudiar inglés sigue bajando.
- Se aspira a transformar a los alumnos en «usuarios autónomos» de la primera lengua extranjera (casi siempre inglés) al final de la escolarización obligatoria (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2017).
- Cada vez más profesores de lengua extranjera afirman haber viajado al extranjero como parte de su preparación profesional (que supone un coste adicional para el público en los casos en los que no es iniciativa del profesor mismo).
- Es muy limitada la oferta de las lenguas que un alumno puede estudiar en los centros de escolarización obligatoria.
- Se dedican muchas más horas a la primera lengua extranjera en comparación con la segunda (1-3 horas semanalmente en comparación con 3-5 horas de la primera L2 con clases de inmersión impartidas en una lengua vehicular en muchos países).
- Crece el número de las horas dedicadas a las lenguas extranjeras en relación con el que se dedica a otras asignaturas.
- En algunos países (10 en total) los alumnos tienen que aprender tres o cuatro lenguas extranjeras en el transcurso de la escolarización obligatoria.

En el gráfico reportado a continuación, notamos que algunos países demuestran un crecimiento significativo en el porcentaje de los alumnos que cursaron inglés en comparación con el curso 1996/1997 (véase el informe de Eurydice 2001). Por ejemplo, el crecimiento en Italia se sitúa alrededor del 10%, en Bulgaria (considerando la media entre las dos etapas de la educación secundaria general) es todavía más notable – sobre 20 puntos porcentuales. En Letonia la diferencia es de unos 15 puntos.

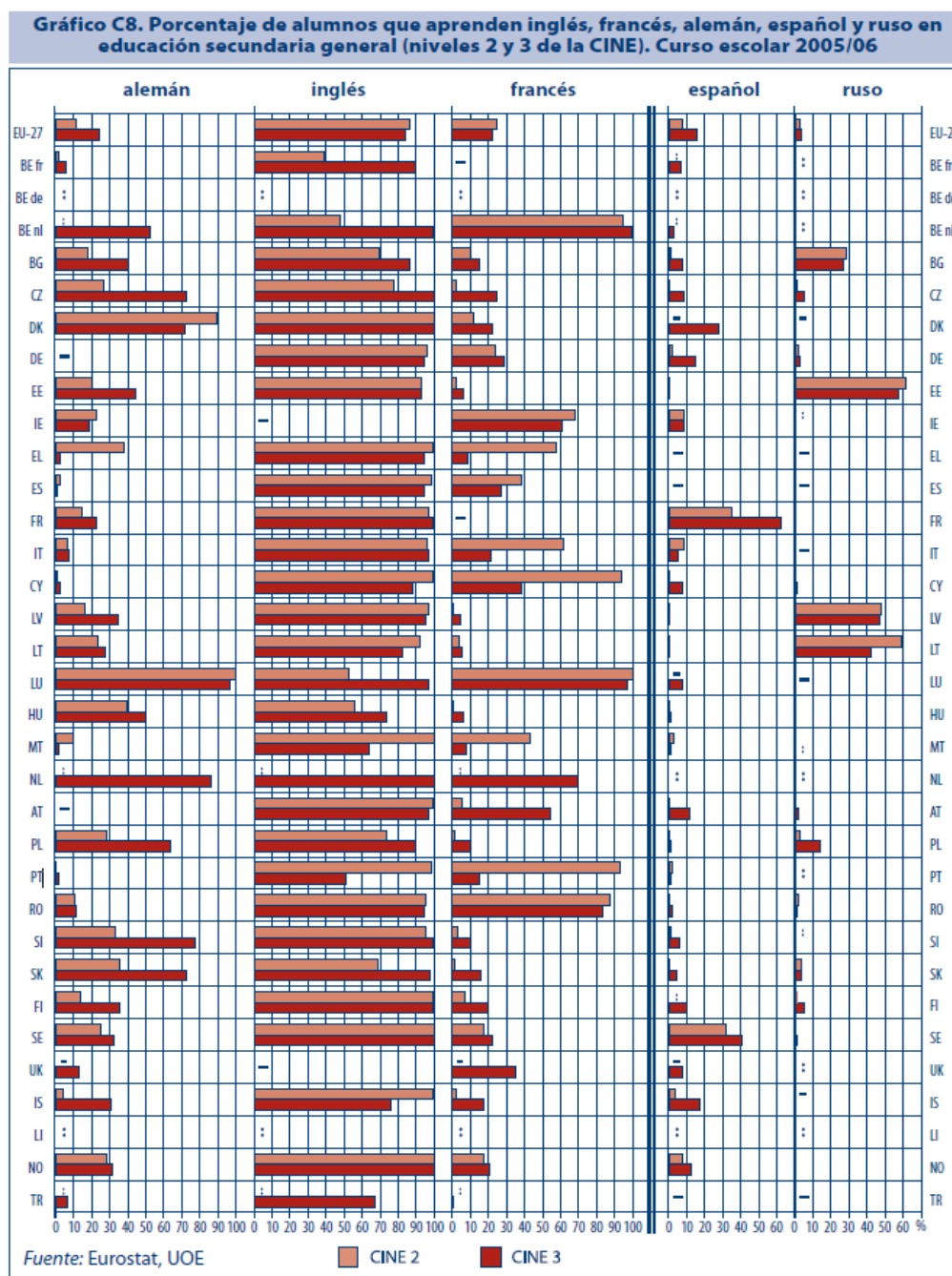


Figura 5: Datos estadísticos de aprendizaje de L2 en la ESO en Europa
Fuente: *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Edición 2008* (Eurydice 2009, pág. 70).

La edición 2017 del informe *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2017) nos proporciona una comparación de los datos de los años 2005/2006 y 2014. En resumen, crece rápidamente el porcentaje de los alumnos que cursan inglés, sobre todo, en Educación Secundaria. España es uno de los pocos países en los que incluso en la Educación Primaria más del 90% de los niños tienen clases de la lengua inglesa.



SECCIÓN II – LENGUAS EXTRANJERAS ESTUDIADAS

Gráfico C12: Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia inglés en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2005, 2014

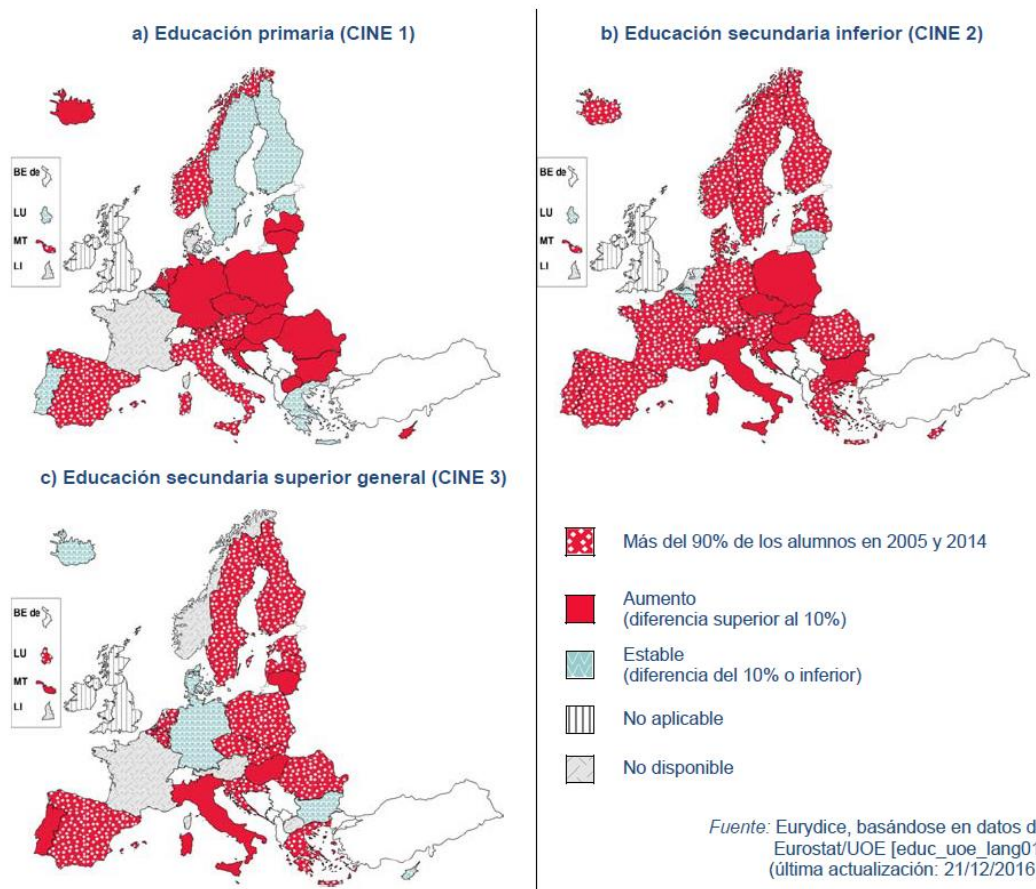


Figura 6: Tendencias número aprendientes de inglés en EP y ESO en Europa
Fuente: *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2017* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2017, pág. 83).

Analizando cómo se realiza la política lingüística en varios países de Europa podemos extraer la siguiente conclusión: a pesar de que la Unión Europea promociona el fomento del plurilingüismo, la acción a nivel nacional se concentra en aumentar las horas de inglés al tiempo que se reduce a mínimos la oferta de otras lenguas impartidas como primera

lengua extranjera, introducir el inglés a una edad siempre más temprana y de formalizar el estado de la primera lengua extranjera (inglés con pocas excepciones) como una materia obligatoria. No cabe duda de que en práctica la educación lingüística en la escolarización obligatoria en Europa no solo no favorece el fomento del plurilingüismo, sino más bien complica las condiciones para su desarrollo (con excepción de las lenguas regionales y cooficiales que, en general, han ganado en importancia en los últimos años – véase el documento de la Comisión de las Comunidades Europeas 2003).

Recapitulando, el análisis del estado de la cuestión de la educación lingüística en la escolarización obligatoria en Europa nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

- A pesar de que el plurilingüismo es el objetivo de la política lingüística europea, el nivel de conocimiento de lenguas por los europeos es muy bajo.
- A pesar de que el plurilingüismo es el objetivo de la política lingüística europea, el esfuerzo de la educación lingüística en la escolarización obligatoria se centra en una enseñanza masiva del inglés a detrimento de otras lenguas.

Resumimos este apartado con una reflexión hecha en una de las sesiones del Parlamento Europeo con respecto a la comunicación de la Comisión Europea «sobre una nueva estrategia marco para el multilingüismo»:

De poco sirve, según reconoce la Comisión, que haya más gente multilingüe salvo que su segunda o su tercera lengua sea el inglés. Esta situación conducirá a un predominio aún mayor y a un refuerzo del uso del inglés como lingua franca de la UE. Lo que se debe alentar, por ejemplo, es que la gente pueda aprender lenguas no pertenecientes a su propio grupo lingüístico, como que los hablantes de galés aprendan polaco. El aprendizaje del inglés es en sí una industria dinámica y provechosa de la que ya se benefician los Estados anglófonos (por ejemplo, el Reino Unido-Inglaterra o EE.UU.), por lo que no necesita más ayuda de la UE (Joan i Marí 2006, pág. 12).

Esta revisión de los datos estadísticos nos permite obtener un cuadro general de la situación con el conocimiento y la enseñanza de lenguas añadidas a la propia en Europa. En nuestra opinión, es una situación problemática porque no refleja el movimiento hacia el plurilingüismo, uno de los objetivos principales de la política lingüística europea. A continuación, revisamos los datos estadísticos para España en concreto para compararlos con los europeos.

2.3.2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA EN EL CONTEXTO ESCOLAR ESPAÑOL

En los apartados anteriores hemos analizado algunos datos estadísticos sobre la enseñanza de lenguas en Europa y parcialmente en España. En este apartado nos centramos en los datos estadísticos específicos para España. Hemos visto que se da la prioridad absoluta al inglés como la primera lengua extranjera y la mayoría de los alumnos en la escolarización obligatoria en Europa – el 96,4% según Eurostat (2021) – cursan esta materia como parte de su escolarización obligatoria. En España esta cifra se está acercando al 100% (véase la tabla a continuación).

El aprendizaje de lenguas extranjeras

El estudio de lenguas extranjeras como materia

Porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras. Curso 2015-2016

	Total	Inglés	Francés	Otras lenguas extranjeras
Primera lengua extranjera				
E. Infantil Segundo Ciclo	82,3	81,5	0,5	0,3
E. Primaria	100,0	99,1	0,6	0,3
ESO	100,0	98,3	1,4	0,4
Bachillerato	97,0	95,1	1,6	0,3
Segunda lengua extranjera				
E. Primaria	7,0	0,4	5,8	0,9
ESO	43,7	2,2	37,4	4,1
Bachillerato	23,2	1,4	20,1	1,7

Figura 7: Porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras en España, 2015-2016
Fuente: *Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2017, pág. 29).

España (con excepción de pocas CC.AA.) es uno de los pocos países de la UE donde el aprendizaje de una segunda lengua extranjera (es decir, una lengua extranjera añadida al inglés) como parte de la escolarización obligatoria es un derecho y no una obligación para los alumnos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2017). Como resultado, en España observamos un dominio total y absoluto del inglés en el sistema de la escolarización obligatoria.

Según los datos estadísticos que hemos reportado en la figura 7, el porcentaje de los alumnos que cursan una segunda lengua extranjera (después de la primera – inglés) varía entre el 7% en Educación Primaria y el 43,7% en ESO (este último dato aparece ligeramente más alto en las estadísticas de Eurostat porque comprende también a los alumnos que estudian más de dos lenguas – 45.8%, Eurostat 2017). Además, como nos señala el gráfico a continuación, en ESO la media de horas dedicadas a la segunda lengua extranjera se sitúa entre las 2-3 por semana, comparado con las 3-5 horas de la primera lengua extranjera a la semana (más las clases impartidas en una lengua vehicular en los centros de educación bilingüe).

Tabla 5. Horario semanal de la segunda lengua extranjera y autonomía para ampliar el horario, por etapa educativa y Comunidad Autónoma. Curso 2012/13

		AND	AR	PA	IB	CAN	CANT	CLM	CYL	CAT	CV	EX	GA	CM	RM	CFN	PV	LR	Ce y M
Educación Primaria	5.º		1,5			2	1	ND	1	2		2			2	2*			
	6.º		1,5			2	1,5	ND	1-2	2		2			2	2*			

		AND	AR	PA	IB	CAN	CANT	CLM	CYL	CAT	CV	EX	GA	CM	RM	CFN	PV	LR	Ce y M
ESO	1.º	2*	ND	2	2	2	2	2	2	3	2*	3	2	2*	2*	3*	2	2	2*
	2.º	2*	ND	2	2	2	2	2	2	3	2*	3	2	2*	2*	3*	2	2	2*
	3.º	2	ND	2	2	2	2	2	2	3	2*	3		2*	2*	3*	2	2	2*
	4.º	2	ND	3	3	2	2	3	2	2	3*	3	3	2*	3*	3*	2	2	
Bachillerato	1.º	2	ND	4	4		4	4	3	3	4*	3	4	4*	4	3*	3	4	
	2.º	4	ND	4	4	4	4	4	4	3	4*	3	4	4*	4	3*	3	4	

Notas:

* Posibilidad de ampliar el horario

ND: Información no disponible

Andalucía: Los centros pueden ampliar su horario en una hora en 1º y dos horas en 2º de ESO, utilizando las horas de libre disposición.

Comunidad Valenciana: Las horas lectivas en Educación Primaria dependen del Proyecto Lingüístico de cada centro.

Región de Murcia: Según la normativa reguladora de la ESO, los centros pueden ampliar el horario establecido previa autorización de la Consejería competente en materia de Educación.

Navarra: El horario puede ampliarse en el caso de los siguientes programas: colaboración con la EOIDNA (Escuela Oficial de Idiomas a Distancia), secciones bilingües en francés y Bachibac.

Fuente: elaboración Eurydice España-REDIE (CNIIE, MECD).

Figura 8: Horario semanal de la segunda L2 por etapa de escolarización

Fuente: *Informe REDIE* (Eurydice España-REDIE 2015).

En Bachillerato, siendo la etapa en la que los centros de escolarización ofertan el mayor número de horas semanales de una segunda lengua extranjera, sólo un 23-24% de los alumnos cursa esta asignatura. Con un porcentaje tan bajo de alumnos que optan por esta materia, es inviable para los centros de escolarización mantener una vasta oferta de

lenguas extranjeras. Supongamos que solo 2 alumnos desean aprender italiano y solo uno portugués, mientras otros 8 quieren aprender alemán. Para un sistema de educación que trata las lenguas como materias aisladas en las que los alumnos desarrollan competencias aisladas es inviable acoger todas estas exigencias, puesto que los recursos económicos y de tiempo son limitados (véase también De Carlo y Anquetil 2011, pág. 44 para la situación en Italia). Por esta razón, como hemos ya sugerido antes, la oferta de lenguas extranjeras en España se ha reducido al inglés con una opción de escoger una de las pocas otras lenguas francas ofertadas como asignatura optativa. En conclusión, estos datos nos señalan que los alumnos tienen muy pocas oportunidades de desarrollar una competencia plurilingüe, a pesar de que el plurilingüismo sea uno de los objetivos clave de la educación declarados a nivel europeo.

Es más, parece que las palabras «inglés» y «lengua extranjera» se están convirtiendo en sinónimos, como en el siguiente ejemplo que viene del informe oficial «La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/13» de Eurydice España-REDIE (2015):

En la etapa de Educación Infantil hay Administraciones educativas que establecen restricciones en las áreas a impartir en lengua extranjera [...]. En Navarra no está permitida la enseñanza del área de Lenguaje, comunicación y representación, por ser considerada área lingüística que ha de ser impartida en lengua castellana y en la lengua cooficial, según corresponda. En el programa de Centros bilingües de Extremadura sucede, al contrario, solo pueden impartirse en lengua extranjera Arts and science. Y en Región de Murcia se determina que solamente puede impartirse una hora diaria en lengua extranjera dentro de los contenidos del currículum del programa experimental de inmersión lingüística en inglés en esta etapa (Eurydice España-REDIE, 2015, p. 118).

Aunque no se especifique en qué lengua extranjera se imparten las clases, el nombre de la materia «arts and science» lo dice por sí mismo. Otro caso de sinonimia cuestionable es el uso de los términos «enseñanza plurilingüe» y «CLIL», o «AICLE», de manera casi intercambiable tanto en la investigación como en los documentos institucionales en España (Ministerio de Educación 2011; Eurydice España-REDIE 2015; Manent Alonso y Guardia 2016; Sanchez y Salaberri Ramiro 2017; Julián de Vega y Avila López 2018). Aunque el AICLE se puede considerar un método de la enseñanza en plurilingüismo, aunque no sea un método de la didáctica plurilingüe, la educación en el plurilingüismo en ningún caso se limita solo al AICLE.

2.3.3. ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA EN ESPAÑA

Han pasado unos 20-25 años desde que España empezó a invertir activamente en la enseñanza del inglés, y como mínimo dos generaciones han terminado su escolarización en este período. Sería interesante analizar los resultados de la enseñanza del inglés según las últimas estadísticas que tenemos disponibles.

Como hemos visto al principio de este capítulo, según el Eurobarómetro 386 (European Commission 2012a, 2012b) alrededor del 55% (dependiendo del año reportado en el estudio – 2006 y 2012) de los europeos son capaces de «mantener una conversación en una lengua añadida a la propia». El inglés fue mencionado más frecuentemente que las otras lenguas: el 38% de todos los encuestados utiliza esta lengua como la primera L2. Por tanto, podemos calcular que el 70% de los hablantes no monolingües tienen en su repertorio la lengua inglesa como añadida a la propia (el 38% del total que tiene inglés en su repertorio lingüístico dividido entre el 54% de los hablantes no monolingües).

Sumando los porcentajes de las personas que han afirmado conocer al menos una lengua añadida a la propia (el 54%), resulta que el 75% del repertorio lingüístico de los europeos está compuesto por las lenguas más habladas (nos referimos al repertorio lingüístico porque hay que tener en consideración que un 10% de los encuestados es plurilingüe y que las lenguas que mencionan los encuestados se categorizan en función de la frecuencia de su uso. Así que las respuestas de una misma persona hablante de inglés, español y francés aumenta los porcentajes de las tres lenguas).

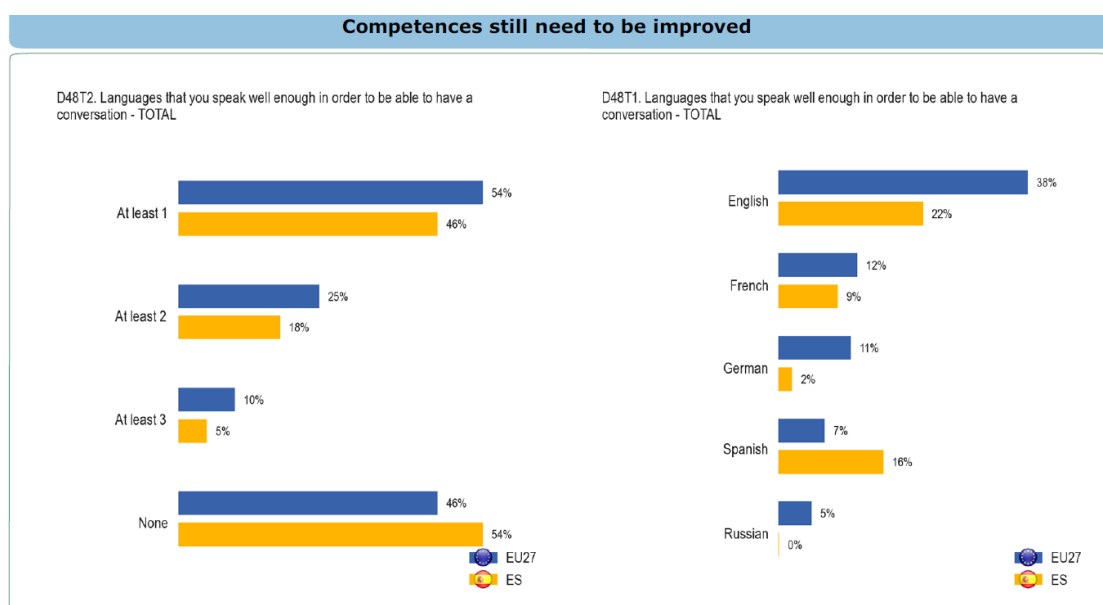


Figura 9: Número de lenguas conocidas y las lenguas mejor conocidas, España
Fuente: Eurobarómetro 386 – Fact sheet for Spain (European Commission 2012b).

Sin embargo, la situación en España es diferente: las lenguas más habladas constituyen solo alrededor del 50% del repertorio lingüístico de los encuestados españoles (teniendo en cuenta un cierto número de encuestados plurilingües), de las que, sorprendentemente, el español constituye un 16%. El dato alto del español en la encuesta se explica por las respuestas de los participantes cuya lengua materna es una lengua de España o una lengua de herencia. Eso significa que solo alrededor de un tercio de los encuestados españoles (22% del inglés + 9% del francés + 2% del alemán + X otras lenguas extranjeras – (menos) los datos de las personas que hablan más de una lengua extranjera) tienen en su repertorio lingüístico una lengua *extranjera* (y no cooficial o de herencia). En la mayoría de los casos *extranjera* significa *inglés*. Esta lengua está presente en el repertorio del 48% de los hablantes no monolingües en España (comparado con el 70% a nivel europeo) y solo del 22% del total de todos los encuestados españoles.

Los datos mejoran notablemente para los jóvenes entre los 15 y 30 años, según el Eurobarómetro Flash de 2018:

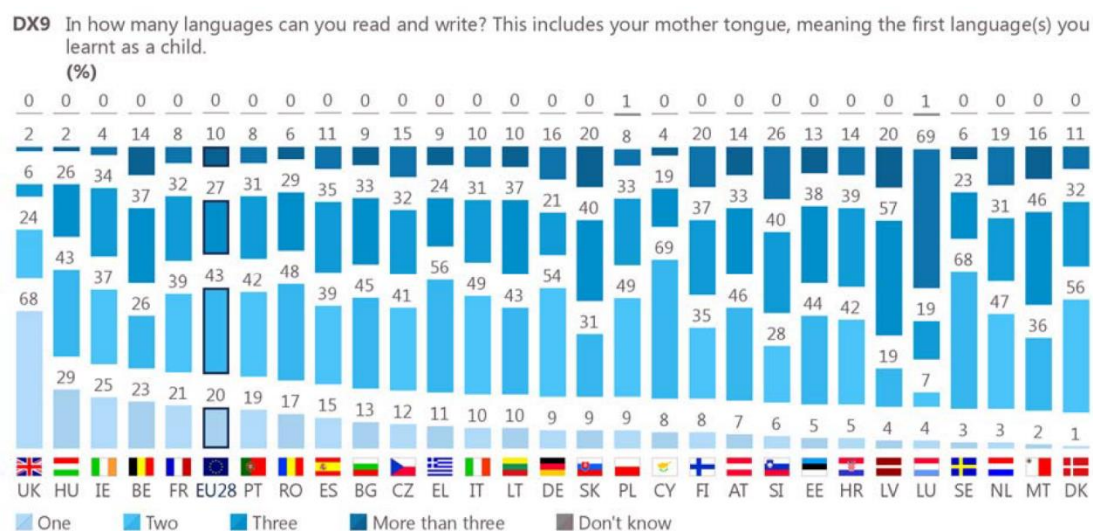


Figura 10: Conocimiento de L2 por los europeos entre los 15 y 30 años (i)
Fuente: *Flash Eurobarometer 466* (European Commission 2018, pág. 42).

Como señalan estos datos, casi el 90% de los encuestados son capaces de leer y escribir en dos o más lenguas (no sabemos la proporción de las lenguas de España y de las lenguas extranjeras en este gráfico). Un 29% de los jóvenes españoles saben escribir y leer en tres lenguas incluso la(s) materna(s) (otra vez queda desconocida la proporción de las lenguas de España en este dato). Otro 11% es el porcentaje de los que saben expresarse en cuatro o más lenguas.

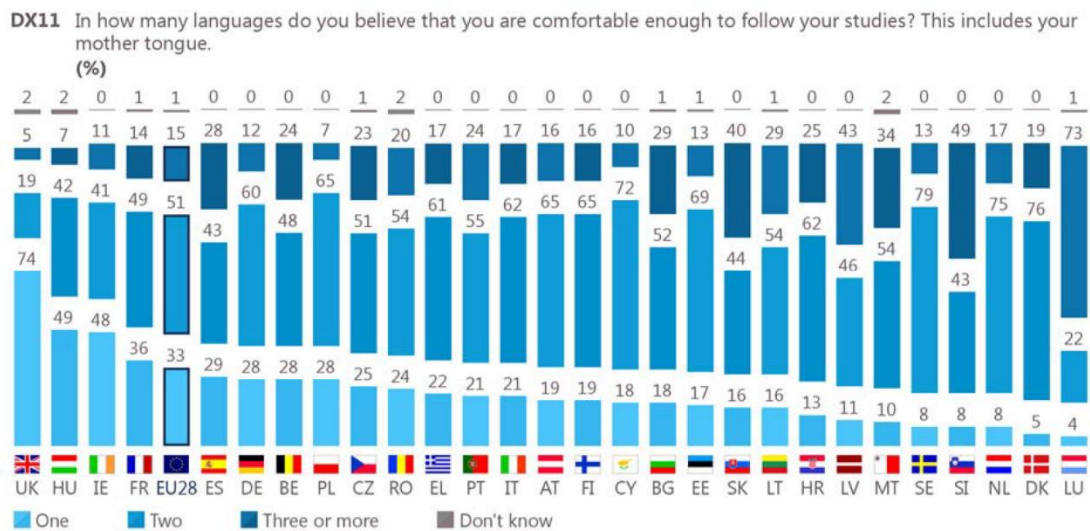


Figura 11: Conocimiento de L2 por los europeos entre los 15 y 30 años (ii)

Fuente: *Flash Eurobarometer 466* (European Commission 2018, pág. 44).

Este gráfico señala que entre los jóvenes españoles entre los 15 y 30 años entrevistados el 2018 un 43% eran capaces de seguir sus estudios en dos lenguas, incluso la materna, y un 28% en tres o más lenguas, incluso la materna. De eso se desprende que el número de los hablantes no monolingües rodea un 70% entre los jóvenes encuestados en 2018 comparado con el 46% de encuestados de todas las edades entrevistados en 2012, un dato muy optimista.

Sin embargo, como hemos señalado anteriormente, la duda consiste en el hecho de que no están disponibles los datos sobre cuáles son las lenguas añadidas a la propia para los respondientes del Barómetro Frash 2018. Así que, basándonos en los datos del Eurobarómetro de 2012, suponemos, que un porcentaje importante en estos datos es debido a la presencia de las lenguas de España en el repertorio de los encuestados (recordemos los altos porcentajes del catalán y del castellano en las respuestas de los encuestados). Por tanto, no podemos sacar una conclusión fiable sobre el porcentaje que ocupa las lenguas *extranjeras*, no segundas, en el repertorio lingüístico de los jóvenes españoles participantes en esta encuesta.

Eso significa que pese a que todo el esfuerzo del sistema educativo este dedicado a la enseñanza del inglés en España, a costa de las otras lenguas extranjeras, el éxito de este esfuerzo es dudoso (Brindusa, A., Cabrales, A., Carro, J. M. 2013; Acción Educativa 2017; Cenoz et al. 2014). Esto es, a pesar de estar estudiando esta lengua desde Educación infantil y hasta la universidad, los alumnos españoles no la adquieren al nivel deseado.

Resumiendo, el apartado sobre la situación problemática en el conocimiento-aprendizaje-enseñanza de lenguas en Europa, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- El plurilingüismo en Europa tiende a ser una característica derivada del multilingüismo autóctono o adquirido. No obstante, un 68% de los europeos adquirieron los conocimientos de su L2 en la escolarización obligatoria (no sabemos si se trata de una lengua segunda o extranjera).
- A pesar de que el plurilingüismo sea un objetivo de la política lingüística europea, la tendencia en la educación lingüística de la escolarización obligatoria que se observa en Europa es una oferta de lenguas reducida y una enseñanza cada vez más masiva del inglés.
- A pesar de una enseñanza muy intensa y extensa del inglés en el sistema de la escolarización obligatoria español, los resultados de aprendizaje no son satisfactorios.

Es decir, no se están cumpliendo los objetivos de la política lingüística que consideran el desarrollo del plurilingüismo uno de los objetivos clave de la escolarización obligatoria. La implicación de estas conclusiones consiste en que es necesario un nuevo planteamiento de educación lingüística en la escolarización obligatoria. Desde hace años el Consejo de Europa promociona una serie de métodos que pueden solucionar las problemáticas identificadas, uno de estos métodos es la intercomprensión.

2.4. LA SOLUCIÓN: LOS MÉTODOS DEL ENFOQUE PLURILINGÜE Y LA INTERCOMPRENSIÓN

Existen ya varios métodos que miran no solo a ampliar la oferta de lenguas en la escolarización obligatoria, sino también a optimizar la enseñanza de lenguas gracias a una creación paulatina de una competencia plurilingüe que acelera el aprendizaje de cada nueva lengua añadida a la propia. Meissner (2004a) demuestra matemáticamente cómo funciona la optimización del aprendizaje de lenguas sucesivas gracias al desarrollo del plurilingüismo.

Entre estos métodos se destacan cuatro, puesto que se avalan por unos estudios empíricos y están bien definidos y por el documento titulado *CARAP / FREPA (A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures)* del Centro de las

Lenguas Modernas en Graz del Consejo de Europa (Candelier et al. 2012). La intercomprensión es uno de ellos, como veremos a continuación:

- 1) *El método de la enseñanza intercultural* implica que las lenguas del currículo se utilizan como herramienta para conocer otras culturas. Por ejemplo, a través de la lengua inglesa los alumnos pueden encontrar información sobre cualquier país del mundo, no necesariamente en el que se habla esta lengua.
- 2) *La didáctica integrada de lenguas o currículo integrado* se utiliza para coordinar la enseñanza de varias lenguas en el currículo de un centro escolar. Un ejemplo típico es la enseñanza del alemán después del inglés, las dos lenguas germánicas, para hablantes de lenguas románicas. Se trabaja solo con las lenguas del currículo y su enseñanza típicamente puede ser secuencial, cuando la enseñanza de cada nueva lengua se apoya en el conocimiento previo en otras lenguas, o simultánea cuando la enseñanza de la misma noción / función / construcción en varias lenguas ocurre paralelamente en todas las asignaturas de lenguas.
- 3) *La intercomprensión* es un método que implica un trabajo simultáneo con varias lenguas emparentadas de las que una es la L1 o una lengua bien dominada. Su finalidad principal es desarrollar una competencia receptiva en lenguas emparentadas sin enseñarlas formalmente, mejorar la conciencia lingüística e impulsar el uso de las estrategias cognitivas.
- 4) *El despertar a las lenguas* es un método desarrollado como forma de estimular la curiosidad de los alumnos (típicamente, en Educación Primaria) hacia la diversidad lingüística. Se utilizan todas las lenguas con las que los alumnos entran en contacto: las de escolarización, las de herencia de los alumnos, las propuestas por las administraciones del centro de escolarización, etc. No se propone enseñarlas a continuación, sino solamente llamar la atención de los alumnos a la riqueza lingüística y cultural que les rodea.

Es importante destacar que en los últimos documentos de la UE se observa una tendencia a integrar cada vez más el conocimiento y las recomendaciones producidas por el CE. De hecho, una de las recomendaciones del Consejo Europeo del año 2019 es la siguiente:

Strengthen cooperation with the Council of Europe, and the European Centre for Modern Languages, in the field of language learning to enhance innovative methods in teaching and learning of languages and increase awareness of the crucial role of

language learning in modern societies (Council of the European Union 2019, pág. 19).

En nuestra opinión, es una tendencia muy positiva, pero que no se observa todavía en práctica. Los métodos plurilingües están infravalorados a pesar de su carácter innovador. Estos métodos respetan plenamente los principios del enfoque plurilingüe definidos por el Consejo de Europa y el Centro de las Lenguas Modernas en Graz (Beacco 2007; Beacco y Byram 2003; Beacco et al. 2016; Coste et al. 1997 (2009); Council of Europe 2001, 2018):

- Los métodos del enfoque plurilingüe implican que se trabaja con varias lenguas coordinadamente, lo que optimiza drásticamente el proceso de aprendizaje.
- Los métodos del enfoque plurilingüe se centran en el desarrollo no solo de conocimientos (savoirs), sino también actitudes (savoir être) y capacidades (savoir-faire).
- Una de las piedras angulares del enfoque plurilingüe es la competencia parcial, es decir, capacidades limitadas en varias lenguas a niveles desiguales que componen una competencia plurilingüe subyacente única.
- Los métodos del enfoque plurilingüe se apoyan en los conocimientos que el aprendiente ya posee (las lenguas que ya dominadas se aprovechan como base para ampliar el repertorio lingüístico del aprendiente).
- Se prioriza la autonomía en el aprendizaje.
- Las lenguas del repertorio del aprendiente no se tratan como materias aisladas, la capacidad de comparar las varias lenguas como actividad formativa se considera una forma de aumentar la conciencia lingüística y reflexionar sobre la lengua materna.

El enfoque plurilingüe sugiere que desarrollar una competencia plurilingüe y pluricultural está al alcance de cada individuo. El mayor reto con el que se enfrentan los métodos de este enfoque es la falta de difusión: no se conocen por los agentes de la industria de la educación lingüística. Puesto que los métodos plurilingües se desconocen por el público general, en la opinión común, el plurilingüismo como objetivo de la educación lingüística es una utopía, y lo es si no se utilizan los métodos de la didáctica simultánea. Las familias no están dispuestas a «invertir» en el plurilingüismo. Primero, se puede suponer, porque el plurilingüismo se asocia con un gasto elevado que supone el aprendizaje de varias lenguas por separado, segundo, porque su utilidad es dudosa debido a la convicción que el

inglés ya es suficiente como una herramienta de comunicación intercultural, como señalan algunas de las opiniones de los participantes en nuestro experimento (véase la parte práctica, capítulo 7.4).

Las instituciones no «invierten» en el plurilingüismo por la ideología de la economía lingüística que permite reducir costes comunicando en una sola lengua franca. El «buen marketing» de la lengua inglesa contribuye a la opinión de que el conocimiento de otras lenguas es innecesario, de allí, las fuerzas del mercado se contraponen a las políticas de promoción del plurilingüismo (Joan i Marí 2006; Phillipson 1992, 2017; Villacañas-de-Castro 2017; Usunier 2010). Las administraciones no «invierten» en el plurilingüismo de no tener un programa viable de la didáctica al plurilingüismo.

Para influir en esta situación y fomentar la promoción de los métodos plurilingües es necesario realizar muchos más estudios empíricos que tengan como finalidad demostrar los varios beneficios de la didáctica plurilingüe. El presente trabajo pretende contribuir a este objetivo. A continuación, procedemos a exponer las razones por las que dentro del enfoque plurilingüe la intercomprensión es un método que se destaca por sus características inherentes. Debido a estas características, el método de intercomprensión es merecedor de la atención investigadora con un potencial enorme para la inserción curricular.

2.4.1 PROXIMIDAD LINGÜÍSTICA COMO FACTOR DISTINTIVO DE LA INTERCOMPRENSIÓN

2.4.1.1. Proximidad lingüística como variable en el aprendizaje de lenguas

La intercomprensión es el único método que aprovecha la proximidad lingüística para optimizar al máximo el proceso de desarrollo de la competencia plurilingüe. Sin embargo, en la lingüística aplicada a la educación, la cuestión de la proximidad lingüística queda casi completamente fuera de interés tanto de los investigadores como de los profesores (Muñoz et al. 2018). A menudo, sus ventajas para el aprendizaje de lenguas (tanto dentro como fuera de la misma familia lingüística) están infravaloradas (Rocha 2019). No obstante, si no se tiene en cuenta el factor de la tipología y proximidad lingüística en un trabajo de análisis contrastivo, es posible que sus conclusiones no sean completas.

Eso ocurre a menudo cuando el sistema de la educación lingüística en España se compara

con el sistema alemán, sueco, danés u holandés en búsqueda de respuestas al porqué en esos países los alumnos aprenden inglés con más éxito que en España (Acción Educativa 2017; González Villarón 2017; Rica, de la, S. y González de San Román, A. 2012). En los mencionados estudios se analizan tales parámetros como las horas de exposición, la duración de la enseñanza, el método, el nivel de conocimiento del inglés de los padres, el sistema institucional, etc. No obstante, no se toma en consideración el hecho que tanto el holandés como el sueco, danés o alemán son lenguas germánicas, muy próximas al inglés a diferencia del español que es una lengua románica.

Rubio Alcalá, F. D., Martínez Lirola, M. (2012) en su estudio nos proporcionan un resumen de la relación entre el conocimiento de inglés por país y la familia lingüística de la lengua oficial / lengua de escolarización.

¿Qué pasa en España con el inglés? Análisis de los factores que inciden en el éxito del aprendizaje

145

Origen/ Similitud	País	Porcentaje hablantes inglés: eurobarómetro 2005	Porcentaje hablantes inglés: eurobarómetro 2006
Germánico	Holanda	87%	87%
	Dinamarca	83%	86%
	Suecia	85%	89%
	Alemania	51%	56%
Romance	Francia	34%	36%
	Italia	29%	29%
	Portugal	26%	32%
	España	20%	27%
Otro (eslavo, etc.)	Finlandia	60%	63%
	Rumanía	26%	29%
	República Checa	24%	24%
	Hungría	16%	23%
	Bulgaria	15%	23%

Tabla 2

Porcentajes de hablantes de inglés como lengua extranjera de algunos países de Europa en función de su procedencia lingüística (según Eurobarómetros; véase Comisión Europea)

Tabla 1: Conocimiento del inglés como L2 en función de la familia lingüística de la L1

Fuente: Rubio Alcalá, F. D., Martínez Lirola, M. (2012, pág. 145).

Los países para los que se han analizado los datos estadísticos están divididos en tres grupos según la familia lingüística a la que pertenece la lengua oficial del estado: la germánica, la románica y la eslava (en este grupo se incluyeron otras familias también). Se observa claramente que en los países en los que se habla una lengua de la misma familia lingüística que el inglés el número de sus hablantes como L2 resulta alto. Los países en

los otros dos grupos, con excepción de Finlandia, un país en el que el sueco, una lengua germánica, es cooficial, tienen números lógicamente muy bajos.

Si analizamos los datos del Eurobarómetro 386 (European Commission 2012a), notamos que los países con el mayor número de hablantes de inglés como lengua añadida a la propia son: Países Bajos (90%), Malta (89%), Dinamarca y Suecia (86% en las dos). En Malta inglés es una de las dos lenguas oficiales (Eurydice 2005). El danés y el sueco son parientes muy vecinos del inglés. Finalmente, el neerlandés es la lengua germánica que más cerca se encuentra al inglés en las medidas de la semejanza léxica y ortográfica (Heeringa et al. 2013a). De aquí nuestra suposición de que el éxito en el aprendizaje de una lengua depende, en mayor medida, de la proximidad de esta lengua a una de las lenguas ya presentes en el repertorio lingüístico del aprendiente.

Para obtener la confirmación a esta suposición de que este éxito es debido a la proximidad lingüística, consultamos el informe publicado por el Ministerio de educación, cultura y deporte como parte del programa Indicador europeo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2012a, 2012b). Los informes europeos, lamentablemente, ya no están disponibles en los recursos web de la UE, sin embargo, encontramos los datos para España.

Este informe coincide con otros ya citados en que los resultados de los españoles en el aprendizaje de inglés no son altos. En cambio, a pesar de una carga lectiva mucho menor, el conocimiento de la segunda lengua extranjera, francés, por los alumnos españoles se destaca positivamente entre otros países:

España, Grecia y Portugal fueron las únicas entidades que eligieron francés como segunda lengua. De estos tres la entidad que obtiene mejores resultados en francés es España. También España obtiene los mejores resultados en comprensión lectora en Francés, incluyendo también a las entidades que la evaluaron como primera lengua – comunidades alemana y flamenca de Bélgica, e Inglaterra (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2012a, pág. 54).

Nos propusimos el objetivo de analizar el porqué los resultados en el aprendizaje de inglés y francés en España son tan diferentes. En este análisis hay muchas variables: los manuales, el programa, los profesores, la motivación de los aprendientes, las horas de exposición a cada materia, los deberes y las tareas, el método, etc.

La variable cuya variación podemos observar fácilmente en los estadísticos disponibles es el número de horas de exposición al inglés y al francés en la escolarización obligatoria. En esta variable se observa un gran sesgo a favor del inglés. No obstante, los alumnos

españoles demuestran un progreso más rápido en su segunda L2, francés, y obtienen un resultado más altos que en la primera, inglés, en proporción al tiempo de exposición, la edad de comienzo y la duración de la enseñanza (Caballos Bejano, María de Gracia 2006).

Gráfico 3.2a. Distribución por niveles del MCERL en la primera lengua evaluada. Gráfico 3.3a. Distribución por niveles del MCERL en la segunda lengua evaluada.

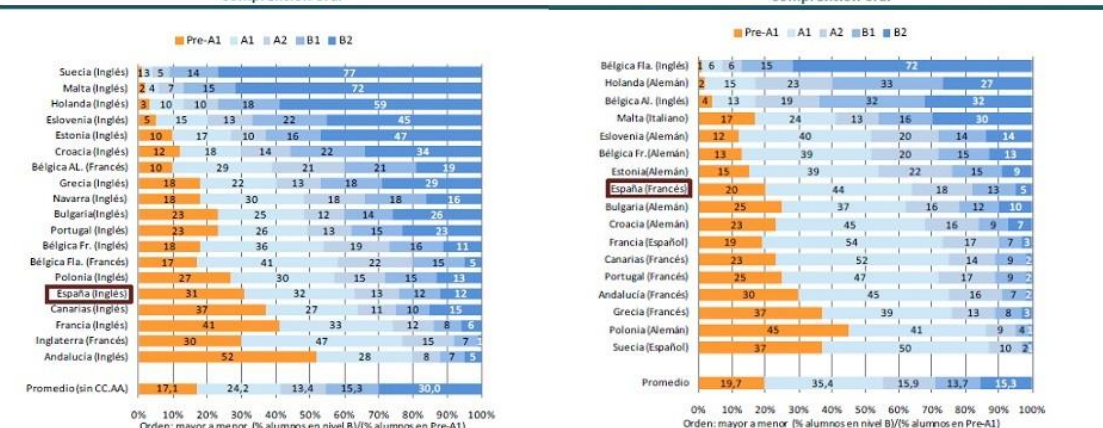


Gráfico 3.2b. Distribución por niveles del MCERL en la primera lengua evaluada. Gráfico 3.3b. Distribución por niveles del MCERL en la segunda lengua evaluada.

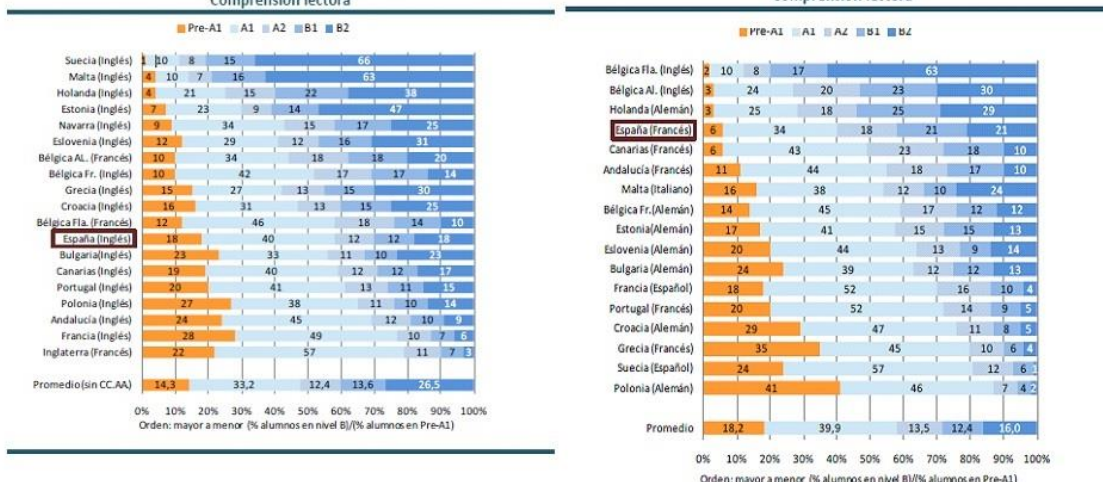


Gráfico 3.2c. Distribución por niveles del MCERL en la primera lengua evaluada. Gráfico 3.3c. Distribución por niveles del MCERL en la segunda lengua evaluada.

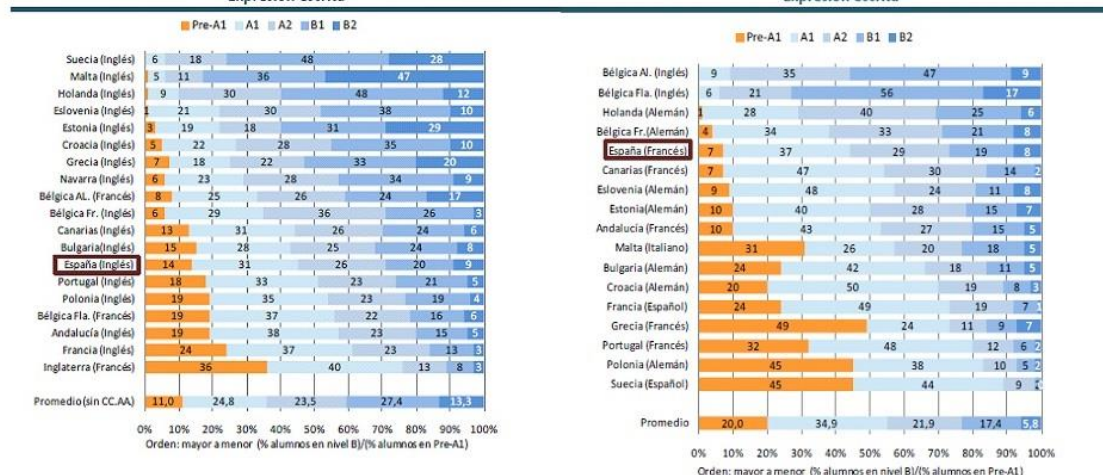


Figura 12: Conocimiento de inglés en comparación con francés por los encuestados españoles
Fuente: Estudio europeo de competencia lingüística EECL (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2012a, pág. 49–54).

Este éxito puede, en parte, explicarse por el mero hecho de que el paso de aprendizaje de cada lengua adicional incrementa con el aumento de lenguas el aprendiente tiene en su repertorio (Meissner 2004a). Sin embargo, la proximidad lingüística es una explicación igual de plausible.

A menudo tras haber intentado varias veces aprender la lengua inglesa, el alumno llega a la conclusión de que «no se le dan bien las lenguas extranjeras». Los alumnos traen a la clase de lengua extranjera sus estereotipos y sus inhibiciones (Sánchez Carrón 2015). Eso conlleva consecuencias a nivel emocional o motivacional: un filtro afectivo elevado en términos de Krashen (1981). Sin embargo, aunque el inglés sea una lengua extranjera, una lengua extranjera no necesariamente es el inglés. En consecuencia, es posible que este mismo alumno tenga más éxito en aprender una lengua románica (y, por ello, intercomprensible) como su primera lengua extranjera y su primer componente del repertorio plurilingüe. El papel del plurilingüismo en este aspecto es crucial.

Parece que este razonamiento empieza a encontrar apoyo en la investigación empírica. Comienzan a aparecer trabajos cuyo objetivo es controlar la variable de la proximidad lingüística en la evaluación del aprendizaje de inglés. Un ejemplo muy interesante es el estudio de Muñoz et al. (2018). En su experimento los investigadores compararon la competencia receptiva en inglés (conocimiento receptivo de la gramática y del vocabulario) de 128 alumnos de 7 y 9 años de cuatro colegios en Cataluña y 132 alumnos de seis colegios en Dinamarca. Los niños españoles de 7 años habían recibido 287 horas lectivas de inglés, los niños daneses solo 10. Los niños españoles de 9 años habían recibido 520 horas lectivas de inglés, los niños daneses 12. Por tanto, se había controlado la variable de instrucción para los niños daneses dejando actuar la variable de la tipología lingüística.

Los resultados del estudio señalan que no se aprecian diferencias significativas entre las habilidades receptivas en inglés entre los niños españoles que habían recibido unos años de instrucción en inglés y los niños daneses que acababan de empezar el aprendizaje formal de esa lengua. El factor de la disponibilidad de la L2 en los medios de comunicación, televisión y juegos en línea fue controlado. Contribuye positivamente a la adquisición de la L2, pero su efecto no es estadísticamente significativo. Se observa, en cambio, un efecto contundente y estadísticamente significativo de la variable de la proximidad lingüística. Los autores concluyen:

It may thus be claimed that linguistic proximity gives Danish learners a head-start in vocabulary comprehension, acting as a highly effective crutch for L2 learning.

Because young Danish attention needs to be focused on fewer linguistic elements, the cognitive load in working memory and processing is lessened and language development may be expedited for them (Muñoz et al. 2018, pág. 1100).

En el estudio de Muñoz et al. (2018) fueron controladas tanto la variable del comienzo precoz de la instrucción como su duración, ninguna de las dos tuvo un efecto superior al de la proximidad lingüística. Es decir, es muy probable que si los alumnos romanófonos empezaran su carrera de aprendientes de una L2 por una lengua románica su éxito sería comparable con el de los germanófonos en inglés.

2.4.1.2. Proximidad lingüística como un factor de optimización en el aprendizaje

Como ya hemos mencionado, la intercomprensión es el método del enfoque plurilingüe que aprovecha la proximidad lingüística para un rápido desarrollo de la competencia plurilingüe. Ya en los años 1980 se observó empíricamente que la proximidad lingüística de una L2 a una lengua ya conocida acelera su aprendizaje (Ringbom 1986). Por tanto, basándonos en los argumentos que exponemos a continuación, consideramos que la proximidad lingüística debería de ser el factor principal a la hora de establecer el orden en el que desarrollar el repertorio plurilingüe de un aprendiente.

- 1) *La proximidad lingüística acelera el desarrollo del repertorio plurilingüe. El repertorio plurilingüe, a su vez, acelera el aprendizaje de las lenguas sucesivas, lo que se traduce en la optimización del proceso de aprendizaje.*

Glaser (2005) describe un experimento llevado a cabo en los EE.UU. con un grupo de estudiantes considerados dotados en lenguas. Este grupo fue expuesto a una serie de cursos intensivos en varias lenguas extranjeras, de uno en uno y de la misma duración, con una exposición a la lengua meta idéntica. Al final de todos los cursos los investigadores compararon el nivel que los estudiantes adquirieron en cada una de las lenguas estudiadas. Predeciblemente, los estudiantes resultaron más preparados en las lenguas emparentadas con su L1. ¿Qué implicaciones tiene esta conclusión para la política lingüística y para la enseñanza de lenguas extranjeras? De acuerdo con Glaser (2005), tiene más sentido exponer a los estudiantes primero a las lenguas que se les den más fácilmente como el principio del desarrollo de su competencia plurilingüe.

La motivación es simple: de tal forma se puede enriquecer el repertorio lingüístico de un aprendiente muy joven más rápidamente, con poco esfuerzo, un filtro afectivo bajo y, en consecuencia, una motivación más alta – predictora de éxito en el aprendizaje. Una vez los alumnos estén familiarizados con su(s) primera(s) lengua(s) extranjera(s), su forma de aprender lenguas sucesivas ya no va a ser la misma que de un aprendiente monolingüe (Cenoz y Jessner 2000; Jessner 2003). Los aprendientes de terceras lenguas tienen ya cierta experiencia de aprender su primera lengua, saben cómo se les da bien aprender el vocabulario, la gramática, han desarrollado sus propias estrategias de aprendizaje (Jessner 2003; Hufeisen 2005). Por esta razón, «[e]n las primeras edades podría ser razonable proponer como L2 otras lenguas de la misma rama lingüística para, posteriormente, incorporar como L3 lenguas germánicas como el inglés o el alemán.» (Acción Educativa 2017, pág. 67). Considerando que una L3 o L4 se aprende con menos esfuerzo que la primera lengua extranjera, el tiempo y todo tipo de recursos que habría que invertir de esa manera en la enseñanza del inglés se podrían reducir.

2) La motivación para aprender más lenguas: empezando por una lengua intercomprensible los alumnos no pierden la motivación para aprender inglés.

Varios estudios han demostrado que los estudiantes carecen de motivación para aprender una L3 después del inglés como L2 porque la expectativa es que inglés cumpla plenamente con las necesidades en la comunicación intercultural (Beacco 2007; Meissner 2014; Wright 2006). Mientras si un alumno primero aprende otra lengua, incluso lengua franca, como francés, alemán o español, su motivación para aprender inglés no baja (Meissner 2014). Por esta razón también sería razonable introducir otras lenguas extranjeras en Educación Primaria e introducir inglés en Educación Secundaria como una L3 o L4 (Hufeisen 2005).

3) Las lenguas románicas permiten desarrollar un sistema fonético complejo.

Un argumento frecuente a favor de una introducción precoz de la lengua inglesa en el currículo escolar alude a la competencia fonética. La fonética inglesa tiene una serie de sonidos no presentes en la fonética del español. La preocupación de los partidarios de la idea «cuanto antes, mejor» consiste en que los alumnos no vayan a poder desarrollar la competencia fonética (tanto la producción como la recepción) si la lengua se introduce en la ESO. La edad de la ESO ya es muy cercana al periodo crítico que coincide con la pubertad, si aceptamos que este existe (véase Krashen 1981 sobre el periodo crítico).

Sin embargo, estas preocupaciones son infundadas puesto que las lenguas románicas en su conjunto constituyen una gran riqueza fonética suficiente para aprender a reconocer los sonidos del sistema fonético inglés. Con tan solo italiano, portugués y francés el oído se acostumbra a un abanico muy amplio de sonidos no presentes en español y útiles para el sucesivo aprendizaje del inglés (véase Schmidely et al. 2001 para una extensa revisión de la propiedades fonéticas del francés, portugués e italiano en comparación con el español). Además, el informe de la Acción Educativa (2017) proporciona datos de una serie de estudios que demuestran que en el contexto artificial como puede ser el escolar, independientemente de la exposición a la lengua, es imposible lograr una competencia fonética en la L2 comparable con la nativa, por lo que es inviable aspirar a ello (Acción Educativa 2017, pág. 81).

4) La proximidad lingüística permite optimizar los recursos económicos asignados a la educación lingüística.

La consideración de la proximidad lingüística como factor en el desarrollo del programa curricular aporta beneficios además desde el punto de vista económico. La proximidad lingüística acelera el aprendizaje de la lengua meta, por tanto, los alumnos alcanzan rápidamente un nivel suficientemente alto para tener una competencia funcional en la lengua (Bonvino y Jamet 2016). Por esta razón, lenguas próximas son un recurso valioso no solo para alcanzar rápidamente una competencia plurilingüe inicial, sino también para aprovechar los supuestos beneficios del método AICLE con mucho menos gasto público. Esto se podría alcanzar gracias a los programas de intercambio de profesores hablantes nativos y no a los programas de «importación» de profesores hablantes de inglés. David (2011) es una reflexión comprensiva sobre las ventajas de la intercomprensión y las recomendaciones para su incorporación en la escolarización obligatoria en el formato AICLE.

El informe crítico de la asociación Acción Educativa (2017) destaca la necesidad de realizar un estudio contrastivo de todos los programas de AICLE o inmersión lingüística en España, sobre todo desde un punto de vista económico. Lorenzo et al. (2010), cuyos estudios destacan los beneficios de los programas AICLE para los alumnos, recomiendan, no obstante, su inserción en ESO debido a su elevado coste. Sin embargo, los costes del AICLE, en realidad, están relacionados con la lengua inglesa más que con el método en sí (véanse los estadísticos de la Comunidad de Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid 2010; 2016).

De acuerdo con los objetivos de su implantación, según los proponentes del método AICLE, ese crea un entorno de aprendizaje estimulador favorable para el desarrollo cognitivo y de la competencia estratégica (Heine 2010), las prioridades de la pedagogía post-metodo. Sin embargo, el uso de la lengua inglesa como vehicular puede comprometer la comprensión de la asignatura (Brindusa, A., Cabrales, A., Carro, J. M. 2013). En caso de lenguas próximas, en cambio, su intercomprensibilidad es definitivamente un factor favorable.

Aprovechar el método AICLE utilizando lenguas de la misma familia lingüística sería rentable desde el punto de vista económico por las siguientes razones:

- La instrucción previa en la lengua vehicular es más breve debido a su intercomprensibilidad para los alumnos que en el caso del inglés.
- La proximidad lingüística facilita el aprendizaje de la lengua y, por tanto, disminuye la necesidad de contratar a auxiliares de conversación (práctica actual muy frecuente y discriminatoria hacia los profesores no nativos).
- Debido al fuerte impulso que el método AICLE recibe por parte de la Unión Europea, existen programas de intercambio de profesores financiados por los organismos de la UE.

Por ejemplo, un profesor de ciencias naturales de Portugal podría dar clases en Italia. Los programas de intercambio suponen un movimiento bidireccional: un profesor va al extranjero y el colegio recibe a otro, de esta manera un intercambio de profesores no supone un gasto adicional para el colegio. Este tipo de movilidad resulta totalmente infravalorado, a pesar de que ya en los años 2000 la UE proponía programas de intercambio de profesores en el *Plan de Acción 2004-2006* (Comisión de las Comunidades Europeas 2003). Gracias a este tipo de intercambios, se reduciría la inversión en la formación en inglés que los profesores de asignaturas tienen que realizar para poder utilizar el método AICLE. Los profesores participantes en los intercambios impartirían las enseñanzas AICLE en su lengua materna, intercomprensible para los alumnos. Sobre todo, este recurso se podría aprovechar con las lenguas de España en todas las comunidades.

5) *Aprender las lenguas de los vecinos aumenta la tolerancia hacia lo diferente y fomenta la cohesión social.*

López García (2017), Catedrático de Lingüística General en la Universidad de Valencia, se expresa a favor de una mayor inclusión de las lenguas de España en los currículos de las CC.AA. Aparte de la razón puramente lingüística detrás de este llamamiento, hay otra motivación muy importante para una educación plurilingüe inclusiva de las lenguas de España: el afán de fomentar la cohesión social entre las distintas comunidades de hablantes. De acuerdo con las ideas de López García, unas nociones básicas de las lenguas de España podrían contribuir al desarrollo de una convivencia tolerante desde una edad muy temprana tanto en las CC.AA. bilingües como monolingües. Con este propósito el papel de la intercomprensión es fundamental en cuando puede incluir todas las lenguas y dialectos de España y de los países vecinos, menos el vasco.

Plurilingual ability may remain latent or only be developed with respect to varieties very close to the first language. One of the roles of language education policies is to make speakers aware of this potential, to value it as such and to extend it to other varieties (Beacco 2007, pág. 38).

La intercomprensión es un método basado en el aprovechamiento de la proximidad lingüística, lo que conlleva un gran abanico de beneficios para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, como veremos en el siguiente capítulo. La IC, además, responde plenamente a los objetivos de la política lingüística europea: permite desarrollar una competencia plurilingüe que actúa no solo sobre las L2, sino también sobre la capacidad de aprender nuevas L2 y también sobre la propia L1 (Bonvino y Jamet 2016, pág. 11). Es un método que hace que el objetivo de alcanzar el plurilingüismo en la escolarización obligatoria sea realista (Meissner 2004a).

El presente trabajo pretende demostrar que la IC (en concreto, intercomprensión lectora simultánea) no solo permite desarrollar la competencia plurilingüe y la conciencia lingüística, sino también la competencia estratégica. Esta última, que comprende en concreto las habilidades de inferencia y transferencia, es particularmente beneficiosa para el proceso de la ASL y de desarrollo de la comprensión lectora. Por tanto, es un método que tiene un gran potencial para el desarrollo de estas competencias desde una edad muy temprana. La parte teórica explora en detalle qué es la intercomprensión, cómo funciona desde el punto de vista de los procesos cognitivos y cuáles son sus ventajas para la didáctica.

2.5. CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

La finalidad del presente capítulo es ilustrar mediante estudios estadísticos que la educación lingüística actual no responde a los objetivos de la sociedad. Su esfuerzo se centra en enseñar el inglés de una manera masiva, pero poco optimizada. Los siguientes argumentos pretenden demostrar por qué aspirar a un nivel alto en inglés como resultado de la educación lingüística en escolarización obligatoria es inviable:

- 1) En nuestra opinión, el obstáculo principal consiste en que los grupos de alumnos son demasiado grandes (Brumfit 1981, p. 47, citado en Checa Marín 2002): es difícil, si no imposible, crear condiciones para la enseñanza-aprendizaje de una lengua en una clase de 25-30 personas. Ya en 1989 fue introducida la práctica de desdobles en el aula de lengua extranjera (Morales Gálvez et al. 2000), sin embargo, sigue siendo una solución práctica muy infrecuente (Eurydice España-REDIE 2015) a pesar de la positiva experiencia en otros países.
- 2) El contexto escolar no es homogéneo: varían la aptitud y la actitud de los alumnos, y las cuestiones de disciplina pueden reducir el tiempo útil dedicado a la materia escolar (Checa Marín 2002).
- 3) El número de horas lectivas dedicadas a la lengua extranjera es dramáticamente insuficiente para lograr un buen rendimiento en inglés independientemente del método (Checa Marín 2002). Aunque en muchos colegios la lengua extranjera ocupa entre el 30% y el 40% del total de horas lectivas, no es comparable con el número de horas que un hablante nativo dedica al aprendizaje de su lengua materna (entre 12000 y 15000 horas a la edad de 6 años según los datos de Lightbown (1983 citado en Byram y Méndez García 2009, pág. 504). Por tanto, en condiciones de escolarización obligatoria sin exposición adicional a la lengua meta es inviable alcanzar cualquier forma de bilingüismo con inglés, que parece ser el objetivo ambicioso de las administraciones (véase también Muñoz et al. 2018). La introducción temprana del inglés en los currículos de EI y EP tampoco tiene mucho sentido porque la edad de comienzo no es un predictor de adquisición en el contexto formal de aprendizaje de una lengua extranjera (y no segunda) según datos empíricos recientes (Pfenninger 2014; Muñoz et al. 2018).
- 4) Además, podemos concluir que el plurilingüismo es un objetivo de la política lingüística europea que en la práctica resulta difícil de alcanzar. Una educación

lingüística en la que las lenguas se enseñan de manera aislada y paralela acaba por crear un conflicto de prioridades en una condición de falta de tiempo y recursos. En otras palabras, para una comunidad bilingüe en España el reto sería conseguir combinar en el currículo el castellano, la lengua cooficial las CC.AA. bilingües, el inglés (porque la demanda del mercado no permitiría prescindir de él ni en las etapas muy tempranas), una lengua segunda que, con mucha probabilidad sería el francés, y otra lengua no lingua franca para cumplir con las recomendaciones de la UE – un objetivo difícil de alcanzar por razones objetivas:

In the Comunidad Valenciana, according to the most recent Decreto Plurilingüismo of August 3, 2012, there will be two tracks to choose from: the Programa Plurilingue en Valenciano (PPEV) and the Programa Plurilingue en Castellano (PPEC). In both programs one content-class has to be in the second language and a minimum of one in English. With less than 50% of the curriculum taught in the target languages achieving a high competency in any one of the three languages is doubtful. More studies regarding the progress and results of these plurilingual programs will have to be carried out in order to realistically support and embrace the well intentioned goals stated in the decrees (Escobar Artola 2012, pág. 242).

Visto lo expuesto, sugerimos que la inserción de las actividades de intercomprensión podría mejorar esta situación problemática. En primer lugar, porque aumentaría considerablemente la oferta de lenguas en la escolarización obligatoria. En segundo lugar, porque la intercomprensión permite desarrollar una competencia plurilingüe, como veremos en el quinto capítulo, que es la base para el sucesivo aprendizaje de otras lenguas, incluso trabajando en grandes grupos de alumnos. Finalmente, como veremos, igualmente, en el quinto capítulo, porque la intercomprensión posee una característica distintiva que es la intensidad de los procesos inferenciales, lo que favorece el proceso de la ASL, y por tanto puede tener un efecto positivo sobre el aprendizaje de L2 (Carton 1971), y lo que mejora la comprensión lectora en cualquier lengua, incluso la materna (Souza 2013).

CAPÍTULO 3. INTERCOMPRESIONE E IL METODO DIDATTICO DI INTERCOMPRESIONE SCRITTA SIMULTANEA

3.1. INTRODUZIONE ALL'INTERCOMPRESIONE: LA DEFINIZIONE, LA TEORIA Y LA DIDATTICA

L'intercomprensione è un fenomeno complesso che si può studiare da vari punti di vista. È una capacità naturale che diverse persone possiedono in gradi diversi (Capucho 2008, pág. 239). Però allo stesso tempo è anche un metodo, o, addirittura, approccio didattico. Per analizzare questo fenomeno conviene fare un ripasso storico-epistemologico per definire le sue caratteristiche a seconda di come se intendono nel presente lavoro.

Come abbiamo specificato nell'introduzione alla tesi, una delle definizioni più citate di intercomprensione è quella di Doyé (2005a): «Intercomprehension is a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other» (Doyé 2005a, pág. 7). In questa definizione «la propria lingua» significa la madrelingua (Doyé 2005a, pág. 9). L'intercomprensione implica l'uso di due lingue diverse: una nella comprensione e l'altra nella produzione proprio perché i parlanti non dominano la L2 a livello di produzione (Matesanz del Barrio 2017). L'intercomprensione è una forma di comunicazione piuttosto naturale fra i parlanti di lingue vicine, per esempio nelle ragioni di frontiera come può essere quella fra la Spagna e il Portogallo (Vez 2004).

Le forme di comunicazione attraverso l'intercomprensione possono essere diverse. L'intercomprensione è un fenomeno che se continua a studiare indentificandone sempre più variabili e linee di ricerca. Nelle condizioni naturali possiamo osservare varie forme di intercomprensione a seconda dei due parametri che abbiamo selezionato: il continuo fra la lettura e l'ascolto e il continuo fra la ricezione e l'interazione. Sugli incroci di questi due continui è possibile una gran varietà di forme di elaborazione del linguaggio: dalla lettura di un libro in una lingua vicina a una comunicazione audio-visuale in un'applicazione sul telefono cellulare.

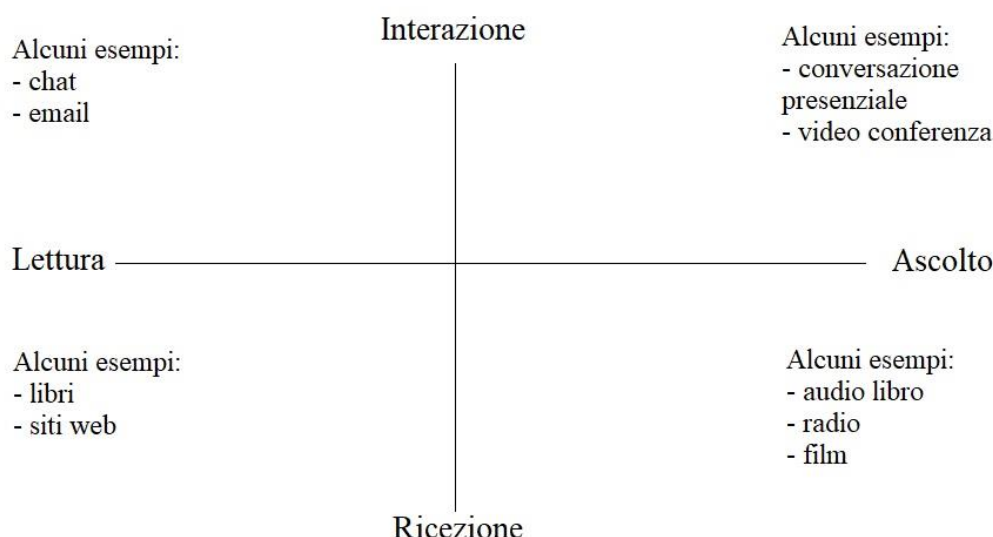


Figura 13: I continui dell'IC: interazione – ricezione, lettura – ascolto.
Fonte: elaborazione propria.

L'intercomprensione si basa principalmente sull'appartenenza delle lingue in questione alla stessa famiglia linguistica (Hidalgo Downing 2013, pag. 179). La somiglianza fra le lingue parenti è ciò che fa che l'intercomprensione sia possibile (Blanche-Benveniste 1997). Gli elementi simili fra la lingua oggetto di intercomprensione e la lingua base⁷ dalla quale si parte, ovvero la lingua di partenza, creano zone di trasparenza che gli individui utilizzano per fare delle ipotesi sul significato dell'input. Le ipotesi si completano attraverso le inferenze, alcune di queste inferenze devono per forza essere deliberate (López Alonso y Séré 1997). Per tanto, l'intercomprensione richiede l'uso di strategie cognitive. Considerando questa osservazione, proponiamo di seguito una definizione di IC più completa.

L'intercomprensione è la capacità di estrarre o comprendere informazioni in una lingua non conosciuta partendo da una lingua vicina già presente nel repertorio plurilingue dell'individuo. Perché questo accada è necessario che avvenga una presa di coscienza del fatto che una lingua può servire come uno strumento per capirne un'altra: «[...]l'intercompréhension n'est pas une invention artificielle dans le champ de la didactique des langues, mais tout simplement la reconnaissance de processus naturels et spontanés mis en œuvre par des individus 'non-savants' lors de contacts exolingues» (Capucho 2008, pag. 239). Secondo Clua (2007): «As a basic strategy, it uses cognitive exploitation of the kinship between the languages of the same family or group» (Clua 2007, pag. 156).

⁷ Non utilizziamo il termine «lingua materna» perché non necessariamente l'intercomprensione si deve basare sulla madrelingua, come sarà spiegato in seguito.

Quindi occorre sottolineare le seguenti caratteristiche importanti (Meissner 2011b; Bonvino y Jamet 2016; Blanche-Benveniste 1997; Matesanz del Barrio 2015):

- La lingua base per l'IC non per forza deve essere la lingua madre.
- Non necessariamente è una forma di comunicazione, può essere solo ricezione.
- La lingua oggetto di intercomprensione deve essere non conosciuta dall'individuo.
- La lingua oggetto di intercomprensione e la lingua di partenza devono essere della stessa famiglia linguistica.

Il fatto che in Europa ci siano tre grandi famiglie linguistiche potrebbe potenziare la comunicazione interculturale attraverso l'intercomprensione a livelli mai pensati prima. Si stima che un 43% degli europei sono parlanti delle lingue romanze, un 37% delle lingue germaniche, un 17% delle lingue slavi e un 3% di lingue che appartengono ad altre famiglie linguistiche (Popescu 2015, pág. 186). Inoltre, ci sono ca. 4000 parole di origine greco-latina che sono facilmente accessibili per i parlanti di tutte le lingue europee (Doyé 2005a, pág. 17). Considerando queste zone di mutua intellegibilità, il potenziale dell'intercomprensione è enorme. Tuttavia, l'IC come forma di comunicazione non si conosce e non si utilizza a grande scala (Matesanz del Barrio 2017), come abbiamo anche visto nelle statistiche del capitolo precedente.

Ci sono varie ragioni per cui l'intercomprensione non è una pratica di comunicazione interculturale diffusa in Europa:

- 1) La coscienza dell'intercomprensibilità della propria lingua con altre è il fattore determinante nel ricorso all'intercomprensione (European Union 2012). Siccome i parlanti delle lingue europee non si rendono conto della possibilità di riciclare il sapere linguistico a loro disposizione, l'intercomprensione non si percepisce come una forma valida di estrarre informazioni da altre lingue direttamente. Infatti, il ripasso delle statistiche dell'Eurobarometro nel capitolo precedente sostiene questa affermazione.
- 2) Come è stato segnalato nella definizione, l'attività di intercomprensione richiede l'uso delle strategie cognitive. Sappiamo dalla psicologia cognitiva che l'uso delle strategie cognitive esige molte risorse della memoria di lavoro (Skehan 1998). Per pura economia linguistica i parlanti preferiscono usare la lingua nei modi che

risparmino le risorse cognitive: l'evitazione, la traduzione o la comunicazione attraverso una lingua franca.

- 3) L'ultima, ovvero la lingua franca, nel caso europeo l'inglese, è un fattore di molto peso nella scelta di forma di comunicazione interculturale. D'accordo con Matesanz del Barrio (2020), l'intercomprensione in Europa non resiste la pressione della lingua franca. Infatti, come segnala l'autrice, nella mentalità comune la normalità è un discorso monolingue. Anche se gli interlocutori hanno a disposizione strumenti per raggiungere la comprensione senza ricorrere a una lingua franca, questo non avviene per ragioni di costume anziché pratiche. Come possiamo concludere dall'osservazione di Margueritte et al. (2011) «Sembra difficile individuare i contesti di comunicazione in cui [l'IC] sarebbe utilizzata: contesti informativi, di sopravvivenza quotidiana?» (p. 73).

Nonostante queste sfide, l'intercomprensione è un campo in forte crescita nella linguistica applicata. La consapevolezza dei processi che rendono possibile un buon grado di comprensione raggiunto in una lingua non conosciuta ha fatto i romanisti riflettere sulle possibilità di sfruttare queste abilità naturali con degli scopi didattici. Dunque, uno degli scopi della ricerca in IC è quello di determinare le condizioni in cui essa si produce per ricrearle artificialmente ai fini didattici (Bonvino y Jamet 2016). Eppure, la scoperta dell'intercomprensione dai linguisti è un fenomeno relativamente recente.

Fin dagli anni 1970 vari gruppi di ricerca hanno contribuito alla formazione della disciplina della didattica dell'intercomprensione. Come approccio, l'intercomprensione mira a favorire il plurilinguismo e preservare il multilinguismo europeo (Bonvino y Jamet 2016). È un approccio politicamente rilevante, didatticamente ragionevole e ben fondato psicologicamente (Doyé 2005a, pág. 9). La didattica dell'intercomprensione mira ad aumentare la coscienza degli alunni dei propri processi di comprensione. Questo processo gli permette di sviluppare non solo una competenza ricettiva nelle lingue di lavoro⁸, ma anche delle strategie quali l'analogia, l'approssimazione, l'associazione, il transfer, l'inferenza e la conoscenza metalinguistica (Bonvino et al. 2018, pág. 1).

La didattica dell'IC si basa dunque sull'identificazione, la spiegazione e la sistematizzazione di strategie che spesso sono intuitive, persino sconosciute, al fine di sviluppare una presa di coscienza dell'apprendente e una pratica dell'IC veramente efficace (David 2011, pág. 309).

⁸ Con «lingue di lavoro» ci riferiamo alle lingue che si utilizzano nelle sessioni di intercomprensione come lingue oggetto della pratica di intercomprensione.

3.1.1. BASI EPISTEMOLOGICHE DELLA RICERCA IN INTERCOMPRENSIONE

È importante analizzare la corrente principale nella psicologia di apprendimento per poter contestualizzare le tendenze e l'emergenza degli approcci nella didattica di lingue seconde (Tejada Molina et al. 2018). Per quanto riguarda l'intercomprensione come approccio didattico, è emerso negli anni 1990 (Capucho 2008, pág. 238). Le sue basi psicologiche sono strettamente di natura cognitivista o sociocostruttivista, dipendendo del metodo all'interno dell'approccio.

L'intercomprensione come area di conoscenza si relaziona con il campo dell'ASL, la linguistica comparativa, il plurilinguismo e il bilinguismo (Bonvino y Cortés Velásquez 2016a). Inoltre, durante l'analisi bibliografica necessaria per svolgere questa riflessione abbiamo trovato rilevanti anche le fonti sulla acquisizione dell'L3 e sull'influenza interlinguistica. In sintesi, l'intercomprensione è una disciplina di radice comparativa e cognitiva con una prospettiva anche sociolinguistica (Amorós-Negre 2017). Di seguito si riassumono le osservazioni principali relative all'indagine sull'IC a seconda del campo di ricerca. La selezione di questi campi non pretende di essere esaustiva e si centra piuttosto sugli aspetti più rilevanti per il nostro oggetto di ricerca.

3.1.1.1. Basi psicologiche

3.1.1.1.1. Il cognitivismo: la comprensione e il valore della conoscenza pregressa

La psicologia cognitiva è ciò che ci fornisce il sapere più importante per poter situare l'intercomprensione nella scienza cognitiva moderna. La psicologia cognitiva studia i processi mentali che avvengono nel cervello umano come risposta a vari stimoli (sia esterni che interni). Questi processi mentali possono essere automatici o coscienti, agli ultimi ci si riferisce come strategie (O'Malley y Chamot 1990). D'accordo con O'Malley y Chamot (1990), le strategie sono attività che svogliamo deliberatamente per affrontare e risolvere un determinato problema. L'elaborazione strategica richiede un elevato dispendio di risorse cognitive, quali la memoria di lavoro (Skehan 1998).

Tutti i processi mentali hanno come funzione processare l'input dall'esterno o dall'interno (come i propri pensieri), compararlo con la conoscenza pregressa, ottenere un risultato, attribuirgli una caratteristica e a seconda di quest'ultima procedere a reagirci (Rivas

Navarro 2008). Nel caso dell'input in un'L2, avvengono vari processi quali la percezione, l'analisi dal sistema emotivo (il filtro affettivo), la comprensione, ovvero il riscontro dell'input con la conoscenza pregressa, e di seguito il suo utilizzo o intake per l'apprendimento (Di Carlo 2017).

Per quanto riguarda l'IC, la psicologia cognitiva ci fornisce delle linee guida importanti sul ruolo della conoscenza pregressa, la comprensione, le strategie cognitive, e l'apprendimento linguistico come effetto collaterale. In poche parole, la necessità naturale di processazione dell'input, anche se in una L2 non conosciuta, fa sì che il cervello mobilizzi tutte le risorse cognitive disponibili (Rivas Navarro 2008). Queste sono la conoscenza pregressa (linguistica in altre lingue, conoscenza del mondo e il saper fare) ed i processi cognitivi. Attraverso questa mobilitazione il cervello riesce a raggiungere un certo livello di comprensione.

La ripetizione di questa attività fa sì che grazie alla comprensione se formino delle nuove reti neuronali nel cervello (Meissner 2011b). Inoltre, avviene un apprendimento incidentale delle L2 con cui si lavora, nonché un miglioramento delle capacità di comprensione in generale (Séré 2009; Bonvino y Jamet 2016). Nella seconda parte di questo capitolo procediamo ad analizzare tutti questi aspetti dettagliatamente, basandoci principalmente sul lavoro di Baddeley (2014), Divjak (2019), nonché di Meissner (2004a, 2004b, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2014), López Alonso y Séré (1997, 2001a, 2001b) e di Bonvino et al. (2011a).

Un'altra scoperta attribuita alla psicologia cognitiva, ma anche corroborata dalla neuroscienza, è quella che suggerisce che le lingue nel repertorio plurilingue di un parlante non si mantengono in compartimenti distinti del cervello, ma costituiscono una base di conoscenza unica con più o meno le stesse zone del cervello che si attivano durante l'elaborazione di diverse lingue da un parlante plurilingue (Traxler 2012, però vedere Franceschini et al. 2003 per una revisione critica). In ogni caso, per quanto riguarda le lingue della stessa famiglia linguistica, sembra che effettivamente si utilizzi lo stesso sistema di elaborazione dell'informazione, almeno durante la prima fase di interazione con una nuova lingua (Di Gesù 2017).

3.1.1.1.2. *Il costruttivismo e il sociocontruttivismo*

Il costruttivismo è un paradigma nella psicologia dell'educazione che è perfettamente compatibile con gli sviluppi nella psicologia cognitiva (Denham y Lobeck 2013). Si può riassumere il suo postulato principale con la nozione di *scaffolding*. Lo *scaffolding* implica che il sapere nel cervello umano accresce a strati, i nuovi stimoli si comparano con il contenuto della memoria a lungo termine e, se sono coerenti, la nuova informazione si integra nel sistema di sapere attuale, mentre quest'ultimo si adatta per accoglierlo (Rivas Navarro 2008). Così, la conoscenza si *costruisce*, del che deriva la nozione di costruttivismo. Dal punto di vista costruttivista le lingue si considerano un continuum nel repertorio plurilingue del parlante, non fenomeni separati, proprio perché l'apprendimento di una nuova lingua si avvale della conoscenza pregressa che sono le lingue già conosciute (García y Baetens Beardsmore 2009; Di Gesù 2017). L'intercomprensione si basa interamente sul sapere già accumulato per affrontare una lingua non conosciuta, per cui è un approccio costruttivista per eccellenza (Bonvino 2015).

Tutti i metodi della didattica dell'intercomprensione prendono spunto dalle teorie cognitive di costruttivismo (Séré 2009). Le teorie di Ausubel et al. (1983) risultano di particolare importanza per capire i vantaggi dell'intercomprensione. In concreto, è una forma di apprendimento autonomo attraverso un processo di scoperta e di ricerca proattiva di informazioni. Mentre l'intercomprensione come interazione nello specifico rientra nel paradigma sociocostruttivista (Araújo e Sá, M. H. 2013). Questa prospettiva postula che il cervello umano si forma attraverso l'interazione significativa con altre persone. Il linguaggio, in particolare, è frutto di interazione con i parlanti più competenti. Si possono sintetizzare i fondamenti di sociocostruttivismo della seguente maniera (Sánchez Carrón 2015; Rivas Navarro 2008; Doyé 2007):

- l'apprendimento significativo;
- lo scaffolding;
- la fonte d'apprendimento è una continua comunicazione con altre persone, per cui la collaborazione è fondamentale.

3.1.1.2. Basi linguistiche

3.1.1.2.1. *La linguistica contrastiva (comparativa o comparata)*

Si può dire che l'intercomprensione come ramo della conoscenza è stata concepita nell'ambito della linguistica contrastiva (De Carlo y Anquetil 2011, pág. 32). È difficile rintracciare le origini della contrastività come approccio alle lingue. Esistono degli studi che presentano delle comparazioni fra le lingue databili agli anni 1000 d. C. (Krzeszowski 1990, pág. 2). Durante il Medioevo si sono prodotti vari studi da taglio contrastivo che si centravano sul latino come base di comparazione. Però si considera che come un approccio fondato la linguistica contrastiva si costituisce all'inizio del secolo XIX (Krzeszowski 1990, pág. 2-3). In quell'epoca gli studi contrastivi non avevano una metodologia rigorosa, avevano un carattere piuttosto empirico, a base di osservazioni. Emergono la linguistica storica comparativa e la linguistica tipologica. Queste discipline raggruppano le lingue in base alle loro origini genetiche, per esempio, la romanistica che da origini all'intercomprensione (Blanche-Benveniste 2008), o alle similitudini formali che permettono di parlare della tipologia (Krzeszowski 1990, pág. 9).

Durante il XX secolo, quando è nata la Linguistica come una disciplina moderna con Saussure, tutti i rami della conoscenza relativi si sono preoccupati per trovare dei fondamenti solidi, sviluppare i propri metodi e applicare il rigore scientifico. Così la linguistica contrastiva ha cominciato ad aspirare a diventare una disciplina scientifica (Krzeszowski 1990, pág. 3). Questo processo ha coinciso nel tempo con il massimo fulgore dello strutturalismo americano (Krzeszowski 1990, pág. 4). Gli studi realizzati con questo approccio presentano anche essi un'evoluzione in merito al ruolo della semantica nelle comparazioni, un discorso che rimane però fuori dell'interesse del nostro lavoro.

Lo scopo di questi studi era piuttosto pedagogico, ovvero identificare le similitudini e le differenze fra le lingue per semplificare la loro acquisizione (Krzeszowski 1990, pág. 11). Si considerava che gli elementi che coincidono fra le lingue si trasferiscono automaticamente, per cui solo bisogna concentrarsi sull'insegnamento delle differenze. L'applicazione didattica dell'analisi contrastiva da taglio conduttista cerca di predire gli errori degli apprendenti classificando ciò che si considera l'interferenza della lingua materna. Però considerando molteplici evidenze di imprecisione di queste predizioni, l'approccio si affronta con delle critiche severe (Odlin 2003, 1989).

Tuttavia, la scuola francese a partire dagli anni 70-80 comincia a sfruttare il metodo dell'analisi contrastiva per la didattica delle lingue prossime (Blanche-Benveniste 1997). Mentre la linguistica contrastiva come disciplina di origine conduttista-strutturalista si focalizza sulle differenze fra le lingue, l'intercomprensione chiama l'attenzione alle similitudini fra le lingue vicine (Di Gesù 2017, pág. 110). Uno dei primi lavori svolti da questa postura, *L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues « voisines »)* di Dabène (1975), è diventato un esempio classico di come l'insegnamento dello spagnolo ai francofoni può essere affrontato prendendo in considerazione la loro parentela.

Un'evoluzione importante a livello concettuale in questa direzione fu la pubblicazione dalla stessa autrice del lavoro *Pour une contrastivité revisitée* (Dabène 1996). L'articolo suggerisce considerare l'ampia somiglianza fra le lingue romanze un vantaggio per il suo apprendimento anziché un ostacolo o fonte di interferenza. L'approccio propone sfruttare le molteplici somiglianze fra le lingue romanze per accelerare la sua didattica ai parlanti nativi di una lingua romanza. Uno degli sbocchi di questo tipo di didattica è appunto l'intercomprensione. Questa visione della contrastività cognitivista non ha niente in comune con la visione conduttista, il suo scopo è ottimizzare l'apprendimento e non concentrarsi sui possibili errori (Bonvino y Cortés Velásquez 2016a).

Una delle critiche più frequenti dell'approccio contrastivo applicato all'IC è il riferimento ai falsi amici. La questione, soprattutto in merito alle lingue vicine, è stata trattata in dettaglio nella pubblicazione di Dabène (1996), che prende spunto dal progetto Galatea. È un progetto di intercomprensione scritta fra lingue romanze di cui parleremo più dettagliatamente in questo capitolo più avanti. Una delle osservazioni dell'autrice è che l'analisi comparativa, e concretamente la presenza dei «falsi amici», ha ottenuto nella didattica tradizionale una connotazione molto negativa. Ciò fa sì che negli alunni cresca una specie di repulsione addirittura verso le trasparenze tan ovvie come la parola «televisión» (p. 396). Tuttavia, la questione dei falsi amici è più rilevante per la produzione anziché per la ricezione. Nel caso di ricezione l'ambiguità semantica di un «falso» amico può essere facilmente risolta grazie al controllo della plausibilità di significato a partire dal contesto (Bonvino y Cortés Velásquez 2016a; Dabène 1996).

Inoltre, la proporzione di transfer negativo è molto inferiore a quella del transfer positivo, per cui vale la pena sfruttare la somiglianza interlinguistica (Jamet 2009). La cattiva reputazione dell'analisi comparativa fa sì che si presti più attenzione ai falsi amici anziché

ai veri amici (Bonvino et al. 2011b). Infine, la pratica di intercomprensione permette agli alunni di scoprire autonomamente la proporzione dei «veri» e «falsi» amici e aggiustare con ciò la propria percezione della distanza fra le lingue romanze. Il fatto che si coinvolgano più lingue simultaneamente permette di caratterizzare l'approccio intercomprensivo come una didattica «pluricontrastiva» (Di Gesù 2017, pág. 111).

3.1.1.2.2. *L'acquisizione di seconde lingue*

L'ALS è una corrente nella linguistica applicata che ancora non si è cristallizzata come una disciplina indipendente dalla Linguistica Applicata (May 2019). L'oggetto della sua indagine è il processo di acquisizione di una lingua non materna, si distingue dal campo della didattica di lingue seconde (Gass 1990; VanPatten 1990; Segermann 2014). Il motivo per cui abbiamo incluso in questo ripasso il ramo dell'ALS è il fatto che la ricerca prodotta in questo campo ci offre delle conoscenze importanti per analizzare i processi cognitivi dell'elaborazione di informazioni che avvengono durante l'intercomprensione in quanto coincidono in parte con quelli della processazione dell'input in un L2 ai fini dell'ALS.

Secondo Bonvino y Cortés Velásquez (2016a), l'intercomprensione come metodo didattico è relazionata con l'ALS. Nonostante questo, nella ricerca bibliografica questa relazione non è del tutto evidente. Risultano correnti assolutamente indipendenti, una originaria negli Stati Uniti, l'altra in Francia, con premesse diverse. Bisogna sottolineare, però, che il campo dell'ALS ha avuto uno sviluppo importante che non è comparabile con l'intercomprensione dal punto di vista dell'influenza su altre rami di sapere linguistico. È appunto per questo che ci rechiamo a questo campo per alimentare la nostra ricerca nella psicologia dell'intercomprensione. Infatti, malgrado questo apparente divorzio dell'intercomprensione dall'ALS, le due correnti si basano sugli stessi principi psicologici soggiacenti.

Una tendenza che ci piacerebbe mettere in evidenza è il crescente interesse della ricerca in ALS verso l'acquisizione plurilingue. D'accordo con Ellis (2020), quello che si denomina il *Multilingual turn* è stata la tendenza più marcata nel campo dell'ALS degli ultimi dieci anni. Gli approcci emergentisi nella ALS riconoscono pienamente il fatto che il plurilinguismo sia una realtà sempre più presente, per cui l'acquisizione di una lingua oltre alla(e) propria(e) si relaziona sempre più con la competenza plurilingue (The Douglas Fir

Group 2016). Larsen-Freeman (2018) Menziona l'intercomprensione come una pratica europea, ciò che simbolizza la crescente importanza del plurilinguismo come fattore che si comincia a prendere in considerazione nel campo dell'ALS. Gli autori come Larsen-Freeman (2018), May (2019), Ortega (2019) y Cenoz y Gorter (2019) riconoscono il fatto che la svolta verso il multilinguismo ormai è una realtà.

Il campo dell'ALS ha generato delle idee rilevanti per lo sviluppo dell'intercomprensione anche dal punto di vista dello studio della comprensione. L'idea che la comprensione è una fase estremamente importante nell'apprendimento di L2, così come di qualsiasi altro tipo di apprendimento, non è nuova. Inoltre, la ricerca in ALS che ha da sempre cercato risposte nello studio di acquisizione dell'L1 dimostra che durante i primi quasi due anni di vita i bambini non producono il linguaggio, ma lo capiscono (Brown 2014). Questa osservazione ha generato una serie di metodi di insegnamento di L2 basati sulla comprensione.

Ellis (2014) ci fornisce una sintesi dei contributi più importanti allo sviluppo di un approccio didattico basato sulla comprensione:

- Newmark (1966, 1981, citato in Ellis 2014, pág. 118) sostiene che l'insegnamento esplicito solo interferisce con il processo naturale d'acquisizione della L2. Il suo lavoro espone i vantaggi d'insegnamento basato sulla comprensione, ma sottolinea che si tratta di un'applicazione più appropriata per il livello principiante.
- Asher (1977, citato in Ellis 2014, pág. 118) ha dimostrato che gli apprendenti che avevano imparato a capire una lingua attraverso il metodo della Risposta fisica totale (RFT, in inglese *Total Physical Response*, *TPR*) sviluppavano anche la capacità di produrre in quella lingua.
- Winitz (1981, citato in Ellis 2014, pág. 119) afferma che l'apprendimento di una L2 non si svolge in un ordine lineare, in modo che l'insegnamento basato sulla comprensione non può seguire un programma di studi basato su un'introduzione sequenziale delle costruzioni grammaticali.
- Krashen y Terrell (1983, citato in Ellis 2014, pág. 119) hanno proposto delle idee avanzate per il loro tempo e fondamentali per lo sviluppo dell'approccio naturale: acquisizione di una L2 procede naturalmente purché ci sia l'input comprensibile sufficiente e le condizioni psicologiche adeguate (per esempio, il filtro affettivo basso).

Il principio fondamentale dei metodi basati sulla comprensione è che la comprensione e l'integrazione dell'input sono sufficienti per creare una mappa mentale della L2. Tuttavia, se ciò fosse vero, l'intercomprensione sarebbe un metodo di insegnamento di diverse L2, invece, è raro che un'esperienza di intercomprensione, anche se di lunga durata, risulti in competenze produttive. Pertanto, resta da esplorare dove passa il confine tra l'input per la comprensione e l'input per l'acquisizione nel contesto della IC. (Bonvino y Cortés Velásquez 2016a). Nel prossimo capitolo il tema dell'input nell'ALS sarà analizzato in dettaglio.

3.1.1.2.3. L'influenza interlinguistica e l'acquisizione di lingue terze

L'influenza interlinguistica studia come le lingue nel repertorio plurilingue del parlante interagiscono fra di loro. All'inizio, a metà del secolo scorso, il fenomeno in foco dell'attenzione del campo era il prodotto di transfer $L1 \rightarrow L2$ e poi il corrispettivo processo. Eventualmente, il foco si è spostato sui fenomeni psicolinguistici dell'interazione fra tutte le lingue del parlante (Odlin 1989), soprattutto a seconda della distanza linguistica fra di loro (Angelis y Dewaele 2009). La distanza fra le lingue nel repertorio plurilingue è stata da sempre al centro d'indagine di questo campo di ricerca. Chandrasekhar (1978, citato in Angelis y Dewaele 2009, pág. 66) introdusse l'ipotesi di «lingua base» di transfer nella mente plurilingue per allontanarsi dall'idea che l'unica fonte può essere la lingua materna. Secondo questa ipotesi, la lingua che è più simile alla L2 (o L3/4/5, ecc.) le funge da «base» per il transfer. In questo lavoro il termine «lingua base» si usa anche con riferimento alla lingua che il parlante utilizza in intercomprensione come fonte di transfer per capire le lingue non conosciute. Per esempio, un lettore ispanofono utilizza la sua conoscenza dello spagnolo per capire il presente capitolo in italiano.

Una delle questioni più indagate, infatti, è stata la fonte di transfer in ricezione e in produzione in una lingua non materna. Non esiste un'unica teoria di transfer o influenza interlinguistica. Nel prossimo capitolo questo tema sarà analizzato più in dettaglio. In sintesi, vari criteri sono stati analizzati come variabili che influiscono sul processo dell'influenza interlinguistica (Odlin 2003, 1989):

- l'ipotesi sulla precedenza della lingua materna;
- l'ipotesi sul ruolo di una L2 come fonte di transfer a una L3 in quanto entrambe percepite come «straniere»;

- l'ipotesi sulla prossimità linguistica, più vicine sono percepite una lingua già conosciuta e la L2 più è probabile che la prima sia fonte di transfer;
- il tempo di residenza nell'intorno dove si parla una determinata lingua, la frequenza d'uso di ogni lingua, il livello di conoscenza, ecc.

Il contributo di Ringbom (1986) conferma l'importanza della prossimità linguistica come fattore decisivo nel transfer. Nel suo studio l'autore ha analizzato due gruppi di studenti d'inglese in Finlandia. Un gruppo era di madrelingua svedese l'altro finlandese. Analizzando gli errori che facevano gli alunni, Ringbom ha fatto la conclusione che essi si dovevano alla disuguaglianza nella competenza ricettiva fra i due gruppi: i parlanti di una lingua prossima e parente con la L2 – lo svedese – avevano sviluppato velocemente una competenza ricettiva migliore di quella dei parlanti di una lingua distante, il finlandese. La competenza ricettiva favorisce lo sviluppo della competenza produttiva. «This quickly mastered receptive competence then forms a basis from which productive competence develops» (Ringbom 1986, pág. 154).

L'apporto di Kellerman (1977, 1983, 1986) a questi sviluppi precedenti consiste nel sottolineare il ruolo della percezione personale dell'apprendente. Secondo l'ipotesi di «psicotipologia» (Kellerman 1983), il parlante sceglie come base di transfer non la lingua più vicina alla L2, ma quella che lei o lui percepisce come tale. Altri numerosi studi confermano la primordiale importanza della prossimità linguistica percepita per la selezione della base di transfer (Sharwood Smith y Kellerman 1986; Cenoz y Genesee 1998; Cenoz 2001; Agustín Llach 2009; Wesche y Paribakht 2010).

Cenoz (2001) ha analizzato quello che si chiama il «fattore di lingua straniera», ovvero la tendenza a percepire le L2 nel proprio repertorio plurilingue come unite da questa caratteristica e quindi più simili fra di loro rispetto alla L1. Tuttavia, lo studio di Cenoz dimostra che la psicotipologia è un predittore di transfer più affidabile in comparazione con la percezione di due lingue come «straniere» (anche Cenoz 2003). Meissner (2004a) nel suo studio ha analizzato il fenomeno di transfer nell'intercomprensione romanza spontanea in un gruppo di parlanti di tedesco con la conoscenza di una o più lingue romanze a vari livelli. Questo studio conferma l'ipotesi che la lingua percepita psicologicamente come più simile alla lingua oggetto di comprensione è la fonte più frequente del transfer. A questo proposito bisogna menzionare anche gli studi riportati in Müller-Lancé (2003) nei quali si analizzarono le strategie che gli informanti, parlanti nativi di tedesco, utilizzavano per inferire parole in spagnolo e italiano. Per un campione di 174 apprendenti

di varie L3 e 21 studenti di filologia romanza il livello di conoscenza di una certa lingua è risultato un predittore più affidabile che la tipologia linguistica nella scelta della base di transfer. È un risultato logico che non contraddice all'affermazione che a parità di conoscenza di due lingue possibili fonti di transfer, il parlante / lettore sceglierebbe come lingua base di intercomprensione quella percepita come più simile alla lingua oggetto di comprensione.

Odlin (2003) fa un riassunto importante degli sviluppi nel campo di influenza interlinguistica sin dal suo origine. Anche in questa fonte incontriamo testimonianze sul fatto che la prossimità linguistica favorisce la comprensione di una L2. Se la L2 è molto simile a una lingua già conosciuta, la somiglianza fra di loro risparmia le risorse della memoria di lavoro. Oltre a quello, la somiglianza di una L2 a una lingua già conosciuta favorisce la sua acquisizione (Odlin 2003; Ringbom 1986).

Riassumendo, per quanto riguarda l'intercomprensione, le scoperte importanti nel campo dell'influenza interlinguistica sono state:

- 1) Il fattore principale nella scelta di lingua base di transfer è la prossimità linguistica.
- 2) L'elaborazione d'informazione in una lingua prossima, simile a una già conosciuta, richiede poche risorse cognitive in comparazione con una lingua distante.
- 3) La prossimità linguistica fra la L2 e una lingua già conosciuta favorisce il suo apprendimento.

Hall, P., J. y Ecke (2003) riassumono una gran quantità di fattori che determinano l'influenza interlinguistica a livello di una parola e li raggruppano nelle seguenti categorie:

- L'individuo: i fattori che dipendono dalle caratteristiche personali, la motivazione, la psicotipologia).
- L'apprendimento: le condizioni e le circostanze che determinano le varie forme d'apprendimento di una lingua (come lingua seconda o straniera, la quantità delle ore d'esposizione, il contesto d'apprendimento, ecc.).
- La lingua: la relazione fra le lingue nel repertorio plurilingue: la tipologia linguistica, i vincoli storici fra di esse, il tipo di alfabeto, ecc.
- Il contesto: gli interlocutori, il formato, il controllo da parte dell'apprendente, ecc.
- La parola: tutta una serie di caratteristiche che fanno che una parola sia più o meno adatta come candidato per la influenza interlinguistica.

Nonostante questi importanti contributi per lo studio della distanza interlinguistica, transfer e apprendimento di lingue successive, bisogna dire che sia il campo di influenza interlinguistica che quello dell'acquisizione di lingue terze non contemplano l'approccio plurilingue, ovvero, l'idea di lavorare con varie lingue simultaneamente. Hufeisen (2005) ci offre un ripasso di teorie di acquisizione di una L3 che distinguono questo processo dall'acquisizione di una prima lingua non materna. Tuttavia, le teorie riviste sono lingua-indipendenti, ciò significa che non prendono in considerazione il fatto che la prossimità linguistica influisce significativamente sull'apprendimento di una lingua simile a una già conosciuta, sia quella una L2 che L3/4/5, ecc. Per cui consideriamo che il fattore della prossimità linguistica nell'acquisizione di lingue seconde rimane sottovalutato.

3.1.1.2.4. Studi di bi- e multilinguismo e la didattica del plurilinguismo

Un altro ramo di conoscenza che riteniamo che apporti dei saperi importanti per teorizzare sull'intercomprensione sono gli studi svolti nell'ambito di bilinguismo e plurilinguismo (De Carlo y Anquetil 2011, pág. 78). Come abbiamo già segnalato nell'introduzione a questa tesi, si osserva nella letteratura scientifica una gran confusione con i termini «bilinguismo», «multilinguismo», «plurilinguismo». Non soltanto si sovrappongono in certi aspetti, ma anche provengono dai campi diversi con la ricerca sottostante piuttosto indipendente.

Il ripasso della bibliografia realizzato nell'introduzione alla presente tesi riassume in dettaglio i vantaggi del plurilinguismo. Pertanto, in questo capitolo ci limitiamo soltanto a riassumere le ragioni per cui questo ramo della conoscenza è importante per la teoria dell'intercomprensione:

- Si riportano i vantaggi del plurilinguismo sia per l'individuo che per la società, ciò che appoggia l'educazione al plurilinguismo e l'intercomprensione come un metodo della didattica plurilingue.
- Gli studi di bilinguismo apportano scoperte importanti relative allo sviluppo della mente bilingue e alla sua differenza dalla mente monolingue, ciò che contribuisce all'analisi dei processi mentali nell'intercomprensione.
- Si definisce il luogo del plurilinguismo e anche del multilinguismo nella politica linguistica sovranazionale, europea e nazionale, ciò che permette di situarvi anche l'intercomprensione come un metodo della didattica plurilingue.

3.1.2. INTERCOMPRESIONE COME UNA CORRENTE NELLA GLOTTODIDATTICA

3.1.2.1. I principi della didattica d'intercomprensione

Come abbiamo visto grazie al ripasso delle basi epistemologiche, la teoria d'intercomprensione sfrutta le scoperte in vari campi di studio. Le varie sfaccettature dell'intercomprensione come fenomeno naturale si possono teorizzare diversamente dal punto di vista psicologico e linguistico. Per questa ragione, sono nate diverse correnti nella ricerca di intercomprensione. Le varie correnti hanno fatto prevalere aspetti diversi dello stesso fenomeno d'intercomprensione ai fini di trarne benefici dal punto di vista didattico.

Tuttavia, esistono dei principi che uniscono tutte le correnti nella ricerca d'intercomprensione (Capucho 2013; Araújo e Sá, M. H. 2013; Bonvino 2015; Bonvino y Jamet 2016):

- lo sfruttamento della genetica comune delle lingue della stessa famiglia;
- il raggiungimento di una competenza recettiva indipendente nelle lingue di lavoro come obiettivo didattico;
- l'uso delle strategie cognitive e metacognitive per riuscire nella comprensione;
- il diritto all'approssimazione (di cui sotto) nella comprensione in una lingua non conosciuta;
- la mobilitazione dei saperi pregressi;
- l'appoggio sull'idea di una competenza linguistica unica soggiacente nella mente del parlante.

Lo scopo della didattica d'intercomprensione è quello di convertire la capacità naturale di intercomprendere in una competenza che si può sviluppare come risultato di un'intervento didattico (Bonvino et al. 2018). Come vedremo in seguito, esistono vari metodi nella didattica d'intercomprensione. Ci sono manuali con testi in diverse lingue per la sua lettura simultanea, ci sono delle piattaforme online con dei task da svolgere individualmente o in gruppo. Inoltre, l'intercomprensione si insegna in formato di corsi brevi oppure addirittura si impartisce come una materia in educazione superiore (Araújo e Sá y Calvo Del Olmo 2021). L'approccio intercomprensivo, a prescindere dalle differenze fra i metodi, ha delle certe convergenze (Araújo e Sá, M. H. 2013; Bonvino y Jamet 2016):

- la considerazione del plurilinguismo come una strategia dentro dell'approccio plurilingue;
- la didattizzazione degli spazi di contatto fra le lingue;

- la valorizzazione della comprensione;
- l'accettazione di una discordanza temporanea e squilibrio fra le competenze nella L2, valorizzazione delle competenze parziali;
- infine, la valorizzazione ed esplorazione sistematica delle attività cognitive e strategiche degli apprendenti.

In un'attività d'intercomprensione i partecipanti lavorano con varie lingue della stessa famiglia simultaneamente con lo scopo di capire gli annunciati in esse (da notare delle eccezioni, e.g. il progetto Galatea che lavora solo con una lingua oggetto di intercomprensione, come vedremo più avanti). Se la comprensione non è completa, si considera soddisfacente una comprensione parziale. Si presta l'attenzione alle similitudini e differenze fra le lingue di lavoro e la lingua base d'intercomprensione. Per riempire le lacune nella comprensione i partecipanti sono invitati a ragionare strategicamente, cercando di «indovinare» quello che non si può ricavare direttamente dall'input. Pertanto, si fa uso dell'inferenza come strategia principale di comprensione. Di seguito, analizzeremo le caratteristiche principali dell'intercomprensione come attività didattica focalizzandoci sui benefici che essa genera per l'apprendente.

La revisione bibliografica che abbiamo svolto (Bonvino y Jamet 2016; Bonvino 2015; Cortés Velásquez 2015; Bonvino y Cortés Velásquez 2016b; Meissner 2011b; Doyé 2005a; Klein y Stegmann 1999; Simone 1997; Fiorenza y Bonvino 2011; Castagne 2002; Dabène 1996; Séré 2001) ci ha portato alla conclusione che l'intercomprensione permette di ottenere velocemente una serie di benefici per l'acquisizione di lingue seconde. Ci sono da sottolineare una migliore psicotipologia, una competenza strategica, un repertorio plurilingue compreso di competenze disuguali in varie lingue incluso la lingua base. Tutto questo avviene con un filtro affettivo basso e in una maniera altamente ottimizzata.

3.1.2.2. Benefici della didattica dell'intercomprensione e le sue caratteristiche distintive

Come abbiamo evidenziato in precedenza, la situazione attuale nell'ambito dell'educazione linguistica in Europa e in Spagna in concreto presenta due principali problematiche:

- un'offerta di lingue molto ridotta nella scuola d'obbligo;

- i risultati dell'apprendimento di lingue seconde, principalmente l'inglese, dagli alunni nella scuola d'obbligo lasciano desiderare, malgrado il grande sforzo investito nell'insegnamento d'inglese.

In questo capitolo si fornisce una sintesi bibliografica che appoggia l'idea che l'intercomprensione risolve entrambi i problemi: porta con sé una gran offerta di lingue e favorisce l'acquisizione di lingue seconde da vari punti di vista a livello linguistico, pedagogico e didattico, nonché influisce positivamente sull'abilità di comprensione scritta in L1.

3.1.2.2.1. *La dimensione della politica linguistica*

Per quanto riguarda questa dimensione, l'intercomprensione favorisce lo sviluppo del plurilinguismo, l'obiettivo della politica linguistica europea. Prima di tutto, le attività mirate allo sviluppo delle competenze, anche patriziali, in varie lingue trattate simultaneamente sfidano la diffusione dell'inglese:

La diffusion simultanée des langues romanes (que ce soit dans l'aire romane ou dans le reste de l'Europe) serait une magnifique occasion pour limiter et restreindre l'avancée de l'anglais, pour créer une « ligue des langues apparentées » (au lieu d'une seule langue), et pour transformer en valeur ajoutée les ressemblances de famille que l'intelligence des jeunes est tellement prête à saisir et à exploiter (Simone 1997, pág. 32).

Inoltre, l'intercomprensione è perfettamente in linea con le politiche linguistiche europee (Bonvino y Jamet 2016). L'intercomprensione espande drasticamente l'offerta di lingue con le quali gli apprendenti possono entrare in contatto nel corso di una stessa materia scolastica. L'intercomprensione aiuta a rivalorizzare la lingua base e anche il latino (Bonvino y Jamet 2016), perché sono lingue alle quali gli apprendenti devono ricorrere per forza per capire le lingue di lavoro. Usando la L1 e il latino per questi scopi gli alunni si rendono conto immediatamente dell'utilità del loro bagaglio linguistico.

L'intercomprensione permette di stimolare un plurilinguismo vero e proprio e migliorare l'attitudine verso la diversità direttamente attraverso l'apprendimento esperienziale (Klein y Stegmann 1999). Conoscendo e capendo le differenze fra le lingue e culture gli apprendenti sviluppano un'attitudine più rispettosa verso la diversità (European Union 2012). Inoltre, ed è forse l'apporto più importante, l'intercomprensione favorisce lo sviluppo della mentalità plurilingue (Klein y Stegmann 1999; Hidalgo Downing 2013, pág. 173). Secondo Klein y Stegmann (1999), un'opinione che condividiamo, il

plurilinguismo deve essere una componente inerente della mentalità europea e non un'eccezione. L'inserzione dell'IC nei curricula della scuola d'obbligo potrebbe cambiare la visione della didattica delle L2:

Il s'avère donc qu'une pédagogie ou une didactique qui jusqu'ici voulait s'attaquer séparément à chaque langue allait contre la réalité cérébrale et qu'il nous faut une didactique plurilingue et des classes de langues qui soient plurilingues. C'est la révolution dans l'enseignement futur (Stegmann 2005, pág. 37).

3.1.2.2.2. La dimensione linguistica

Per quanto riguarda la dimensione linguistica, l'intercomprensione possiede una serie di caratteristiche distintive che la rendono un metodo effettivo per lo sviluppo della competenza plurilingue. Di seguito, dividiamo queste caratteristiche in tre gruppi:

- 1) La motivazione, il filtro affettivo e l'autonomia nell'apprendimento.

L'intercomprensione è un metodo induttivo, basato sul *learning by doing* e posizionato come una sfida. Questo fa sì che il filtro affettivo sia basso, favorisce l'autonomia dell'apprendente e l'apprendimento incidentale (Meissner 2011b; Cortés Velásquez 2015; Bonvino y Cortés Velásquez 2016b; Doyé 2007).

L'attività d'intercomprensione non è una lezione «classica» di una lingua straniera. Il proprio processo è piuttosto divertente perché si assomiglia ad un lavoro d'investigazione in cui bisogna decifrare un linguaggio sconosciuto (Cortés Velásquez 2015). La sfida consiste nel dover capire una lingua non conosciuta, ciò nonostante, il livello di comprensione che si richiede non è la comprensione perfetta, ma piuttosto una capacità di cogliere il senso generale. Inoltre, i partecipanti si avvalgono del «diritto all'approssimazione» che gli permette di avanzare lasciando indietro parti dell'input incomprese (Bonvino y Cortés Velásquez 2016b). Il diritto all'approssimazione è un concetto sviluppato nell'ambito dell'intercomprensione per valorizzare una comprensione parziale. Leggendo nella propria lingua, il lettore può accettare una comprensione parziale o superficiale di una costruzione linguistica (per esempio, una parola), mentre in una lingua non materna la tolleranza verso una comprensione incompleta sembra essere minore (Blanche-Benveniste 2008). L'intercomprensione pretende coltivare questa tolleranza verso una comprensione approssimata in lingue non materne.

Le menzionate caratteristiche fanno che il filtro affettivo sia basso. Ci contribuisce anche l'assenza della valutazione formale. I partecipanti sono invitati a valutare la propria comprensione, cosa che alimenta la loro autonomia nell'apprendimento (Bonvino y Cortés Velásquez 2016b). Il fatto che si lavori soltanto con la comprensione elimina l'ansia di prestazione che alcuni alunni tendono a sperimentare dovendo parlare di fronte ai compagni di classe. Il raggiungimento di una competenza ricettiva rientra nel quadro delle competenze parziali promosse dal Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) (Council of Europe 2001, 2018). Inoltre, siccome nell'intercomprensione si lavora con lingue non conosciute e ci si riesce a capirle facilmente e piuttosto in poco tempo, aumenta la motivazione dei partecipanti a continuare a lavorare con queste lingue e perfino a studiarle (Bonvino y Jamet 2016). Quando le persone capiscono una lingua senza averla mai studiata si sentono più capaci (Meissner 2011b). Uno degli obiettivi degli educatori è rendere gli alunni consapevoli delle loro competenze latenti. Gli apprendenti, dopo aver scoperto che capiscono molto più di quello che pensassero, vedono crescere la loro confidenza nelle proprie capacità (Doyé 2005a). La IC, quindi, aumenta la motivazione per imparare altre lingue che invece può diminuire dopo un'esposizione eccessiva all'inglese (Meissner 2010a).

Il processo di lavoro con l'input è autonomo, può essere guidato da un tutore ausiliare, ma soltanto di una maniera induttiva: non si forniscono soluzioni, bensì indizi (Cortés Velásquez 2015, pág. 200). L'autonomia nell'apprendimento è una capacità importante da sviluppare nel quadro di *Life Long Learning* promosso anche dal QCER (Council of Europe 2001). Mentre secondo le statistiche, le informazioni imparate induttivamente si ritengono molto meglio di quelle ottenute senza fare alcun sforzo (Kumaravadivelu 1994). Già Ausubel et al. (1983) parlavano dell'apprendimento significativo attraverso le scoperte: le attività di intercomprensione sono un esempio di questo apprendimento per eccellenza. Gli apprendenti comparano le lingue e scoprono autonomamente le similitudini e le differenze fra di loro, creando nuovi concetti e associazioni (Meissner 2004a).

- 2) L'ottimizzazione dell'apprendimento attraverso il lavoro simultaneo con varie lingue, la comparazione e l'acquisizione incidentale.

Il progresso nelle abilità di intercomprensione è veloce grazie alla massima ottimizzazione dei processi coinvolti in questa pratica (Meissner 2004a). L'ottimizzazione di tutti i processi di lavoro con le lingue favorisce l'acquisizione di esse (Simone 1997; Meissner

2011b; Bonvino y Cortés Velásquez 2016b; Bonvino y Jamet 2016; Fiorenza y Bonvino 2011; Dabène 1996; Cortés Velásquez 2015; Klein y Stegmann 1999).

L'intercomprensione come metodo didattico prevede il lavoro con varie lingue della stessa famiglia simultaneamente (con alcune eccezioni che propongono affrontare ogni lingua di lavoro individualmente ma di maniera intercomprensiva) (Simone 1997). Sin dal principio delle attività d'intercomprensione si lavora con l'input autentico (testi, conversazioni, ascolto, ecc.) (Bonvino y Cortés Velásquez 2016b). La somiglianza fra le lingue parenti permette di saltare l'ordine d'insegnamento proposto dal QCER ed arrivare a un livello molto alto di competenza ricettiva sin dal principio (Bonvino y Jamet 2016). Questo fatto rende l'intercomprensione un ottimo strumento per l'ottimizzazione dell'insegnamento (Di Gesù 2017).

Il lavoro simultaneo con varie lingue permette di realizzare comparazioni (Simone 1997). Il processo di comparazione è centrale nell'intercomprensione. Prima di tutto, il processo di paragone permette di riflettere su tutte le lingue di lavoro, inclusa la lingua base (La L1 o una lingua conosciuta bene). Questo risulta in una migliore coscienza linguistica, compresa la riscoperta della lingua che utilizziamo come la lingua di partenza nell'intercomprensione (Bonvino y Jamet 2016).

Se l'attività d'intercomprensione diventa regolare, gli elementi più frequentemente riscontrati nelle lingue di lavoro si memorizzano (Blanche-Benveniste 2008). Questo favorisce l'ottimizzazione dell'insegnamento di lingue in quanto incidentalmente si imparano delle costruzioni in 3-4 lingue simultaneamente, risparmiando anni di insegnamento «classico» di ciascuna delle lingue prese individualmente. Inoltre, aumenta incidentalmente il vocabolario comune per tutte le lingue, la capacità di rendersi conto delle corrispondenze morfologiche e di sfruttarle, si crea un'interlingua plurilingue soggiacente delle lingue di lavoro (Meissner 2011b). Questa interlingua è una base fertile per la successiva acquisizione di queste lingue.

3) Rivalorizzazione delle conoscenze pregresse, la competenza strategica e di *problem-solving*.

Le attività di intercomprensione inducono i partecipanti ad attivare dei determinati processi cognitivi di carattere strategico (Simone 1997; Meissner 2011b; Bonvino y Cortés Velásquez 2016b; Bonvino y Jamet 2016; Fiorenza y Bonvino 2011; Dabène 1996).

L'impostazione di lavoro in intercomprensione è di *problem-solving* (Cortés Velásquez 2015). Questo implica un ragionamento strategico e l'apprendimento induttivo. I processi mentali di carattere deduttivo-induttivo in intercomprensione si distinguono per la loro intensità (Meissner 2011b). L'intercomprensione è un fenomeno strettamente collegato con la capacità di comprensione in generale (Séré 2009). Quindi migliorando le abilità d'intercomprensione, allenando i processi cognitivi relativi, è possibile migliorare le capacità di ragionamento e di comprensione in generale (Bonvino y Jamet 2016), incluso la comprensione interpersonale e la tolleranza verso la diversità. Infatti, Di Gesù (2017, pág. 108) osserva che l'intercomprensione stimola lo sviluppo dell'intelligenza cognitiva sotto l'ottica del plurilinguismo.

Utilizzando lingue non conosciute, l'intercomprensione si appoggia fortemente sul transfer della conoscenza pregressa, perché, evidentemente, l'apprendente non possiede conoscenza in lingue non conosciute (Meissner 2004b). La conoscenza pregressa in questo caso è di carattere linguistico (altre lingue conosciute) o generale (la conoscenza del mondo) (Dabène 1996). È frequente osservare come l'attività d'intercomprensione permette ai partecipanti di rendersi conto dell'utilità e valore del loro sapere, anche molto parziale e passivo. Per esempio, si rivalorizzano tali lingue frequentemente studiate ma acquisite con poco successo come latino e francese (Meissner 2011b, pág. 50). Siccome i partecipanti, di regola, non possiedono nessuna conoscenza nelle lingue di lavoro, l'unica risorsa che rimane a loro disposizione è l'ottimizzazione massima delle conoscenze pregresse.

A parte dell'ottimizzazione del sapere previo, è importante sottolineare la competenza strategica necessaria per utilizzarlo (Bonvino et al. 2018). Il transfer della conoscenza pregressa dipende dalla coscienza linguistica che, a sua volta, si raffina grazie a una costante comparazione fra le lingue di lavoro. Siccome le lingue sono non conosciute, anche se molto simili, ci rimangono sempre delle zone «opache». Per colmare le lacune nella comprensione, i partecipanti ricorrono alle inferenze. La capacità di fare inferenze è centrale nella comprensione umana (Escudero Domínguez 2010). La comprensione è fondamentale per l'apprendimento, come vedremo dettagliatamente nel capitolo successivo. L'uso delle strategie quali il transfer e l'inferenza, quindi, favoriscono la capacità di acquisizione di lingue.

In conclusione, abbiamo esplorato il fenomeno dell'intercomprensione e la sua transizione verso un metodo di glottodidattica. I benefici che sono esposti sopra rendono

l'intercomprensione un approccio proficuo per lo sviluppo del repertorio plurilingue dell'apprendente.

3.2. SCELTA DEL METODO DI IC COME OGGETTO DI STUDIO E I CRITERI DELLA SCELTA

Per realizzare uno studio in intercomprensione è importante definire la nozione di «attività di intercomprensione». Come abbiamo già accennato nel capitolo precedente, ci sono varie visioni sul fenomeno di intercomprensione e da esse spuntano diversi metodi della didattica di intercomprensione. Per realizzare il presente studio abbiamo dovuto fare delle scelte metodologiche la cui motivazione sarà esposta più avanti.

3.2.1. VARIABILI E CRITERI DELLA SCELTA

Jamet y Spita (2011) hanno identificato una serie di variabili intorno alle quali si possono sistematizzare i punti di vista sull'intercomprensione come un'attività didattica:

- l'intercomprensione come attività ricettiva o interattiva;
- lingue prossime come oggetto di intercomprensione contro la possibilità di espandere questo approccio a tutte le lingue tipologicamente simili (attraversare le frontiere delle famiglie linguistiche);
- solo le lingue o lingue e culture come oggetto di ricerca;
- l'intercomprensione come stato (o risultato) o l'intercomprensione come processo.

Ai fini di fare una scelta metodologica per il nostro studio, abbiamo assunto una determinata postura in questo quadro generale attenendoci a certe coordinate per ciascuna delle variabili. Nel presente studio, quindi, l'intercomprensione si tratta come:

- un'attività soltanto ricettiva;
- che si svolge soltanto dentro della stessa famiglia linguistica;
- che è interessata alle lingue come oggetto principale (favorendo, ovviamente, l'acquisizione di una competenza interculturale, ma non come un fine in sé);
- e che si centra sia sul processo che sul risultato.

Tuttavia, consideriamo necessario esplorare più in dettaglio ciascuna delle menzionate variabili per motivare le nostre scelte.

3.2.1.1. L'intercomprensione ricettiva e interattiva

L'intercomprensione nelle condizioni naturali, come abbiamo visto nel capitolo precedente, può essere sia una comunicazione (due persone che comunicano ciascuna nella sua lingua) che un'attività puramente ricettiva (una persona che legge o ascolta in una lingua non conosciuta). Ai fini didattici, entrambe le forme di intercomprendere possono fruttare dei benefici. Però è importante distinguere fra di loro in quanto sono processi diversi dal punto di vista cognitivo, come vedremo in seguito. Nel presente lavoro, dovendo fare delle scelte metodologiche, abbiamo optato per l'intercomprensione ricettiva, ovvero scritta, per una serie di ragioni che esponiamo di seguito.

Prima di tutto, l'intercomprensione scritta si appoggia soltanto sulle strategie di comprensione, quali le inferenze, anziché sulle strategie comunicative. Questo si deve al semplice fatto di disponibilità o meno del riscontro dell'interlocutore. Anticipando il tema della prossima sezione di questo capitolo, per estrarre significato dall'input in una lingua non conosciuta la mente si appoggia sui processi cognitivi automatici e strategici (van den Broek et al. 2015). Nel caso di una interazione, in questo processo d'estrazione di significato sono coinvolte al minimo due persone. Questo vuol dire che lo sforzo nella negoziazione di significato è bidirezionale. Ovvero, se un interlocutore non comprende l'input procedente dell'altro, a parte delle strategie di comprensione linguistica, gli sono disponibili quelle comunicative. Pertanto, è più facile che il significato si ottenga dalla sua negoziazione con l'interlocutore attraverso delle richieste di riformulazione, di conferma alla comprensione, dei gesti e delle altre strategie comunicative piuttosto che dall'inferenza. Infatti, come è stato osservato empiricamente, nell'attività di intercomprensione interazionista il locutore tende ad adattare la propria maniera d'espressione per farla pragmaticamente più comprensibile per gli altri (Séré 2009; Hidalgo Downing 2013, pág. 177), diminuendo la necessità di fare l'inferenza. Nel caso di ricezione, invece, il *feedback* dell'interlocutore, che in questo caso è l'autore del testo, non è disponibile in tempo reale. Pertanto, il lettore solo può contare sulle proprie capacità di estrarre il significato.

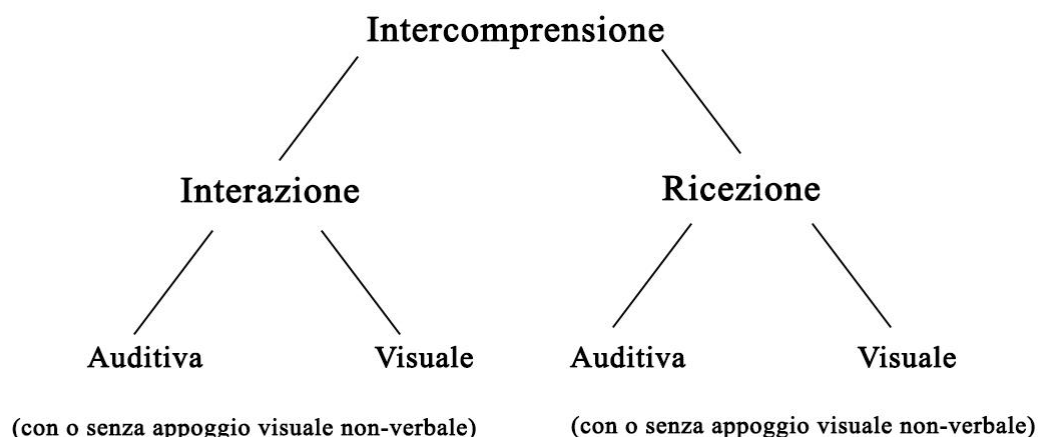


Figura 14: Intercomprensione interattiva e ricettiva
Fonte: elaborazione propria

Inoltre, i testi hanno una caratteristica importante: possiedono una coerenza locale e globale e attiviamo gli schemi mentali relativi al suo tema nella mente dei lettori se il tipo di discorso e il tema gli sono conosciuti (López Alonso y Séré 2001a). A parte questa caratteristica, il testo ha un vantaggio rispetto alle parole o orazioni singole in quanto crea il contesto necessario per generare le inferenze (Carton 1971, pág. 54).

Prendendo in considerazione questo ragionamento, se il nostro scopo è quello di creare delle condizioni in cui gli apprendenti possano sviluppare le capacità di inferenza, l'intercomprensione ricettiva ci risulta più adatta.

A proposito della distinzione fra l'IC ricettiva e l'IC interattiva, esiste un'altra dicotomia teorica: la distanza oggettiva fra le lingue e la distanza percepita. Come proposto da Dabène (1975), possiamo immaginare questa dicotomia come due assi: l'asse linguistico e quello didattico. Entrambe le variabili si presentano in forma di un continuum. Sebbene la distanza fra le lingue si possa studiare, ed è oggetto della linguistica contrastiva, la percezione della vicinanza della lingua oggetto di IC dalla lingua di partenza è un assunto totalmente soggettivo da cui dipende il progresso di ogni apprendente (Dabène, 1975 p. 51). La combinazione fra le variabili delle caratteristiche personali e quelle delle lingue influisce sul successo dell'intercomprensione in ogni determinato caso.

Se nel caso di lettura l'intercomprensibilità fra le lingue assume un ruolo importante, nel caso dell'IC interattiva le caratteristiche personali e le attitudini degli interlocutori risultano di peso maggiore. Non esiste un equilibrio in questo senso perché è un processo molto individuale. Dabène (1996) richiama l'attenzione all'aspetto sociolinguistico di lettura evidenziando le strategie metacognitive dei lettori che si basano piuttosto sulla

conoscenza del mondo anziché le loro competenze linguistiche. Infatti, se i primi metodi della didattica di intercomprensione si basavano sull'approccio puramente linguistico, avvicinandosi all'estremo dell'intercomprensione intrinseca fra le lingue, quelli successivi hanno cominciato ad analizzare l'IC da un punto di vista più pragmatico, discorsivo e sociolinguistico (e.g. tali metodi come *Galanet* e *Galapro*), recandosi verso l'estremo delle caratteristiche personali (Araújo e Sá, M. H. 2013).

In secondo luogo, un'altra variabile che permette di distinguere fra l'IC ricettiva e interattiva è lo stile d'esposizione: c'è una grande differenza fra il lessico utilizzato nel parlato e quello utilizzato nello scritto (Meissner 2011b). Tra l'altro, il tipo di testo e di discorso possono facilitare o complicare l'intercomprensione (López Alonso y Séré 2001a). Considerando che i testi sono prodotti finiti, non si creano durante l'atto di intercomprensione, abbiamo più possibilità di crearli seguendo gli obiettivi proposti (determinato lessico, strutture grammaticali, ecc.). L'interazione invece è imprevedibile e meno controllabile, per cui è più complicato assicurare che ci siano esattamente le costruzioni e le parole di nostro interesse.

Finalmente, l'ultimo argomento che ci fa preferire l'intercomprensione ricettiva è la difficoltà con cui si riscontra un docente per creare le condizioni per l'intercomprensione interattiva. Perché sia autentica un'interazione nel formato di intercomprensione, ci devono partecipare parlanti di varie lingue della stessa famiglia. Nel contesto di un centro scolastico qualsiasi in Italia o in Spagna ciò sarebbe complicato date le condizioni del sistema d'educazione attuale. Creare delle opportunità per l'intercomprensione sarebbe possibile soltanto attraverso le tecnologie digitali connettendosi con degli altri centri scolastici nei paesi in cui si parlano le lingue interessate.

Perché questo accada devono compiersi tanti requisiti, quali la coincidenza degli orari, un piano di studi compatibile, un tema interessante per tutti i ragazzi (che sarebbero minimo 80-100 in 4-5 classi partecipanti), le tecnologie digitali adeguate, ecc. Al giorno d'oggi questo tipo d'impostazione continua ad essere una sfida, ma è possibile che in un futuro una classe virtuale con tale impostazione sia una realtà comune. Ci auguriamo che questo scenario avvenga al più presto possibile per poter sfruttare l'intercomprensione interazionista, un metodo che offre molteplici benefici didattici (Séré 2009, Capucho 2012 Degache y Garbarino 2012, Araújo e Sá, M. H. 2013, Hidalgo Downing 2013, Melopfeifer 2016).

Riassumendo, fra i metodi interattivi e ricettivi della didattica d'intercomprensione abbiamo selezionato per il presente lavoro i metodi ricettivi. Le ragioni per cui si fa questa scelta, come abbiamo esposto sopra, sono le seguenti:

- L'IC ricettiva solo fa l'affidamento sulle capacità del lettore, non facilita la comprensione grazie alla negoziazione del significato con l'interlocutore in tempo reale.
- Un testo, anziché parole singole, proporziona il contesto necessario a partire dal quale i lettori possono generare le inferenze. Il testo ha una struttura coerente con uno *script* che può attivare degli schemi mentali, ciò che favorisce la sua comprensione.
- Il testo è una unità con un vocabolario più ricercato, per cui è più possibile che appartenga al vocabolario compartido di origine latina. Il testo è una forma di produzione controllata, per cui è possibile creare i testi che contengano il vocabolario e le costruzioni desiderate.
- È più facile creare le condizioni per praticare l'IC ricettiva in quanto sono necessari solo i materiali (quali i testi e l'ascolto) nelle lingue di lavoro anziché condizioni per l'interazione con parlanti di altre lingue.

3.2.1.2. L'intercomprensione dentro e fuori dalla famiglia linguistica

La domanda se è possibile estrarre significato dall'input in una lingua non solo mai studiata prima, ma anche appartenente a una famiglia linguistica nuova per il lettore ha da sempre suscitato riflessioni e scambi di opinioni nel campo di ricerca in IC. Sappiamo che le frontiere fra le varietà linguistiche molto spesso hanno un carattere puramente politico, alcune varietà si considerano lingue, altre – dialetti – soltanto da un punto di vista piuttosto formale (López García 2017). La variazione linguistica rappresenta un continuum, le lingue non riconoscono le frontiere politiche, esse hanno le proprie regole di circolazione.

Per quanto riguarda la situazione europea, come abbiamo già menzionato precedentemente, il fatto che non solo ci siano tre grandi famiglie linguistiche sul territorio europeo, ma anche un patrimonio storico-culturale condiviso, crea grandi zone di intercomprensione fra le famiglie linguistiche. Inoltre, l'appartenenza a uno spazio sempre più unito e

unificato nelle condizioni di globalizzazione, fa sì che certi temi che si trattano in tutte le lingue diventino trasversali e perfettamente conosciuti per i parlanti di tutte le lingue d'Europa. Questo spazio condiviso e globalizzato crea anche delle convenzioni discorsive e un linguaggio con un vocabolario internazionale, elementi sui quali si potrebbe basare l'intercomprensione fuori dalle frontiere delle famiglie linguistiche (Meissner 2014).

Tuttavia, la questione delle famiglie linguistiche non può assumere un carattere troppo rigido in quanto anche dentro della stessa famiglia linguistica il grado di intercomprensibilità fra le varie lingue varia notabilmente. È sufficiente citare i risultati degli esperimenti di López Alonso y Séré (2001a) che hanno dimostrato che i parlanti nativi di spagnolo trovano la lingua romena ai margini di intercomprensione dovuto a una gran quantità di zone di opacità totale.

Fra le varie direzioni di ricerca in intercomprensione la scuola tedesca è stata quella che ha analizzato di più le possibilità di attraversare le frontiere linguistiche in IC. Doyé (2005a) sostiene che è assolutamente possibile, almeno fra le tre famiglie principali europee. Meissner (2011a, 2004a, 2014) riporta degli studi del gruppo di ricerca EuroComRom e degli altri colleghi che dimostrano che alcuni partecipanti di madrelingua tedesca erano capaci di estrarre significato dall'input in lingue romanze senza saperne alcuna, facendo affidamento sulla lingua inglese come lingua ponte.

Infatti, il ruolo della lingua inglese come ponte fra la famiglia romanza e quella germanica è stato studiato da vari ricercatori, specificamente da Klein (2008), Robert (2010, 2011, 2013) e Melo-Pfeifer (2014, 2016). Robert (2010) sottolinea anche l'importanza del francese come lingua ponte fra una L1 germanica e la famiglia romanza. Inoltre, il proprio progetto EuroComRom, sviluppato e gestito da Klein y Stegmann (1999) è basato sull'insegnamento dell'intercomprensione al pubblico germanofilo direttamente attraverso le lingue romanze con la lingua francese come ponte. Tutta l'esperienza del gruppo di ricerca EuroComRom dimostra che la lingua base per l'intercomprensione non deve per forza essere la madrelingua. Tuttavia, nel caso di EuroComRom non si attraversano le frontiere fra le lingue in quanto la lingua base è il francese, una lingua romanza.

Altri progetti, quali Intercom, ICE (Intercomprensión Europea), Intermar, e CINCO hanno intentato, invece, di attraversare le barriere linguistiche nel senso diretto (Capucho 2013; Bonvino 2015; Castagne 2004). Ciò nonostante, dal nostro punto di vista, tali esperienze dimostrano che nel caso di comunicazione interculturale in lingue lontane le abilità

di intercomprensione sono soltanto uno degli strumenti che permettono di raggiungere un certo livello di comprensione mutua. Le restanti abilità sono piuttosto di carattere interpersonale quali l'empatia e un vasto repertorio di strumenti comunicativi plurilinguistici, anziché l'intercomprensione pura. Castagne (2004, citato in Meissner 2011b, pág. 39) sostiene che la proporzione delle zone opache perché l'IC abbia successo non deve essere superiore al 30%. Nel caso delle lingue fuori dalla stessa famiglia linguistica è difficile raggiungere questo livello di trasparenza in un testo autentico. Per cui consideriamo che l'intercomprensione pura al di fuori delle frontiere linguistiche non è possibile.

Ciò nonostante, in merito alla possibilità di attraversare le frontiere, è importante, dal nostro punto di vista, menzionare il fatto che le abilità d'intercomprensione si possono sviluppare. Infatti dall'osservazione di Bonvino et al. (2011b) se evince che le abilità d'intercomprensione che si sviluppano lavorando con alcune lingue romanze si possono trasferire e applicare per intercomprenderne un'altra:

Con EuRom5 un parlante italiano non impara il francese o il portoghese, quanto piuttosto acquisisce una competenza ricettiva nell'insieme delle lingue romanze in questione (e, attraverso questo sistema, acquisisce anche un accesso facilitato ad altre lingue romanze non affrontate) (Bonvino et al. 2011b, pág. 166).

In effetti, Doyé (2005a) sostiene che è possibile insegnare l'intercomprensione. Meissner (2011a) afferma che nelle regioni in cui l'intercomprensione non si pratica in condizioni naturali, la gente tende ad avere bisogno di aiuto per imparare le tecniche di intercomprensione. Nel Meissner (2014) troviamo esempi di come le abilità d'intercomprensione possono essere insegnate con successo anche ai bambini di un'età fra la scuola primaria e le scuole medie. Lo studio dell'Unione Europea dedicato all'intercomprensione conferma che le abilità d'intercomprendere si possono sviluppare (European Union 2012). Il documento fa una distinzione fra l'IC «inerente» e «acquisita». La prima è un processo naturale che permette di raggiungere un certo livello d'intercomprensione fra le lingue della stessa famiglia senza alcuna formazione né troppo sforzo di una forma spontanea (Matesanz del Barrio 2019). L'intercomprensione acquisita, invece, si riferisce alle abilità d'intercomprensione sviluppate nel corso di pratica con le lingue di una famiglia linguistica conosciuta per poi poter applicarle alle lingue europee di altre famiglie.

Blanche-Benveniste (1997) suggerisce che la lingua base per sviluppare le abilità di intercomprensione debba essere la madrelingua. L'autrice argomenta questo suggerimento con il fatto che l'elaborazione del linguaggio nell'L1 richiede meno risorse cognitive.

Visto che l'intercomprensione è un processo altamente strategico e le strategie richiedono molte risorse della memoria di lavoro (Skehan 1998), è importante risparmiarle. Dal nostro punto di vista, invece, nel caso quando la lingua base di intercomprensione è una lingua non materna, è sufficiente che l'apprendente la sappia a un livello molto alto. È un punto di vista appoggiato sui dati di vari gruppi di ricerca. Il gruppo EuroComRom (Stegmann 2005) e il progetto LECTICIEL (López Alonso y Seré 1997; López Alonso y Seré 2001b) entrambi hanno lavorato con le lingue romanze per il pubblico germanofono. L'equipe EuRom5 ha realizzato molteplici sperimentazioni con le lingue romanze alle quali hanno partecipato con successo vari parlanti non nativi d'italiano (Cortés Velásquez 2015), inclusa l'autrice del presente lavoro.

Se assumiamo che l'IC acquisita consiste nell'automatizzare le strategie di intercomprensione, è logico supporre che il ragionamento intercomprensivo si applichi, infatti, a tutte le nuove lingue che l'individuo affronti. Dal punto di vista teorico, le strategie sono abilità cognitive di ordine superiore, e seguendo il dovuto processo di allenamento, si possono automatizzare come una qualsiasi altra abilità di ordine superiore (O'Malley y Chamot 1990). Nonostante questo, a nostra conoscenza, non ci sono studi che dimostrino sperimentalmente che le strategie di intercomprensione sviluppate lavorando con una famiglia linguistica si trasferiscono e applicano ad un'altra famiglia linguistica se c'è una lingua ponte disponibile. Ci riserviamo questa domanda di ricerca per svolgere ulteriori studi sull'intercomprensione in un futuro.

In ogni caso, anche se in un futuro se confermasse sperimentalmente che è possibile trasferire le strategie di IC da una famiglia linguistica a un'altra, ciò sarebbe comunque impossibile senza avere nel repertorio una lingua ponte conosciuta ad un livello sufficientemente alto. Per cui, riassumendo, per quanto riguarda la possibilità di attraversare le frontiere delle famiglie linguistiche, nel presente lavoro trattiamo l'intercomprensione come un'attività che si svolge solo dentro della stessa famiglia linguistica.

3.2.1.3. Parametri secondari nella scelta del metodo didattico per lo studio

In questa parte menzioniamo brevemente tali aspetti come l'intercomprensione e l'interculturalità e intercomprensione come processo e risultato. La relazione fra la lingua e la cultura si merita uno studio dedicato in quanto una questione non soltanto interessante,

ma anche di estrema importanza. Ciò nonostante, questo tema, nonché l'aspetto pluriculturale del plurilinguismo, non è l'oggetto della presente ricerca. Le varie forme d'intercomprensione offrono possibilità diseguali di conoscere la cultura che si associa con una determinata lingua. Se, per esempio, un ricercatore italofono utilizza l'intercomprensione per leggere un articolo scientifico in francese o portoghese, l'aspetto interculturale della sua esperienza non sarà comparabile con quello che occorre quanto un turista italofono utilizza l'intercomprensione per partecipare ad un tour gastronomico in Francia (un'esperienza che si contempla nel progetto *PROFUSE: Plurilinguismo e interculturalidad para el aprendizaje de la intercomprensión en el ámbito profesional*⁹ che stiamo attualmente sviluppando presso l'Università Complutense di Madrid).

Proponendo un altro esempio, invitiamo il lettore a riflettere sull'aspetto culturale di un articolo su un tema quotidiano come l'economia domestica in spagnolo. Certe volte non si può neanche capire da che paese di lingua spagnola il testo proviene. Per cui, l'esperienza di intercomprensione non necessariamente permette di approfondire la propria competenza pluriculturale. Anzi, la componente culturale non sempre ci è presente, anche se, d'altronde, spesso la prossimità culturale può influire sull'intercomprensibilità dell'input (Meissner 2011b). Per questa ragione, la questione della competenza pluriculturale rimane fuori dalla portata del presente lavoro.

Per quanto riguarda l'intercomprensione intesa come processo e risultato, invece, entrambi risultano di nostro interesse. L'intercomprensione vista come processo permette di osservare il ragionamento degli apprendenti durante la lettura intercomprensiva. Per osservare questo ragionamento è importante che il lettore lo verbalizzi. A volte la verbalizzazione è proprio ciò che permette all'apprendente di rendersi conto delle proprie strategie (Bonvino y Cortés Velásquez 2016b). Il risultato dell'intercomprensione è la rappresentazione mentale che l'apprendente ottiene dopo aver realizzato una lettura intercomprensiva (López Alonso y Séré 2001a). Come ricercatori possiamo accedere a questo risultato attraverso delle domande di comprensione (De Carlo y Hédiard 2011) oppure attraverso le trasposizioni alla lingua base realizzate oralmente o per iscritto (Bonvino y Cortés Velásquez 2016b). Siccome entrambe le manifestazioni di intercomprensione possono gettare luce sui processi cognitivi soggiacenti, prestiamo attenzione a tutte e due nella nostra ricerca.

⁹ PID2019-108622GB-I00. Ministerio de Ciencia e Innovación. Dell'1/06/2020 all'1/06/2023.

3.2.2. METODI DELL'INTERCOMPRESIONE RICETTIVA

Fra i metodi di intercomprensione ricettiva dentro della stessa famiglia linguistica ne abbiamo identificati tre principali (De Carlo y Anquetil 2011, pág. 56–57): Galatea, EuRom5 e EuroComRom. Le informazioni compilate da Araújo e Sá, M. H. (2013), Bonvino (2015), Bonvino y Jamet (2016), Capucho (2013), De Carlo y Hédiard (2011), Stegmann (2005) e Uzcanga Vivar (2010) ci permettono di comparare questi metodi creandone i corrispettivi profili.

	EuRom5	EuroComRom	Galatea
Autori delle fonti principali	Blanche-Benveniste, Simone, Bonvino	Klein, Stegmann + Meissner	Dabène, De Carlo, Degache
Sedi partecipanti	Le università di Aix-en-Provence (Francia), l'Università di Lisbona (Portugal), l'Università di Salamanca (Spagna), l'università di Roma Tre (Italia)	L'Università di Frankfurt-am-Meine – EuroComRom (Germania), Justus-Liebig-Universität Gießen – EuroComRom Didakt (Germania)	L'università di Stendhal-Grenoble 3 (Francia), l'Università di Aveiro (Portogallo), l'Università Complutense di Madrid e l'Università autonoma di Barcellona (Spagna), il Do.Ri.F.-Università (Italia)
Tempistiche	Il progetto «EuRom4» nel 1991, il libro «EuRom4» nel 1997, Libro «EuRom5» + ascolto sulla web del progetto nel 2011	Manuale e la piattaforma nel 2000, chiusura del progetto nel 2003	Progetto «Galatea» negli anni 1996-1998, il CD negli anni 2000, 2001, 2002
Obiettivi	Competenza ricettiva nelle lingue di lavoro, accesso alle lingue	Accesso alle lingue romanze per gli studenti romanisti	Sensibilizzazione all'intercomprensione e l'apprendimento di una

	romanze, competenze metalinguistiche	parlanti nativi di una lingua non romanza con lo scopo di impararle	delle lingue fra es., fr., ita., pt. attraverso l'intercomprensione
Principi comuni	Lo sfruttamento delle origini comuni delle lingue romanze, competenza ricettiva come obiettivo principale della didattica, appoggio sulle strategie, diritto all'approssimazione, mobilitazione della conoscenza pregressa, supposizione che le lingue convivono nella mente tutte insieme come un'unica competenza soggiacente		
Metodologia	Lavoro simultaneo con più lingue con la tecnica di trasposizione ¹⁰	Lavoro simultaneo con più lingue, mini-ritratti di ciascuna delle lingue, un algoritmo esplicito per fare le inferenze	Lavoro consecutivo con coppie di lingue, ogni lingua trattata individualmente come oggetto di intercomprensione
Lingua base	Una lingua romanza conosciuta a un livello molto alto	Tedesco come L1, francese come lingua ponte	La lingua di partenza degli alunni (la lingua materna o utilizzata per la formazione)
Principi didattici	Linguistica contrastiva, psicolinguistica	Transfer della conoscenza pregressa secondo un determinato algoritmo esplicito	Analisi del discorso, linguistica testuale
Risultati finali	Trasposizione in alta voce in lingua base	Una traduzione approssimata	Comprensione del discorso / del testo

¹⁰ Una lettura ad alta voce oppure una descrizione per iscritto direttamente nella lingua base. Non è una traduzione perché prevede il diritto all'approssimazione (Bonvino y Jamet 2016, pág. 14).

Metodi di valutazione	Auto-valutazione. Domande / indizi per guidare l'apprendente attraverso il processo di comprensione	Domande sulla comprensione del testo	Domande sulla comprensione del testo

Tabla 2: Metodi dell'intercomprensione scritta simultanea

Fonte: Elaborazione propria a partire da Araújo e Sá, M. H. (2013), Bonvino (2015), Bonvino y Jamet (2016), Capucho (2013) e Uzcanga Vivar (2010).

La lettura è il processo chiave nell'intercomprensione, anche i metodi basati sull'interazione negli spazi virtuali, quali il Galanet e il Galapro, uno sviluppo del progetto Galatea, si appoggiano sulla capacità di lettura (Bonvino et al. 2018; De Carlo y Anquetil 2011, pág. 57). Tutti e tre i metodi descritti sopra prevedono un lavoro con i testi con possibilità di ascolto. Però solo due di loro, il EuRom5 e il EuroComRom si basano su un lavoro simultaneo con tutte le lingue di lavoro. L'approccio simultaneo, come già accennato sopra, è il requisito cruciale perché avvenga la comparazione fra le lingue e si crei una grammatica plurilingue soggiacente, chiamata anche il «roman commun mental» (Simone 1997). Bisogna dire anche che nel caso dell'intercomprensione in una sola lingua se osserva la creazione nella mente dell'apprendente di un'«interlingua limitata» della lingua oggetto di intercomprensione (Dabène 1996), come è stato osservato nel progetto Galatea.

Dunque, per teorizzare l'intercomprensione come metodo didattico ci siamo appoggiati, dal punto di vista didattico, sui metodi dell'intercomprensione romanza simultanea – l'EuroComRom e l'EuRom5 (precedentemente EuRom4). Dal punto di vista teorico, invece, i risultati delle sperimentazioni con il metodo Galatea e con i materiali del progetto LECTICIEL presso l'Università Complutense di Madrid ci forniscono la base teorica per capire la psicologia dell'intercomprensione, come vedremo nel seguente capitolo. In questo modo, il presente lavoro è anche un tentativo di assorbire, unire e sistematizzare il sapere prodotto indipendentemente dalle tre scuole d'intercomprensione ricettiva: Galatea, EuroComRom e EuRom4/5.

3.2.2.1. Il progetto Galatea di intercomprensione in coppie di lingue ed i progetti preliminari

Di seguito riportiamo brevemente in che consiste il progetto Galatea che, seppure non sia un metodo di insegnamento simultaneo dell'intercomprensione scritta, ci ha proporzionato delle informazioni importanti per esaminare come funziona la mente dell'apprendente durante l'intercomprensione, l'oggetto del capitolo che segue.

Il progetto Galatea si è svolto negli anni 1996-1999 presso le università di Stendhal-Grenoble 3 in Francia, l'Università di Aveiro in Portogallo, l'Università Complutense di Madrid e l'Università autonoma di Barcellona in Spagna e il Do.Ri.F.-Università (Documentazione per la ricerca e l'insegnamento del francese) in Italia (De Carlo y Hédiard 2011, pág. 149). Il progetto «era finalizzato allo sviluppo della comprensione di testi scritti italiani, francesi, spagnoli, portoghesi da parte di parlanti di una qualsiasi di queste lingue romanze» (De Carlo 2010, pág. 339). Infatti, i materiali didattici del progetto propongono dei «moduli di comprensione guidata» (De Carlo y Anquetil 2011, pág. 56) di testi per coppie di lingue. Il prodotto finale del progetto sono dei CD che offrono questi percorsi dalla lingua di partenza alla lingua oggetto di intercomprensione che permettono non solo di aumentare la coscienza della vicinanza fra le lingue, ma anche di sviluppare una vera e propria «grammatica della comprensione» (De Carlo 2010, pág. 339).

Vale la pena menzionare che anche se il proprio progetto è stato lanciato nell'anno 1996, la dichiarazione d'intenti si fece nell'anno 1991 (De Carlo 2010, pág. 339). È un'osservazione importante perché questa dichiarazione ha dato spunto a una serie di progetti preliminari che hanno prodotto i dati necessari per lo sviluppo dei materiali didattici successivi, quali i CD. Inoltre, i progetti hanno prodotto una serie di pubblicazioni che ci forniscono le informazioni precisamente sui processi cognitivi che si attivano durante l'intercomprensione nei lettori.

Abbiamo costanza dello svolgimento delle fasi preliminari del progetto presso l'Università di Cassino dove si è lavorato il materiale per l'apprendimento di francese dagli italo-foni. Uno degli obiettivi della fase preliminare era osservare che strategie i lettori mettono in pratica per estrarre significato da un testo in una lingua non conosciuta (De Carlo y Hédiard 2011, pág. 150). Questa ricerca aveva una forte componente cognitivista e si basava altrettanto sulla linguistica testuale (De Carlo y Anquetil 2011, pág. 79).

La linguistica testuale funge da approccio principale anche nel progetto preliminare al Galatea denominato LECTICIEL. Il progetto LECTICIEL *Lectura asistida por ordenador en lenguas de especialidad* (Commissione Europea D.G. XXII, Programma SOCRA-TES/LINGUA. 34951-CP-2-96-2-1-FR-LINGUA-LD) è iniziato ad ottobre del 1993 ed è durato fino alla fine dell'anno 1995. Si è svolto presso l'Università Complutense di Madrid in Spagna. Lo scopo del progetto era scoprire fino a che punto i lettori universitari con un buon livello di comprensione scritta nella sua L1 possono raggiungere la comprensione di un testo in una lingua non conosciuta. In questo progetto si sono utilizzate non solo lingue romanze, ma anche delle lingue germaniche (López Alonso y Seré 1997).

Il compito dei lettori era realizzare una lettura di un testo in una lingua non conosciuta, ma su un tema conosciuto (López Alonso y Seré 1997). I partecipanti erano studenti specializzati nelle materie selezionate per la sperimentazione. Lo scopo era quello di esplorare il ruolo della conoscenza del tema del testo, del genere testuale e della lingua meta nella comprensione scritta in lingue non materne. Il progetto ha fornito delle conclusioni importanti riguardo all'importanza dei fattori paralinguistici e alle fasi di lettura e costruzione della rappresentazione mentale del testo (López Alonso y Seré 1997).

In un'altra sperimentazione svolta dallo stesso gruppo di ricerca presso l'Università Complutense di Madrid proponeva ai partecipanti studenti dell'università, lettori competenti in L1, la sfida di raggiungere una comprensione approssimata di un articolo giornalistico in una lingua non conosciuta. Il processo di lettura e comprensione si registrava attraverso un protocollo in cui i lettori dovevano verbalizzare le proprie strategie. Questa sperimentazione ha fornito molte informazioni importanti sui processi cognitivi nell'intercomprensione e sull'intercomprensibilità delle lingue romanze (López Alonso y Seré 2001a).

La ricerca svolta nell'ambito di una serie di progetti di ricerca durante gli anni 1991-1999 presso l'Università Complutense (vedere López Alonso y Seré 1997 per le informazioni sui progetti specifici) ha permesso di identificare i comportamenti dei lettori durante le varie fasi di lettura e di fronte alle zone di opacità di vari livelli. Si è osservato fino a che punto le lingue utilizzate nella sperimentazione risultano intercomprensibili per i lettori. I risultati di questi progetti, nonché del progetto Galatea riportati da López Alonso y Seré (2001b, 2001a, 1997), costituiscono la base teorica della psicologia dell'intercomprensione, oggetto del capitolo che segue.

3.2.2.2. Il metodo EuroComRom di intercomprensione ricettiva simultanea

Il metodo EuroComRom è stato sviluppato negli anni 1990-2000 in Germania. Il pubblico principale di questo metodo sono gli studenti germanofoni apprendenti di lingue romanze. Il metodo consiste di un manuale che comprende una parte teorica nella quale è esposta la motivazione, una descrizione del metodo, la proposta di un algoritmo chiamato *Sette settaggi* di transfer dei saperi linguistici e del mondo, dei testi per esercitare l'applicazione dell'algoritmo, nonché i mini-profilo linguistici di ciascuna delle lingue. Tra le caratteristiche principali del metodo possiamo individuare le seguenti (Klein y Stegmann 1999; Stegmann 2005; Clua 2007; Klein 2004):

- È disegnato per i parlanti non nativi di lingue romanze.
- Le strategie d'inferenza e di transfer sono esplicitamente esposte agli apprendenti.
- Il metodo offre una gran varietà di lingue, incluso lingue minoritarie, per cui favorisce il plurilinguismo nell'ottica della politica linguistica del Consiglio d'Europa.
- Lo scopo di lavoro con le lingue è il loro successivo apprendimento, per cui si utilizzano degli strumenti di valutazione di comprensione.

Non ci è stato possibile accedere alle piattaforme digitali sulle quali erano disponibili gli esercizi in quanto già non sono accessibili su Internet (Goethe-Universität Frankfurt am Main)¹¹. Mentre l'analisi del manuale permette di estrarre la conclusione che è un materiale piuttosto teorico con pochi esercizi pratici. Il manuale espone esplicitamente l'algoritmo di transfer / inferenza dei *Sette settaggi* e i testi disponibili fungono da esempi per l'applicazione dell'algoritmo anziché da esercizi pratici. L'algoritmo delle inferenze, invece, sarà l'oggetto di un nostro interesse dettagliato nel capitolo 5.1.2.

Secondo gli autori del metodo, Klein y Stegmann (1999), fra i suoi vantaggi si possono sottolineare la relativa semplicità dei compiti. Prima di tutto, il metodo si basa sull'attivazione delle conoscenze già esistenti. Inoltre, si propongono degli obiettivi modesti, ovvero una capacità disuguale e parziale nelle lingue di lavoro con il diritto all'approssimazione nella comprensione. La semplicità degli obiettivi favorisce la motivazione. Un altro fattore che contribuisce all'aumento della motivazione è la velocità con cui si raggiunge la competenza ricettiva in una L2 simile a una lingua già dominata.

¹¹ Data di accesso: 12/02/2021

L'EuroComRom sfrutta la capacità di lettura per poi costruirci ulteriori competenze nelle lingue di lavoro, incluse le produttive. Siccome il metodo si considera un metodo di apprendimento di lingue, si preoccupa per lo sviluppo dell'interlingua. Infatti, Meissner (2011b) suggerisce l'uso degli esercizi di produzione nelle lingue di lavoro per poter osservare con i fini didattici l'interlingua romanza che si sviluppa nella mente degli apprendenti. Il metodo non pretende rimpiazzare la didattica convenzionale di lingue, è soltanto un complimento che gli autori considerano obbligatorio. La mobilitazione della conoscenza pregressa si utilizza per ottimizzare, semplificare e accelerare l'apprendimento delle L2.

La visione futurista di questo metodo è cambiare la mentalità comune nella quale il plurilinguismo rimane ancora un'eccezione o un lusso superfluo (Klein y Stegmann 1999). Dal punto di vista degli autori, è meglio conoscere molte lingue parzialmente, anziché poche, ma bene. Entrare in contatto con qualcosa di sconosciuto aumenta la tolleranza verso quello diverso. Se tutti gli europei sviluppassero un repertorio plurilingue, una lingua franca non sarebbe proprio necessaria.

3.2.2.3. Il metodo EuRom5 di intercomprensione ricettiva simultanea

In metodo EuRom5 è simile in molti aspetti al metodo EuroComRom. Le pubblicazioni sul metodo (Blanche-Benveniste y Valli 1997; Blanche-Benveniste 2008; Bonvino et al. 2011b; Bonvino et al. 2011a; Fiorenza y Bonvino 2011; Bonvino y Cortés Velásquez 2016b; Bonvino y Jamet 2016; Simone 1997; Castagne 2002; Cortés Velásquez 2015) concordano con i colleghi tedeschi sul fatto che la competenza ricettiva si raggiunge velocemente, che il processo è facile e piuttosto divertente. Inoltre, si considera che è una forma di favorire il plurilinguismo e sviluppare una competenza parziale e disuguale sfruttando l'abilità di lettura e l'attivazione della conoscenza pregressa con il diritto all'approssimazione nella comprensione.

Questo metodo è uno dei pionieri del movimento dell'intercomprensione. Il gruppo di ricerca si è formato nel 1991 (Uzcanga Vivar 2010), il suo primo manuale, l'EuRom4 con 24 testi in ogni lingua di lavoro (italiano, spagnolo, portoghese e francese) è stato pubblicato nel 1997 (Santis y Faone 2011). Il secondo manuale, l'EuRom5 con l'aggiunta del catalano, è stato pubblicato nel 2011 (Bonvino et al. 2011a). Il manuale contiene 20 testi

per ciascuna delle lingue e permette di accedere a una piattaforma online sulla quale ci sono delle audio registrazioni dei testi. I testi sono ordinati in una maniera di crescente difficoltà dal livello A al livello C a seconda della loro lunghezza. I testi sono accompagnati dai rimandi alla «grammatica di lettura», ovvero tabelle di comparazione di alcuni elementi grammaticali in tutte le lingue di lavoro. Il titolo di ogni testo è tradotto in tutte le lingue di lavoro ciò che permette al lettore di attivare le conoscenze pregresse relative (Bonvino et al. 2011a).

La lettura di questi testi in gruppo si può accompagnare con dei compiti da svolgere con le informazioni ricavate dalla lettura. Per esempio, i lettori possono essere chiesti di comporre un testo nella lingua base su un argomento trattato dai testi nelle lingue di lavoro. Oppure gli si può essere chiesto di verificare se i testi nelle lingue di lavoro contengono la stessa informazione o alcuni dettagli sono distinti. Questo tipo di analisi richiede un'elaborazione semantica profonda e permette di raggiungere una comprensione autentica in comparazione con l'illusione di comprensione che uno può tenere durante la lettura senza fini specifici di un testo in una lingua mai studiata ma simile a una lingua conosciuta.

Fra le caratteristiche distintive del metodo EuRom5 va sottolineato quanto segue (Bonvino 2015; Bonvino y Cortés Velásquez 2016b; Bonvino et al. 2011b; Bonvino et al. 2018; Bonvino y Jamet 2016; Fiorenza y Bonvino 2011; Simone 1997; Blanche-Benveniste 1997, 2008):

- È disegnato per i parlanti nativi di lingue romanze, ma durante gli anni di sperimentazione vari parlanti non nativi ci hanno partecipato con successo.
- Lo scopo principale del metodo è la presa di coscienza da parte dei partecipanti delle somiglianze fra le lingue romanze che si possono sfruttare e delle proprie strategie di intercomprensione. Inoltre, si aspetta il raggiungimento di una competenza ricettiva nelle lingue di lavoro.
- La presa di coscienza delle proprie strategie avviene di maniera induttiva, potenziando l'autonomia nell'apprendimento, non è prevista nessuna istruzione diretta.
- La condizione fondamentale per lavorare con questo metodo è la simultaneità che crea condizioni per le comparazioni fra le lingue di lavoro.
- Non è un metodo d'insegnamento delle lingue di lavoro, si focalizza invece sulla coscienza linguistica e riflessione metalinguistica e metacognitiva.

- Si preferisce il lavoro in gruppo con un tutore come guida nel processo di comprensione. È anche possibile il lavoro individuale con il manuale EuRom5: Leggere e capire 5 lingue romanze (Bonvino et al. 2011a) con accesso alle audio registrazioni sul sito web.
- Il risultato finale dell'attività d'intercomprensione di un testo in una lingua mai studiata è la trasposizione orale. La lettura ad alta voce ha come scopo la verbalizzazione dei processi cognitivi attraverso i quali il lettore è arrivato a fare le sue conclusioni sul significato dell'input. È una forma di prendere coscienza delle proprie strategie cognitive.

Per concludere, è importante menzionare che l'intercomprensione non ha niente a che fare con la linguistica contrastiva nella sua versione tradizionale o con la rinascita del metodo grammaticale-traduttivo (Cortés Velásquez 2015; Bonvino y Cortés Velásquez 2016b). L'intercomprensione non ricorre alla traduzione, lo scopo della trasposizione non è arrivare a una comprensione completa o imparare la grammatica delle lingue di lavoro. Il suo scopo è sviluppare le strategie cognitive di intercomprensione (Bonvino y Cortés Velásquez 2016b).

As indicated above the approach to IC ascribes great importance to the understanding process. Within this approach, the various methodologies aim at developing cognitive and metacognitive strategies through different practices that contribute to learners becoming aware of how to use such strategies and of their importance (Bonvino et al. 2018). P 4.

3.2.2.4. Contesto della ricerca: svolgimento di una lezione di intercomprensione ricettiva simultanea

Innanzitutto, occorre sottolineare che ci sono diversi metodi di didattica di intercomprensione. Tuttavia, il nostro interesse di ricerca si concentra sull'intercomprensione ricettiva simultanea, come spiegato nel primo capitolo di questa parte. Di seguito si descrive il formato di una lezione di intercomprensione perché il lettore abbia un'idea chiara dello svolgimento dei compiti. Questa proposta si basa sul nostro sapere esperienziale che proviene dalla partecipazione al Laboratorio EuRom5-2015 presso l'Università di Roma Tre sotto la tutoria del Prof. Diego Cortés Velásquez ed è arricchita da un'ampia revisione della bibliografia (Bonvino et al. 2011b; Fiorenza y Bonvino 2011; Bonvino 2015; Cortés

Velásquez 2015; Bonvino y Jamet 2016; Bonvino y Cortés Velásquez 2016a; Cortés Velásquez 2016).

A parte il metodo di EuRom5, la nostra visione del metodo di intercomprensione ricettiva simultanea si arricchisce dai contributi dei metodi EuroComRom e Galatea, che non solo hanno l'obiettivo di rendere i partecipanti consapevoli delle loro strategie cognitive o metacognitive, ma anche di insegnare le lingue di lavoro. Pertanto, il formato delle sessioni proposte nella parte pratica di questo lavoro assorbe strategie di insegnamento di tutti e tre i metodi e si alimenta dalla conoscenza della psicologia cognitiva per creare le condizioni affinché si attivino i processi cognitivi specifici.

Mentre tanto, nel presente capitolo forniamo soltanto la descrizione di una lezione astratta di intercomprensione ricettiva simultanea per situare il lettore nel contesto della nostra ricerca. Speriamo che questa visione delle fasi e dei processi coinvolti funga per il lettore da base per contestualizzare la nostra ricerca sulla psicologia dell'intercomprensione, l'oggetto dei capitoli che seguono.

All'inizio della lezione i partecipanti si trovano davanti ad una sfida di dover leggere testi in 3-4 lingue affini però non conosciute. Il primo passo è una lettura superficiale per osservare la struttura del testo. A volte i testi vanno accompagnati dalle audio registrazioni fatte dai parlanti nativi di ciascuna delle lingue. Concettualmente, per un parlante competente di una lingua (compresi i parlanti madrelingua) i processi di comprensione di discorso percepito visivamente (lettura) e uditivamente (ascolto) sono essenzialmente gli stessi (Traxler 2012 però vedere Currie y Cain 2015 sul fattore dell'attenzione che è stata osservata ad agire in modi diversi durante la lettura e l'ascolto in uno studio di inferenza in bambini). Vale a dire, però, che nel cervello si attivano zone distinte durante l'elaborazione dell'informazione uditiva e grafica (Germain 2018, pág. 9).

Tuttavia, nel caso di intercomprensione la differenza tra percezione visiva e uditiva è sostanziale (López Alonso y Séré 2001a, pág. 39). Questa differenza è dovuta al fatto che la distanza percepita tra la lingua A e la lingua B se l'input è visivo (lettura) può non essere la stessa che si percepisce quando l'input è uditivo. Può essere più facile capire alcune lingue ascoltandole e altre, invece, leggendole. Ad esempio, per un parlante di spagnolo il portoghese ascoltato può non sembrare altrettanto trasparente come quando è scritto (vedere Schmidely et al. 2001 per un confronto approfondito).

L'intercomprensione orale comincia ad attirare sempre più attenzione dei ricercatori (Cortés Velásquez 2016). Di maniera naturale assumiamo che quello che stiamo sentendo ha senso e prestiamo l'attenzione alle parole di contenuto (Clark & Clark 1977, citato in Izumi 2003, pág. 176). Questo spiega il motivo per cui riusciamo a ricavare significato da un discorso orale in una lingua molto simile alla nostra. Ciò nonostante, un testo scritto in una lingua vicina però mai studiata è più facile da capire che l'ascolto (Bonvino y Jamet 2016). La ragione principale per cui questo accade è la disponibilità dell'input in ogni istante. Se l'input ascoltato è disponibile solo in tempo reale, all'input scritto ci si può accedere in una maniera non lineare, tornando alle zone di opacità ogni volta che sia necessario. Per questa ragione l'intercomprensione scritta offre più opportunità per l'estrazione di significato, per cui il testo è il formato principale dei compiti proposti della parte pratica della tesi.

Il secondo passo nel lavoro con il testo è una lettura individuale. Il lettore identifica le parti trasparenti, non trasparenti però comprensibili e le zone di opacità nel testo (López Alonso y Séré 2001b). Il passo successivo è il lavoro in gruppo. I lettori realizzano in tempo reale una specie di «traduzione all'impronta» (Bonvino y Jamet 2016, pág. 14) ad alta voce alla lingua di base di intercomprensione, la menzionata tecnica di «trasposizione» (Bonvino et al. 2011a). Il lettore propone la propria versione del testo, spesso molto incompleta, saltando le zone di opacità. Il passo successivo è una riflessione fatta in gruppo sul possibile significato delle zone opache del testo. Il lavoro di gruppo spesso porta delle soluzioni creative, prodotto di uno sforzo comune. Se le zone di opacità rimangono tali, si prosegue comunque nella lettura per raggiungere una comprensione generale che è lo scopo dell'attività.

Ogni mezz'ora si cambia di lingua, le lezioni si ripetono per raggiungere un totale di 20-40 ore formative inclusi o no i compiti da fare a casa. Questo lavoro regolare permette agli studenti di perfezionare le loro tecniche di comprensione e di imparare alcuni elementi delle lingue di lavoro. Come vedremo in seguito, l'intercomprensione è un processo cognitivo come tutti gli altri caratteristici dell'umano. Pertanto, funziona della stessa maniera che la comprensione del discorso scritto nella lingua materna o nelle L2 con alcune differenze che analizzeremo alla fine della parte teorica della tesi.

3.3. CONCLUSIONE DEL CAPITOLO

In questo capitolo abbiamo realizzato una breve introduzione all'intercomprensione. Abbiamo proposto una definizione dell'intercomprensione come una capacità di estrarre il significato dall'input in una lingua affine e non conosciuta grazie all'attivazione di determinati processi cognitivi, fra cui l'inferenza. Abbiamo detto che l'intercomprensione è evoluta da una pratica sociale a un metodo nella glottodidattica (De Carlo y Anquetil 2011). Per rintracciare questo sviluppo, abbiamo realizzato una revisione delle basi epistemologiche sulle quali giace lo sviluppo dell'intercomprensione come ambito della conoscenza.

Fra le basi epistemologiche abbiamo distinto fra le basi psicologiche e quelle linguistiche. Sebbene non sia un esercizio di massima precisione cercare di indentificare tutti i rami della conoscenza che abbiano potuto influire sulla teoria dell'intercomprensione, abbiamo prestato particolare attenzione al cognitivismo e costruttivismo nella psicologia, nonché alla linguistica contrastiva, al ramo dell'ALS, all'influenza interlinguistica e al plurilinguismo nella linguistica.

Dopo aver esplorato queste basi, abbiamo proceduto a esaminare l'intercomprensione come un approccio didattico, identificandone alcuni principi universali. Di seguito, siamo giunti alla conclusione che nonostante i principi soggiacenti siano universali, i metodi della didattica dell'intercomprensione presentano una gran varietà. Quelli si possono categorizzare in base a una serie di criteri. Abbiamo utilizzato questi criteri anche per focalizzarci su un solo metodo della didattica dell'intercomprensione in vista dello studio pratico che sarà descritto nella seconda parte della tesi.

Per sviluppare un quadro di sperimentazione è necessario definire chiaramente che metodologia si utilizza. Pertanto, questo capitolo ci è servito per giustificare la scelta dell'intercomprensione scritta simultanea con più lingue romanze utilizzate nella stessa sessione per il nostro studio empirico. Il capitolo che segue sarà dedicato a uno studio più profondo della teoria dei processi cognitivi che si attivano durante l'intercomprensione scritta e specificamente, più avanti, quella simultanea.

CAPÍTULO 4. PROCESOS COGNITIVOS EN EL PROCESAMIENTO Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

INTRODUCCIÓN

La revisión bibliográfica realizada en el apartado anterior señala que la intercomprensión lectora simultánea es un método que optimiza el proceso de la adquisición de lenguas gracias a sus características. Hemos averiguado que, entre otros efectos, la intercomprensión favorece el desarrollo de la competencia estratégica y metaestratégica. En concreto, se trata de las estrategias de comprensión específicas en cuanto que se activan para entender una lengua no estudiada. Entre estas estrategias se destacan la inferencia y la transferencia, puesto que, como veremos a continuación, son centrales para el proceso de la ASL y el desarrollo de la comprensión lectora en una no materna y desconocida.

En este apartado nos centraremos en las bases teóricas que nos permiten entender cómo exactamente funciona el proceso de la lectura intercomprensiva desde el punto de vista de los procesos cognitivos subyacentes. Para averiguar cuáles son estos procesos cognitivos que posibilitan la intercomprensión nos vamos a apoyar en el conocimiento que proviene de varios campos de investigación relacionados. Concretamente, son dos los campos de investigación nos proporcionan los fundamentos teóricos en los que se apoyan los estudios específicos dedicados a los procesos cognitivos de la intercomprensión. En primer lugar, es la investigación en la psicología cognitiva que ha estudiado el procesamiento de la información por la memoria humana y el proceso de la comprensión lectora. En segundo lugar, son los estudios de la ASL que se han interesado por las etapas del procesamiento del input.

En relación con la ASL, en nuestra revisión teórica adoptamos una postura cognitivista que postula que la adquisición de una segunda lengua es una destreza cognitiva compleja como muchas otras (O'Malley y Chamot 1990; Ellis y Wulff 2019) y no específica como ha sido propuesto por el enfoque generativista (Rothman y Slabakova 2018). Eso implica que se activan en este los mismos procesos cognitivos que en cualquier otro tipo de aprendizaje. Por consiguiente, la ASL se puede estudiar desde el punto de vista de la teoría de aprendizaje general (Ellis 2006b). La teoría de aprendizaje formulada por la psicología cognitiva postula que todo tipo de aprendizaje es fruto de la relación del individuo con el ambiente:

From a psychobiological perspective, learning is an adaptation of the plastic nervous system as a result of the experiential interaction with the environment. It involves transformations in neural substrates and potentially lasting changes in the individual's behavior (Di Carlo 2017, pág. 121).

Consideramos que la intercomprensión lectora simultánea, centro de interés de nuestro estudio, es un proceso de comprensión lectora en lenguas no maternas. La comprensión lectora implica un procesamiento de la información lingüística, un objeto de estudio tratado extensivamente por la investigación en la psicología cognitiva. A la vez, es un procesamiento de la información lingüística en una lengua no materna, por tanto, también es objeto de estudio de la ASL. Finalmente, es una forma de procesamiento de la información lingüística en una lengua segunda durante la lectura, por tanto, los estudios que se han centrado en los procesos cognitivos de la comprensión lectora también serán parte de nuestro análisis teórico.

Este capítulo está estructurado como un triángulo invertido: entendemos primero cómo funciona el procesamiento de la información lingüística en general desde el punto de vista psicológico. En esta breve revisión se introduce y desarrolla el concepto de la inferencia. Seguidamente, analizamos cómo los estudios en la ASL explican el procesamiento y la adquisición de la información lingüística, pero en una lengua segunda, un objeto de estudio ya más restringido. El apartado dedicado a la ASL incluye también un repaso de la teoría sobre la influencia interlingüística. Finalmente, revisamos el proceso de la comprensión lectora en lengua materna y lenguas segundas. El apartado sobre la psicología de la intercomprensión se alimenta tanto de la teoría que proviene de los apartados que acabamos de mencionar como de la investigación propia en la disciplina de la IC.



Figura 15: El triángulo de las fases de investigación en los procesos cognitivos.
Fuente: elaboración propia.

Dicho análisis nos permite identificar las ventajas y las limitaciones de la didáctica de la intercomprensión. Nuestros hallazgos, en conjunto, nos motivan a plantear que la intercomprensión podría ser una metodología adecuada para trabajar con los niños. Este planteamiento no es novedoso, el último apartado de este capítulo resume los resultados de la investigación en la intercomprensión como metodología para trabajar con los niños. Sin embargo, que sepamos, no se ha analizado todavía este planteamiento desde el punto de vista de los procesos cognitivos que los niños activan en la intercomprensión. Por tanto, el capítulo se termina con una revisión de la bibliografía sobre la inferencia en los niños en lengua materna y lengua segunda. Esta revisión sugiere que, para obtener más datos sobre los procesos cognitivos que los niños posiblemente activen en la intercomprensión, es necesario un estudio empírico.

4.1 TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

En este apartado nos centraremos en cómo el cerebro humano procesa todo tipo de input. En primer lugar, descubriremos que el procesamiento de la información se realiza en la memoria. Definimos el concepto de la memoria y analizamos su funcionamiento desde el punto de vista psicológico. Basándonos en la Psicología Cognitiva, operamos con tales nociones como, por ejemplo, «conceptos», «redes semánticas», «*script*», «*frame*», «inferencia». Otras nociones importantes son «memoria de trabajo» (MT) y «memoria a largo plazo» (MLP). Nuestro repaso se basa, principalmente, en los trabajos de Baddeley (2014), Rivas Navarro (2008) y Di Carlo (2017).

4.1.1. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN LINGÜÍSTICA POR EL SISTEMA DE LA MEMORIA

La memoria, de acuerdo con el sistema de Baddeley (2014), es el aparato cognitivo central que el humano utiliza para el procesamiento de la información. En los últimos años la psicología cognitiva se ha beneficiado notablemente de la neurociencia que permite localizar las áreas del cerebro responsables de determinados procesos y dar respuestas a muchas preguntas sobre la mente humana. Sin embargo, aunque avanzados, los estudios en neurociencia todavía carecen de datos ciertos sobre la especialización de cada zona de cerebro, sobre todo debido a la amplitud de las diferencias individuales (Ellis 2006b;

Divjak 2019; Dörnyei 2005). Desde el punto de vista psicológico, a su vez, existen varios modelos de la memoria humana. Todos utilizan una distinción funcional entre los varios subsistemas de la memoria sin que eso entrañe una división fisiológica en el cerebro humano. Para proporcionar un marco a nuestro repaso del procesamiento de la información nos apoyamos en el modelo de la memoria de Baddeley (2014).

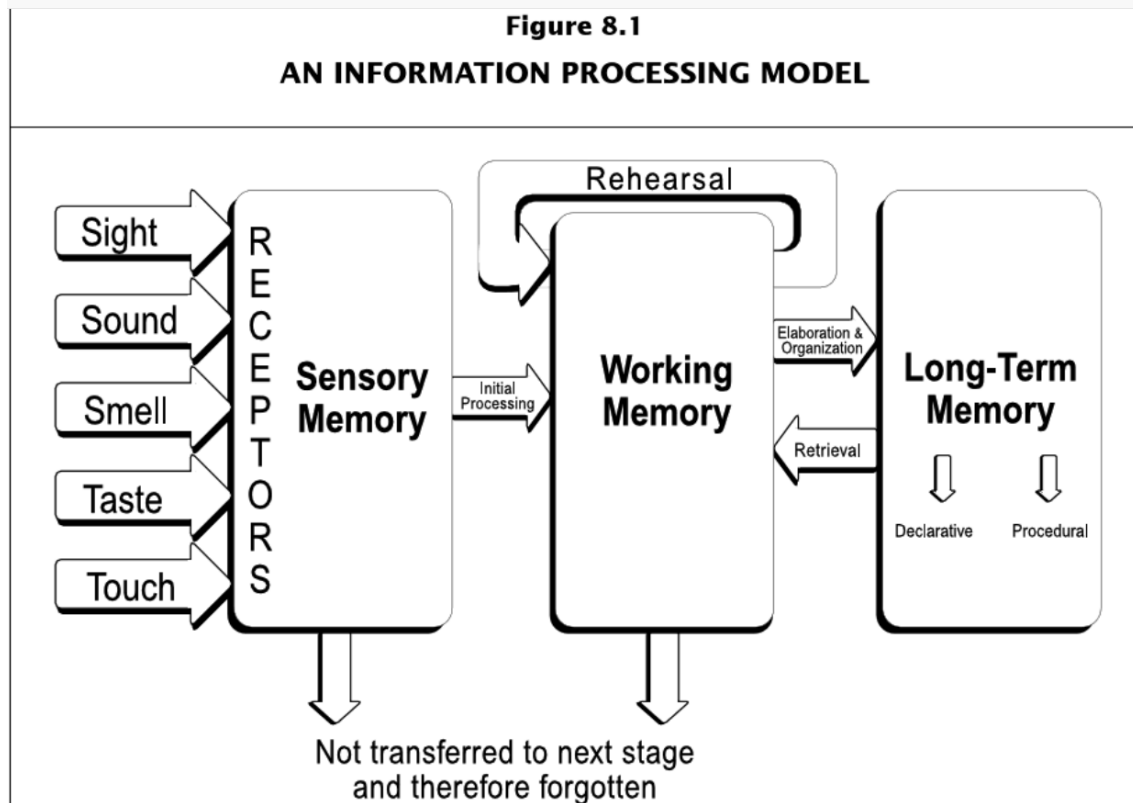


Figura 16: Modelo del procesamiento de la información en la memoria.
Fuente: Wolfe (2010, pág. 110).

Este modelo comprende tres elementos principales: la memoria sensorial, la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo. La memoria sensorial es un espacio que permite almacenar la información entrante durante un lapso muy breve (Goleman 1995 (1996 en español); Wolfe 2010; Baddeley 2014). Puesto que su función no es central para el procesamiento de la información lingüística, empezamos nuestro repaso directamente en la fase de la memoria de trabajo.

4.1.1.1. Memoria de trabajo, su funcionamiento y limitaciones

La memoria de trabajo es el elemento más activo en el procesamiento de la información. La memoria de trabajo en algunos estudios figura como *memoria a corto plazo*, sin

embargo, es una terminología que se puede considerar obsoleta con respecto a la memoria de trabajo. Baddeley (2014) nos proporciona un repaso de estudios que su equipo de investigación llevó a cabo para demostrar que los procesos cognitivos que el cerebro ejecuta durante un primer procesamiento son mucho más complejos de lo que se consideraba antes. En consecuencia, se propuso el término «memoria de trabajo» que actualmente goza del uso preferencial. El término «memoria a corto plazo» obtuvo en esta propuesta otro significado. Según Baddeley (2014), es tan solo un elemento de la memoria de trabajo y se ocupa de almacenamiento. Aparte del espacio de almacenamiento, este modelo incluye también un procesador denominado control ejecutivo (*executive control* en inglés), ambos son elementos de la memoria de trabajo (Jarvis et al. 2013).

El control ejecutivo, el gestor de la atención (Divjak 2019), se apoya en sistemas adicionales, «esclavos», como el bucle fonológico y la agenda visoespacial. El bucle fonológico, a su vez, alberga dos sistemas: el almacén fonológico y el bucle articulatorio, localizados en dos áreas de cerebro diferentes. Mientras la agenda visoespacial está compuesta por, como mínimo, cuatro elementos distribuidos en cuatro zonas cerebrales diferentes: uno responsable de la visión, otro del procesamiento de la información espacial, otros dos, presumiblemente, ejecutan funciones de control (Baddeley 2014).

La memoria de trabajo metafóricamente se puede comparar con la directora general de una empresa: distribuye las tareas (Baddeley 2014). Es decir, la memoria de trabajo atiende, en función de la atención que haya recibido el estímulo, a lo relevante y efectúa procesos cognitivos complejos involucrando la memoria a largo plazo (Rivas Navarro 2008).

El papel de la memoria de trabajo en el aprendizaje es fundamental. Sin embargo, la memoria de trabajo tiene muchas limitaciones, y es preciso revisarlas porque esta información nos permitirá entender la paradoja de la intercomprensión que se analiza en el capítulo 5.1.2.2. Estas limitaciones son un factor importante que hay que tener en cuenta para entender la naturaleza del aprendizaje humano (Wolfe 2010):

- Según varias fuentes, su lapso temporal es de entre 12 y 18 segundos, hasta 30 segundos según otras fuentes (Rivas Navarro 2008; Divjak 2019).
- Es casi imposible procesar dos estímulos entrantes del mismo carácter a la vez (escuchar y participar en dos conversaciones a la vez), sin embargo, es posible

dibujar y cantar simultáneamente, puesto que se apoyan en sistemas «esclavos» diferentes (Baddeley 2014).

- Según Miller (1956, citado en Wolfe 2010, p. 129), la memoria de trabajo solo consigue procesar 7 elementos / unidades a la vez (un número de teléfono de 7 cifras o solo 7 notas). Estudios posteriores señalan que es más realista una estimación de 4 elementos atendidos a la vez (Rivas Navarro 2008).

Para superar las limitaciones de la memoria de trabajo, nuestra mente optimiza el procesamiento segmentando el input en patrones. En función de la frecuencia con la que varios elementos en el input suelen aparecer juntos, estos últimos se agrupan en pedacitos o *chunks* (Baddeley 2014). Por ejemplo, cuando un niño aprende a leer, tiene que descifrar cada letra para componer palabras. Sin embargo, al poco tiempo empieza ya a observar regularidades, como el sufijo «-ción», por ejemplo, que se convierte en un *chunk*, permitiendo con eso ahorrar los recursos de la memoria de trabajo necesarios para procesar pedacitos más pequeños (Willis 2008, pág. 109).

Como hemos señalado anteriormente, existen varios modelos de memoria y la división entre los tres elementos es puramente funcional – permite estudiar y categorizar los procesos inherentes, pero no es imperativa. No existe una localización única ni para los procesos de la memoria de trabajo, ni para la memoria a largo plazo, sino varias zonas del cerebro se activan paralelamente en función de determinada tarea (Wolfe 2010; Baddeley 2014). Sin embargo, no hay acuerdo ni siquiera sobre esta división funcional: por ejemplo, no hay consenso sobre si la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo comparten la arquitectura subyacente o no (Altarriba y Isurin 2013, pág. 9).

Según el modelo de Baddeley (2014), la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo son dos sistemas separados, pero se conectan a través de una interfaz. En el modelo de Cowan (2005, citado en Jarvis et al. 2013, pág. 297) a su vez, la memoria de trabajo aparece «encajada» en la memoria a largo plazo en el sentido de que las representaciones que se activan en la memoria de trabajo son las representaciones guardadas en la memoria a largo plazo y activadas en el momento dado. Baddeley (2014) sugiere que en realidad, especular que tan solo hay dos sistemas de memoria – la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo – es una simplificación. El hecho es que la memoria consiste de un gran número de subsistemas a niveles diferentes, una concepción que se corrobora desde el punto de vista neurocientífico (Divjak 2019).

4.1.1.2. Memoria a largo plazo y el almacenamiento del conocimiento

A pesar de esta importante observación, dividir el sistema de memoria resulta útil porque permite una mayor especialización de los estudios. La memoria a largo plazo tiene particular importancia para analizar la organización de conocimiento en la mente humana. La memoria a largo plazo no tiene limitaciones de capacidad, a diferencia de la memoria de trabajo. Se considera que la memoria a largo plazo comprende dos grandes sistemas de almacenamiento de información: la memoria explícita (declarativa) y la memoria implícita (no-declarativa) (Baddeley 2014). La memoria explícita entraña que su contenido puede ser evocado y expresado explícitamente. La memoria implícita, por lo general, contiene la información que la mente utiliza sin involucrar la conciencia, por lo que es difícil, si no imposible, expresar o *declarar* sus contenidos (O'Malley y Chamot 1990).

Según los numerosos experimentos reportados por Baddeley (2014), sobre todo con pacientes con amnesia, la memoria explícita y la memoria implícita son sistemas separados. El sistema de la memoria implícita no se almacena en el hipocampo donde supuestamente, por lo menos parcialmente, se almacena la memoria explícita (Baddeley 2014). Es más, según los últimos avances en la neurociencia, la memoria a largo plazo es un sistema más complejo que la división metafórica entre la memoria declarativa y procedimental (Divjak 2019). Existen varios subsistemas de memoria explícita, así como existen varios subsistemas de memoria implícita. Por ejemplo, la memoria procedimental, a menudo considerada un sinónimo de la memoria implícita, parece ser tan solo uno de los sistemas de la memoria implícita, según varios modelos reportados por Morgan-Short y Ullman (2013), que veremos más adelante.

Tanto la memoria explícita como la memoria implícita almacenan conocimiento. La memoria explícita, según la división funcional utilizada en los estudios psicológicos en los que nos hemos apoyado en este repaso, alberga dos subsistemas: la memoria semántica y la memoria episódica (Baddeley 2014). La memoria semántica contiene el conocimiento del mundo (los fenómenos de la naturaleza, las palabras, los conceptos, etc.). La memoria episódica contiene la información sobre nuestra experiencia (los recuerdos de nuestra infancia, de la reunión con una amiga la semana pasada, la impresión sobre un libro que acabamos de leer, etc.).

La memoria implícita almacena procedimientos – series de pasos necesarios para ejecutar acciones complejas. Se puede decir que la información contenida en la memoria implícita

son reglas, son procesos de automatización. Sin embargo, tal definición sería metafórica en cuanto que dichas reglas son propias para cada individuo y tienen un carácter descriptivo más que imperativo (Divjak 2019). Esto es, los sistemas de memoria implícita son responsables de aprendizaje de destrezas. En particular, su papel es importante para el dominio de destrezas cognitivas complejas como es el aprendizaje y uso de lengua (O'Malley y Chamot 1990).

Desde hace décadas una de las principales preguntas de investigación con relación a la memoria a largo plazo ha sido el afán de entender cómo los humanos no solo almacenan cantidades impresionantes de la información, sino también son capaces de recuperar la información necesaria en tiempo real en términos de milisegundos. En los años 60-70 del siglo pasado esta cuestión resultó de particular importancia para los estudios de informática, cibernética e inteligencia artificial. Los investigadores se interesaron por el funcionamiento de la memoria humana con el objetivo de replicarlo eficazmente en los ordenadores (Rivas Navarro 2008).

La memoria semántica ha sido el objeto principal de esa búsqueda. Baddeley (2014) en su revisión de los estudios de la memoria semántica recurre a la metáfora de una biblioteca en la que los libros, para ser fácilmente recuperables, tienen que estar bien etiquetados. De igual manera los contenidos de la memoria semántica tienen que estar disponibles para ser activados en la memoria de trabajo en un lapso increíblemente breve. ¿Cómo el cerebro humano consigue almacenar miles de palabras y además encontrar su significado en el cerebro para activarlo durante el reconocimiento del lenguaje natural? En otras palabras, el gran misterio es cómo hablando conseguimos interpretar inmediatamente el significado de las palabras incluso en casos de polisemia.

Hay evidencias de que la información en la memoria semántica no se almacena como palabras, sino como ideas o conceptos (Baddeley 2014). Sin embargo, utilizamos el lenguaje para nombrar o describir representaciones mentales. No obstante, no es la única forma de expresar sus contenidos. La memoria semántica es un repositorio abstracto del que la información se recupera tanto en forma de una palabra como de una imagen, dependiendo de las necesidades del contexto. Muchos conceptos no se pueden expresar verbalmente, como sabores, sensaciones o sonidos, por lo que es un sistema más complejo cuya distribución cerebral no está todavía cartografiada completamente (Baddeley 2014).

El sistema de almacenamiento de los conceptos en la memoria semántica tiene especial interés para el estudio de la ASL. Por tanto, nos vamos a detener en los modelos explicativos actualmente en uso. Rivas Navarro (2008) nos proporciona un repaso comprensivo de las teorías de almacenamiento de conceptos, empezando por la teoría del control adaptativo del pensamiento (ACT – *adaptive control of thought*). Es un modelo que sugiere que los conceptos se almacenan por categoría y se organizan de manera jerárquica en una red semántica. Una red semántica es una red que consta de nodos (conceptos) y enlaces (conexiones entre ellos).

Varios experimentos, según consta en Baddeley (2014), demostraron que el almacenamiento de los conceptos ocurre por categoría: un canario es un ave, las aves vuelan, las aves son animales. Por lo tanto, un canario es un animal que vuela. Las categorías respetan un orden jerárquico: la categoría «animales» es muy amplia y almacena características comunes para todos los animales, a un nivel más bajo está la categoría de «aves» con sus correspondientes características más precisas y sin incluir las características de todo tipo de animales, puesto que las aves son animales y por lógica poseen por defecto las características del nivel más alto de la jerarquía. Esta jerarquía de conceptos se organiza en sistemas más complejos involucrando conceptos enlazados, lo que nos permiten atribuir sentido a una palabra polisémica en cada dada situación.

No obstante, en varias ocasiones el presente modelo resultó insuficiente para explicar algunos fenómenos. Por ejemplo, en el caso de *priming* léxico el tiempo que el individuo emplea en reconocer una palabra es menor si a la palabra le precede una palabra relacionada: solo «mantequilla» o «pan → mantequilla». Sin embargo, las dos palabras pertenecen a categorías diferentes. ¿Por qué, entonces, se observa este proceso? Asimismo, el tiempo necesario para determinar si el avestruz es un ave es mayor que el tiempo necesario para decidir si lo es un gorrión (Rivas Navarro 2008), lo que lleva a plantearse cómo es posible.

Estas observaciones llevaron a los investigadores a extender la concepción jerárquica de las redes semánticas para acoger nuevos descubrimientos. Los conceptos están organizados no solo en virtud de su pertenencia a determinada categoría, sino también en función de su ocurrencia junto con otros conceptos relacionados. Por ejemplo, si el concepto de pan se activa a menudo en el mismo contexto que el concepto de mantequilla, se crea un enlace semántico entre ellos y se fortalece en función de la frecuencia con la que se activan juntos (Rivas Navarro 2008). Esto nos explica la primera duda sobre las categorías.

La segunda duda sobre el gorrión y el avestruz se explica por el concepto de tipicidad. Ciertos representantes de categorías son más prototípicos que otros (un gorrión es «más ave» que un pingüino). Cuantas más características típicas de la categoría tenga un miembro, más prototípico será como representante del concepto correspondiente (Rivas Navarro 2008). Por esta razón, necesitamos menos tiempo para establecer que un gorrión es un ave, comparado con si lo es un pingüino. Las relaciones entre la categoría y los ejemplos se explican en términos de la distancia semántica. Cuanto más cerca está el ejemplo de la categoría, más prototípico se puede considerar.

Cada entrada en nuestro almacén mental tiene una red de asociaciones relacionadas, lo que se explica por la teoría de los esquemas de Bartlett (1932, citado en Baddeley 2014), una de las teorías más importantes que dio origen a la concepción actual de la memoria humana. Este término evolucionó sucesivamente en relación con los conceptos de *frames* y *scripts* (Baddeley 2014, pág. 138). Un esquema mental es un conjunto de conceptos que se activan juntos creando una representación mental compleja. Eso ocurre en virtud de la frecuencia con la que, estadísticamente, se han activado juntos previamente creando una regularidad. En esencia, esta teoría nos ayuda a interpretar la importancia del contexto, de la situación en la que ocurre el procesamiento de la información y de la frecuencia con la que se coactivan determinados conceptos. La noción del *script* resulta muy importante para el análisis de la psicología de la intercomprensión en el apartado correspondiente (capítulo 5).

Según las aportaciones de la teoría conexionista (o el procesamiento distribuido en paralelo / *parallel distributed processing*), los esquemas mentales están formados de una manera parecida a las redes neuronales (Rivas Navarro 2008; Li y Zhao 2013). La mayor contribución de esta teoría consiste en afirmar que los procesos de procesamiento de la información no son secuenciales, sino simultáneos, a diferencia de los ordenadores en los que originalmente se inspiraron los modelos de procesamiento de la información (Ellis 2019). El conocimiento en la memoria semántica y episódica está formado por redes de conceptos, en los que los conceptos están interrelacionados. Así que se considera que hay dos elementos principales en el modelo: los nodos (o conceptos), análogos a las neuronas, y las conexiones entre ellos, análogas a las conexiones neuronales. Sin embargo, el conocimiento no está contenido en determinados nodos, sino emerge como subproducto de la activación de varios nodos a la vez. Por tanto, al activarse un concepto en respuesta al estímulo, se activan los que tengan relaciones semánticas en función de su parentesco

conceptual o la frecuencia de uso conjuntamente. De acuerdo con Rivas Navarro (2008, pág. 287): «El procesamiento de la información está basado en la propagación de la activación, siendo la distancia semántica entre los nodos el factor que influye principalmente en la propagación de la activación».

Las conexiones pueden ser más o menos fuertes, y la fuerza de la conexión es una función del aprendizaje. El input, tras procesarse mentalmente, incide sobre el output. Cuando la respuesta al output no es la esperada, ocurre un ajuste en las conexiones, su fuerza o peso. En esta teoría se apoya la corriente emergentista, esto es, el postulado de que las ideas emergen en la mente como fruto de una activación simultánea, o paralela, de miles de conceptos interrelacionados en redes (Li y Zhao 2013). A partir del emergentismo se origina un abanico de teorías de ASL que veremos más adelante. Esta activación de conceptos relacionados entre sí permite al individuo rellenar huecos en el conocimiento a través del razonamiento, es decir, hacer inferencias.

4.1.2. EJEMPLO DEL PROCESAMIENTO DEL LENGUAJE Y DE LA ASL

En el siguiente análisis partimos del presupuesto de que la finalidad de todo tipo de interacción del humano con su ambiente es dotarlo de un significado, es decir, comprenderlo (Rivas Navarro 2008; Skehan 1998; Ausubel et al. 1983). A continuación, se utiliza el modelo de Di Carlo (2017) de procesamiento del lenguaje para ilustrar cómo funciona el procesamiento de la información en la memoria humana.

Language learning is a macroprocess for which the general hypotheses of information processing are valid. [...] Thus, L2 learning would be a macro-process based on the general principles of cognition, for which theories of information processing applied to contextualized data are still valid. Furthermore, it is an integration of diverse processes through which knowledge is built and skills and attitudes are developed (Di Carlo 2017, pág. 114).

Curiosamente, a pesar de que el lenguaje sea una forma de procesamiento de la información por el sistema de la memoria, la investigación empírica en la ASL y las ciencias cognitivas se ha desarrollado en paralelo (Mickan et al. 2019, pág. 1). Sin embargo, cada vez más se observa la tendencia a incorporar el conocimiento de la psicología cognitiva sobre la memoria en el campo de la ASL (Rankin, 2017). Desde esta perspectiva, el conocimiento de una lengua se puede considerar un sistema complejo de *recuerdos* (Divjak 2019).

Cabe destacar, no obstante, que es un planteamiento muy reciente y todavía no proporciona respuestas inequívocas sobre las cuestiones que surgen como fruto de esta búsqueda interdisciplinaria. Por ejemplo, ¿cómo se almacena en la memoria a largo plazo cada nueva L2: como extensión de los conceptos existentes o como una nueva red semántica? ¿Cuáles son las limitaciones de la memoria de trabajo a la hora de procesar el input en una L2 y contrastarlo con el conocimiento previo que es la L1? ¿Cuál es el papel y el efecto de la influencia interlingüística sobre la MT en la mente plurilingüe a la hora de controlar e inhibir la activación de los conceptos en su almacén mental plurilingüe?

El modelo de Di Carlo (2017), presentado a continuación, se integra en la Teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1985, citado en Di Carlo 2017, pág. 116), una teoría puramente cognitivista.

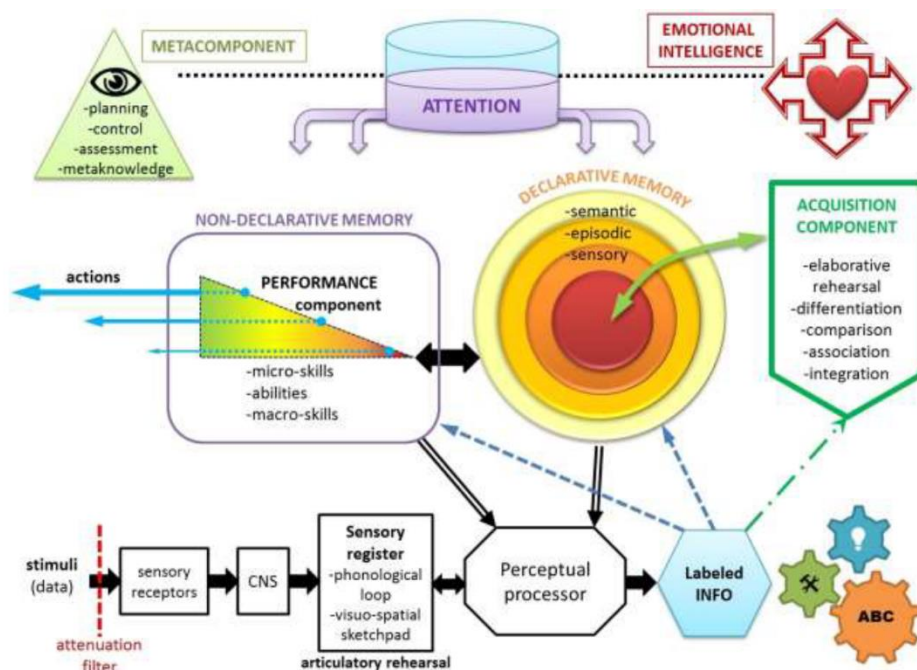


Figure 1. Smart Processing Model (SPM)

Figura 17: Modelo «Smart» de procesamiento de la información en L2
Fuente: Di Carlo 2017, pág. 117

El presente modelo de procesamiento de una lengua en vías de aprendizaje es un buen ejemplo de procesamiento de la información en general. El esquema se apoya en los estudios de la memoria de Baddeley (1966, 2000, 2007, 2012, citado en Di Carlo 2017, pág. 117) que hemos repasado en el apartado anterior. La memoria es un término abstracto, se refiere a nuestra capacidad de retener en tiempo lo aprendido e implica tres procesos fundamentales: la codificación, el almacenaje y la recuperación de la información (Divjak 2019).

4.1.2.1. Inteligencia emocional y el metacomponente

Todo tipo de estímulos exteriores (los que hayan pasado el filtro de la atención) entran el sistema de procesamiento de la información a través de los receptores sensoriales que transforman la información física o química en impulsos neuronales y los envían al sistema nervioso central (Goleman 1995 (1996 en español)). Este los identifica y envía al registro sensorial, una parte de la memoria de trabajo donde se ubican el bucle fonológico y la agenda visoespacial. El bucle fonológico permite procesar la información verbal (tanto auditiva como escrita), mientras la agenda visual, en lo que concierne a la información lingüística, es responsable de la proyección de las palabras que se pueden visualizar en la imaginación (por ejemplo, «árbol») y de las reglas mnemotécnicas (Baddeley 2014, pág. 60). La memoria sensorial tiene un lapso de almacenaje minúsculo.

De allí, el estímulo viaja por dos vías diferentes: por una larga – al neocórtex, por un «atajo» (a través de una sola sinapsis) – a la amígdala. Si la amígdala no considera el estímulo de input una amenaza y no genera *emociones* negativas, el cerebro procede al procesamiento habitual de la información realizado por el córtex (Goleman 1995 (1996 en español)). Por tanto, se puede decir que, en esta primera etapa, dos elementos son cruciales: la inteligencia emocional, responsable del filtro emotivo, y el metacomponente, responsable de los procesos cognitivos de orden superior. Los dos tienen cierto poder sobre la atención.

La inteligencia emocional influye en nuestra capacidad de controlar las emociones de cara a ejecutar distintas tareas. Se puede afirmar que la neurociencia moderna ha superado la visión puramente cognitivista de la inteligencia, dando una creciente importancia a las emociones en el procesamiento de la información (Goleman 1995 (1996 en español)). Nuestro cerebro tiene ciertos mecanismos innatos que nos permiten reaccionar rápidamente a una situación de peligro. Las emociones son el instrumento que nos permite categorizar una situación como peligrosa o necesitada de atención. Biológicamente, las emociones son estados del organismo que, tras percibir algo a través del sistema sensorial, mandan al cerebro (la amígdala) la alerta por un atajo neuronal. La respuesta del cerebro es comportamental, y solo cuando la información llega al neocórtex a través de la memoria, el cerebro da una respuesta racional. Las emociones activan una serie de procesos químicos como la secreción de ciertas hormonas que movilizan el cuerpo para una respuesta inmediata (luchar o huir) (Goleman 1995 (1996 en español)).

Los procesos químicos en el cerebro involucrados en el aprendizaje son muy complejos e involucran las neuronas y numerosos neurotransmisores (Di Gesù 2014). Por razones biológicas reaccionamos más rápidamente al input emocionalmente cargado y lo procesamos más intensamente (Wolfe 2010). Por eso el cerebro está más atento al impulso que desencadena esta reacción para saber comportarse conforme el peligro en el futuro. Por lo que todo lo que involucre las emociones se memoriza mejor: un trabajo de campo, colaboraciones, cuentos, etc. (Willis 2008). La implicación de este conocimiento para la didáctica consiste en que el contenido tiene que ser capaz de provocar en los aprendientes una emoción. De acuerdo con Willis (2008, pág. 87): «Achievable challenge tunes the amygdala to the ideal state of activation that can enhance the speed and efficiency of information flowing through into the memory consolidation and storage areas of the brain.

Es importante que la emoción sea gestionable porque el estrés moviliza el cuerpo a través de la secreción de adrenalina y cortisona que suprimen el sistema inmunitario, causando enfermedades. La obligación para hablar en una lengua desconocida ante los compañeros de clase, por ejemplo, puede resultar estresante para algunos alumnos (Willis 2008; Wolfe 2010). «Arousal level can also be important, with intermediate levels of arousal being the best» (Baddeley 2014, pág. 86). Este conocimiento es importante porque nos permite entender en el apartado dedicado (capítulo 5) porqué determinadas características de las actividades de intercomprensión inciden positivamente en las emociones de los aprendientes.

El meta componente, a su vez, se responsabiliza por los procesos mentales de orden superior, como la planificación y las estrategias cognitivas de aprendizaje. Muchos de ellos se activan de manera automática como procedimientos gobernados por la memoria implícita. Otros son conscientes y se consideran estrategias (O'Malley y Chamot 1990). Entendemos las estrategias cognitivas como un proceso cognitivo de orden superior centrado en optimizar los procesos cognitivos de orden inferior inherente en cada etapa del procesamiento de la información (O'Malley y Chamot 1990). Representan todo tipo de procedimientos, comportamientos y pensamientos que un individuo emplea conscientemente para solucionar un problema (O'Malley y Chamot 1990; Tejada Molina et al. 2018; Oxford 2003).

Entre las estrategias del procesamiento de la información durante la ASL se pueden destacar la activación del conocimiento previo relacionado con otras lenguas, la elaboración

sobre este conocimiento, varias estrategias de manipulación del input: la omisión, la aproximación, las inferencias, etc. La activación de las estrategias cognitivas es un proceso consciente, por lo que requiere de atención. La atención a su vez se dirige conscientemente hacia una tarea o se retira totalmente en caso de un secuestro emocional causando una incapacidad temporal de concentrarse (Goleman 1995 (1996 en español)).

El papel de la atención es crucial en el procesamiento de la información: es improbable que algo se almacene en la memoria a largo plazo sin que se le preste la atención (Baddeley 2014, pág. 263). Si adoptamos la metáfora del ordenador aplicada al cerebro humano, la memoria de trabajo se puede comparar con la memoria operativa del ordenador en la que se pone en funcionamiento una aplicación digital que gestiona otros programas. Esta aplicación es la atención. Se puede definir como un foco selectivo en determinados aspectos del ambiente (Divjak 2019, pág. 163). La función principal de la atención es iniciar los procesos cognitivos centrados en procesar dado estímulo. En hacerlo, la atención resulta un mecanismo altamente selectivo (Rivas Navarro 2008).

Working memory is thus seen as attention acting on long-term representations. In this conceptualization, a number of long-term representations can be activated in working memory, but only one receives the focus of attention and becomes the subject of current processing (Divjak 2019, pág. 175).

Hay muchos modelos de la atención, no hay consenso sobre cómo exactamente se desenvuelven sus propiedades. Sin embargo, hay cierto acuerdo sobre la división entre los procesos ascendentes (*bottom-up*) y descendentes (*top-down*) en la atención (Divjak 2019). El vector ascendente de la atención es propio de la relación con el ambiente. Varios estímulos entran en competición por la atención y en función de su saliencia acaban captados por nuestra atención o no. El vector descendente es característico para los procesos atencionales interiores. Se activa cuando nuestros objetivos y necesidades interiores determinan el carácter de la información que buscamos en el ambiente o en nuestra memoria a largo plazo para completar una tarea o satisfacer nuestra exigencia (coger el bus número X en la estación central, discernir el aviso del andén entre el ruido de la estación, etc.). Por lo que la atención ascendente está estrictamente relacionada con la saliencia del estímulo, mientras que la atención descendente nos ayuda a seleccionar lo importante en función de nuestros propios objetivos específicos (Divjak 2019). Entender el funcionamiento de la atención es importante para contextualizar el concepto de *noticing* que se introduce en el capítulo 4.2.1.

4.1.2.2. Comparación del input con la información contenida en la memoria a largo plazo

Seguidamente, la información entra en el procesador perceptivo en la memoria de trabajo, donde la información entrante se compara con la que está almacenada en la memoria declarativa y no-declarativa. Como resultado de este proceso, se le atribuyen «etiquetas». Es en esta etapa de procesamiento en la que se identifican las unidades lingüísticas como tales. Cuando una unidad de información se percibe como palabra, se activa automáticamente el campo semántico relativo, lo que depende exclusivamente del conocimiento declarativo previo del hablante (Di Carlo 2017, pág. 118).

La información está almacenada en nodos, las unidades mínimas de conocimiento, que se activan y causan la activación de los nodos entrelazados en función de la frecuencia con la que se activan juntos, la distancia semántica entre ellos y la pertenencia a determinadas categorías (Rivas Navarro 2008, pág. 287). Los nodos que reciben este estímulo automáticamente se predisponen a la activación directa. La información almacenada en la memoria se recupera de manera automática, este fenómeno se conoce como la «resonancia» (McKoon y Ratcliff 2015, pág. 42). Este conocimiento es importante para entender cómo es posible un primer procesamiento automático de una lengua desconocida durante la intercomprensión, lo que se analiza en el apartado dedicado (capítulo 5.1.2.1).

La información entrante puede resultar ya almacenada en la memoria a largo plazo, relacionada con ella o totalmente novedosa sin relación alguna con lo conocido. Si se trata de algo ya conocido, los enlaces entre los nodos de conocimiento se refuerzan, si es algo relacionado con el conocimiento previo, se crean nuevos enlaces para completar el cuadro. Si la información es completamente novedosa, es posible que quede desapercibida en cuanto que no puede anclarse a ningún nodo de conocimiento (Ausubel et al. 1983), adoptando la metáfora conexionista del sistema de memoria análoga a las redes neuronales. Por ejemplo, el *frame* de una ciudad europea con la catedral y el mercado central se activa y nos ayuda a procesar la información relativa a nuestro viaje a una capital europea que visitamos por primera vez. Precisamente esta es la etapa en la que se crean nuevas conexiones neuronales (Baddeley 2014; Willis 2008; Wolfe 2010). Los esquemas mentales son un recurso valioso necesario para hacer predicciones a la hora de relacionarse con el ambiente. Cuando volvemos a esta ciudad, se nos activan los circuitos neuronales

establecidos cuando por primera vez la conocimos y nos resulta más fácil orientarnos en sus calles o conocer rutas nuevas.

This matching of new input to stored information is called pattern recognition and is a critical aspect of attention. Pattern recognition works so well that you are able to recognize a letter whether it is printed B, b, or B. However, if you had never seen a b before and did not know what it represented, it would be meaningless no matter what it looked like because there would be no recognition or match (Wolfe 2010, pág. 113).

Si, por el contrario, un científico intentara explicar la teoría de la relatividad a un niño, difícilmente lo conseguiría en cuanto que en el cerebro del niño todavía no están almacenados ni siquiera los principios básicos de física. Si el input que recibimos no encuentra en nuestro sistema ninguna información con la que se puede relacionar, nuestra atención no lo consigue detener (Wolfe 2010). En otras palabras, la información que para nosotros carece de *significado* no se va a retener en nuestra memoria (Rivas Navarro 2008; Ausubel et al. 1983).

Asimismo, la atribución de significado al estímulo exterior depende tanto del estímulo mismo, como de las conexiones neuronales establecidas anteriormente en nuestro cerebro, en otras palabras, del contenido de nuestra memoria, los patrones o conocimiento previo (Baddeley 2014; Navarro Asencio 2017; Willis 2008; Wolfe 2010). El carácter único del conocimiento previo de cada persona explica las diferencias no solo en el aprendizaje o la comprensión, sino también en los puntos de vista sobre algo que puede parecer inequívoco.

4.1.2.3. Comprensión del input y la inferencia

En la etapa de la comparación del input con la información almacenada en el sistema de memoria tiene lugar la comprensión. La comprensión del lenguaje es una capacidad humana de extraer información del sistema semiótico del lenguaje mediante la construcción de una representación conceptual por uso de símbolos codificados lingüísticamente (Heine 2010, pág. 37). De acuerdo con Skehan (1998, pág. 14), la comprensión del lenguaje se apoya en tres grandes categorías de conocimiento.

Conocimiento semántico:

- conocimiento previo (del mundo y sociocultural);

- destrezas (como este conocimiento se utiliza en el discurso).

Conocimiento contextual:

- conocimiento del contexto (los participantes, el ambiente, la situación);
- conocimiento de co-texto (lo que se acaba de decir / leer, lo que se dirá).

Conocimiento sistémico (lingüístico):

- sintaxis;
- semántica;
- morfología.

El conocimiento lingüístico alternativamente se distribuye en cinco dominios: el fonético-fonológico, el léxico-morfológico, el semántico (a nivel microsemántico, mesosemántico (relaciones proposicionales) y macrosemántico), el sintáctico y el pragmático (Séré 2001). Típicamente, se considera que la comprensión tuvo lugar si el individuo resulta capaz de obtener una representación mental del input comprendido, una imagen en la mente (Perfetti et al. 2008; Escudero Domínguez 2010; Li y Clariana 2019). Sin embargo, hay gente que, por el contrario, parece necesitar imaginar el concepto para poder entenderlo (Wolfe 2010, pág. 185).

La comprensión se puede considerar también el pasaje de un estado mental a otro a través del procesamiento del input (López Alonso y Séré 2001a). Lo esencial en el proceso de comprensión es la identificación de las relaciones significativas entre los eventos y los hechos, en particular, las relaciones casuales y referenciales, para actuar conforme la situación (Ausubel et al. 1983).

Durante la comprensión, todo tipo de conocimiento – el explícito y el implícito – se activa de una manera dinámica y simultánea (Ellis 2006b). Para dotar de significado una unidad de input, tenemos que realizar una serie de procesos cognitivos que se sirven de determinados elementos de nuestro conocimiento previo. Posiblemente, ni la cantidad ni el carácter exacto de todos los procesos cognitivos involucrados en el procesamiento de la información hayan sido identificados y estudiados. En nuestro trabajo de investigación nos interesamos específicamente por la inferencia.

La inferencia es considerada el núcleo de la comprensión humana (Escudero Domínguez 2010). De acuerdo con Ripoll Salceda et al. (2007), la «inferencia» es un término utilizado tanto en la estadística y la lógica como en la lingüística y psicología desde enfoques

distintos. Según Carton (1971), no hay que confundir la inferencia lógica con la inferencia en la interpretación del input lingüístico en cuanto que el último de los dos procesos mencionados no requiere por definición de altos niveles de rigor o formalidad (p. 45). Sin embargo, las definiciones de este término por las ciencias distintas comparten la idea de que la inferencia es «la formación de una conclusión a partir de la información disponible» (Ripoll Salceda 2015, pág. 108). Usando la metáfora del ordenador, la inferencia sería una especie de pequeña aplicación digital que se mueve a través de los enlaces semánticos por la red de conocimiento en la mente humana para rellenar los huecos en la información explícitamente disponible.

Por ejemplo, al averiguar que dan lluvia, decidimos llevar el paraguas. Asimismo, al escuchar la expresión «las manos de mantequilla» entendemos que se les cae todo. Para realizar este tipo de razonamiento recurrimos a la inferencia (Rivas Navarro 2008). Más concretamente, para llevar el paraguas cuando llueve, tenemos que inferir que la lluvia es agua, el agua moja, al mojarnos nos enfriamos y podemos enfermarnos, entonces hay que prevenirlo mediante el paraguas. Si las manos son de mantequilla, tenemos que inferir que la mantequilla es algo blando, si la mano es como la mantequilla, es blanda, por lo que es lógico que no sujete cosas. Para completar los pasos intermediarios entre el input y la conclusión que extraemos usando la inferencia, necesitamos apoyarnos en el conocimiento sobre la lluvia y la mantequilla que tengamos en nuestra memoria. Por lo que «[c]omprehension requires inferences, and inferences require knowledge» (Kintsch y Rawson 2008, pág. 221).

Las inferencias pueden ocurrir durante cualquier tipo de procesamiento de la información: tanto verbal como no verbal, su construcción puede tener lugar durante el procesamiento de la información o posteriormente (Escudero Domínguez 2010). Las inferencias, como los demás procesos cognitivos, pueden ser automáticas y estratégicas. De acuerdo con McKoon y Ratcliff (1992, 1995, citado en Escudero Domínguez 2010, pág. 18) las inferencias automáticas son muy rápidas y de fácil acceso, mientras que las inferencias estratégicas requieren de más tiempo y operan a nivel semántico.

Existen varias categorías de clasificación de inferencias. Por ejemplo, Monfort y Monfort (2013, citado en Ripoll Salceda 2015, pág. 110) distinguen entre las inferencias en función del conocimiento previo necesario para su producción:

- inferencias lógicas;

- inferencias lógico-culturales;
- inferencias lingüísticas;
- inferencias pragmáticas.

Esta clasificación se utiliza en la educación con la finalidad de trabajar la habilidad de construcción de inferencias (Ripoll Salceda 2015). Escudero Domínguez (2010) destaca el carácter constructivista de las inferencias. Es decir, la inferencia es una capacidad de hacer conexiones entre la información que se está procesando con la información almacenada en la memoria para producir conclusiones novedosas. De acuerdo con Gutiérrez-Calvo (1999, citado en Escudero Domínguez 2010, pág. 13), la inferencia tiene tres funciones principales:

- la cognitiva: hallar cualidades inherentes en todo tipo de información que procesamos;
- la comunicativa: facilita la transmisión de la información de una manera más económica y atractiva;
- la conductual: toma de acciones o decisiones en función de la información inferida.

De momento, esta síntesis nos sirve para introducir el concepto de la inferencia como una habilidad cognitiva desde un punto de vista psicológico. Más adelante, en los capítulos dedicados (5.1.2.1-5.1.2.2), revisamos las distintas tipologías de inferencias, sus características y, finalmente, su naturaleza como observado en la intercomprensión.

4.1.2.4. Componente adquisitivo

El humano procesa la información para relacionarse con el ambiente con éxito. Eso implica la comprensión de la información entrante y de las relaciones entre sus varios componentes, la capacidad de hacer predicciones sobre cómo puede evolucionar la situación y la capacidad de actuar conforme los propios objetivos y las condiciones del contexto (Rivas Navarro 2008). Cuando las predicciones hechas en base al conocimiento previo y análisis del ambiente («si como esta planta, me alimento») resultan erróneas («he comido la planta y en contra me he envenenado»), tiene lugar el aprendizaje. En este caso es necesario ajustar el sistema de conocimiento y almacenar esta nueva información en la memoria a largo plazo (Rivas Navarro 2008). En la vida humana las consecuencias de

una predicción errónea pueden tener amplitudes muy diferentes. Como pauta general de la teoría de aprendizaje, cuanto más *sorprendente* el resultado de una mala predicción, más rápido será el aprendizaje (Divjak 2019).

Por lo consiguiente, el proceso de la integración de la nueva información es bidireccional (Ausubel et al. 1983). El input para ser integrado se interpreta en función del conocimiento previo para equilibrar el conflicto entre el conocimiento existente y los nuevos datos que no coinciden del todo con este. Los esquemas mentales, a su vez, se modifican para *acomodar* el input y de modo que ocurre el aprendizaje y el esquema mental pasa a un nivel más alto, de acuerdo con las ideas de Piaget (Rivas Navarro 2008). Es un proceso dinámico en cuanto que la comprensión de un fenómeno puede evolucionar a lo largo de la vida del individuo (Rivas Navarro 2008; Heine 2010).

En el modelo de Di Carlo (2017) el responsable del aprendizaje es el componente adquisitivo. Aprender significa aumentar las conexiones neuronales en el cerebro, en la memoria a largo plazo. En efecto, de acuerdo con Di Gesù (2012, pág. 13): «El aprendizaje y la memoria son procesos íntimamente relacionados. No se consigue separar el aprendizaje de la memoria, ni siquiera dentro del circuito neuronal». El aprendizaje es un proceso, no es un fenómeno estático. Simplificando las nociones de la psicología de aprendizaje, existen dos tipos de aprendizaje: conocimientos y destrezas. Los dos tipos se apoyan en dos sistemas de la memoria a largo plazo diferentes: la memoria explícita e implícita (declarativa y no-declarativa) (Baddeley 2014).

El aprendizaje de contenidos y de destrezas respetan pautas diferentes. El conocimiento semántico solo se aprende a través de su procesamiento cognitivo e integración en el conocimiento ya presente en la memoria a largo plazo. El procesamiento cognitivo implica razonamiento, inferencia, creación de nuevos enlaces semánticos entre los nodos de conocimiento. «[...] a crucial factor in deciding whether something will be learned and remembered is its meaningfulness to the learner (Baddeley 2014, pág. 79). La información que encaja en el sistema de conexiones existente se retiene en la memoria bajo determinadas condiciones y se integra en nuestro sistema de conocimiento. Por consiguiente, se habla del aprendizaje *significativo* (Ausubel et al. 1983, pág. 37). Por el contrario, la comprensión será dificultada y el proceso de creación de nuevos enlaces será más tedioso.

Puesto que la comprensión se produce en la memoria de trabajo, su efecto es muy poco duradero. Como explica Divjak (2019), el aprendizaje es un cambio duradero del estado

de la memoria a largo plazo. Para que la comprensión se convierta en aprendizaje, se tienen que producir determinadas proteínas en el cerebro (durante un lapso temporal más bien corto), los genes tienen que activarse para facilitar la conectividad sináptica. Por lo que el aprendizaje del lenguaje solo ocurre después de varias repeticiones. Solo si el neurotransmisor (la serotonina) se genera repetidamente el componente activo de la proteína alcanza el núcleo de las células donde se apegan al DNA y activa los genes necesarios para formar recuerdos a largo plazo. Se empiezan a generar proteínas codificadas por los genes activados. Este proceso es muy vulnerable porque se puede interrumpir por los inhibidores de la secreción de proteínas, en tal caso el aprendizaje no ocurre (Divjak 2019, pág. 115–116).

El componente adquisitivo, se ocupa de integrar la nueva información de relevancia en la memoria a largo plazo. El aprendizaje de un nuevo elemento léxico, un patrón morfológico o construcción sintáctica son tareas complejas que requieren de una colaboración entre el sistema declarativo y procedimental de la mente humana. Los patrones morfológicos o la decodificación de los símbolos durante la lectura, por ejemplo, se pueden gestionar por la memoria procedimental, mientras que el léxico, en principio, se almacena en la memoria declarativa (Wolfe 2010; Di Carlo 2017).

Cuando un aprendiz empieza a conocer una L2 desde cero, en principio, sus elementos se integran en el sistema ya existente de representación de las lenguas ya conocidas de manera parasitaria por defecto (Hall, P., J. y Ecke 2003, pág. 84). Tanto es así, que el uso del conocimiento previo es la base de la transferencia. Es decir, es imposible ignorar el conocimiento previo en otras lenguas a la hora de procesar una nueva L2. El conocimiento de procesamiento de la información y, sobre todo, de la importancia del conocimiento previo tiene un gran poder explicativo de cara a entender la psicología de la intercomprensión. El parasitismo en el procesamiento de la información en una lengua desconocida que presenta una gran semejanza formal con una lengua ya conocida es lo que posibilita su comprensión e, incluso, adquisición incidental, como será expuesto en los capítulos que siguen.

En cualquier L2, tanto próxima como distante, pueden existir conceptos que el aprendiz no tiene en su almacén mental. En cuanto al aprendizaje de nuevos conceptos, se ha demostrado que es más eficaz si se utilizan ejemplos concretos y no descripciones o definiciones que son abstracciones. Para que el concepto sea generalizable, los ejemplos tienen que extenderse gradualmente de un tema más estrecho a contextos más

generalizados de su uso (Baddeley 2014). Por otro lado, a través de la inferencia el individuo puede obtener información sobre los elementos de ciertas categorías semánticas extrapolando a ellos el conocimiento sobre las correspondientes subcategorías (si es un felino, tiene cuatro patas, entonces incluso un felino que el aprendiente no ha visto en la vida tiene cuatro patas). De esta manera tiene lugar el aprendizaje de algo que nunca fue explícitamente procesado como input, sino se ha generado por inferencia (Rivas Navarro 2008), como hemos visto explicado por el modelo de procesamiento de la información y conexionismo.

Por lo que concierne a las destrezas, generalmente se reconoce que éstas se aprenden por repetición más que por comprensión (O'Malley y Chamot 1990). La teoría cognitiva de aprendizaje de las destrezas cognitivas postula que existen varias etapas de consolidación de una destreza. En base a la teoría de Anderson (1987, 1993, 2004, citados en O'Malley y Chamot 1990; Ellis 2006a; Rivas Navarro 2008), se puede hablar de tres etapas:

- la fase cognitiva: el uso de conocimiento declarativo que describe cuáles son las etapas de la destreza;
- la fase procedimental: la automatización de las etapas de la destreza en la memoria implícita;
- la fase de automatización o afinamiento de la destreza.

Cabe destacar la importancia de la relación con el input en todo tipo de aprendizaje. Cuanto más rico es el estímulo desde el punto de vista sensorial, cuantos más canales sensoriales involucra, más alta será la probabilidad de que resulte integrado en nuestro sistema de conocimiento. Eso explica la diferencia entre los tipos de conocimiento en función de la profundidad con la que se almacenan en la memoria (Wolfe 2010):

- El conocimiento abstracto (escuchar la descripción de un animal) a través de una asociación de información auditiva con el conocimiento previo para crear una representación mental, una imagen; Se puede comparar este tipo de conocimiento con lo que Ausubel et al. (1983) denominan «significativo receptivo».
- El conocimiento simbólico (ver una postal con la foto de este animal), a través de una asociación de una imagen con el conocimiento previo para crear una imagen mental; Otra forma de conocimiento «significativo receptivo».
- El conocimiento experiencial (ir al bioparque y ver este animal, sentir su olor, escuchar el sonido que produce, incluso, posiblemente, tocarlo). Es una asociación

de estímulos externos múltiples y carácter vario y una creación intensa de nuevas conexiones neuronales. En los términos de Ausubel et al. (1983, pág. 34) es el conocimiento «significativo por descubrimiento».

4.1.2.5. Resumen del procesamiento de información lingüística en la Psicología cognitiva

Según este breve repaso de los estudios sobre la memoria, cabe destacar las implicaciones fundamentales sobre las que se va a apoyar nuestro análisis más profundo en los siguientes apartados:

- La importancia del conocimiento previo: por naturaleza, el aprendizaje ocurre a través de una comparación de la información contenida en el input con lo almacenado ya en la memoria a largo plazo. Cuando este conocimiento se aplica a un input novedoso, se habla de su transferencia (Rivas Navarro 2008).
- Las limitaciones de la memoria de trabajo y la tendencia a estructurar todo tipo de información en pedazos chunks. En función de la frecuencia de procesamiento de determinado input, sus elementos son divididos en unidades de una capacidad cada vez mayor. Por ejemplo, al procesar muchas palabras con el sufijo «-ción», un niño aprende que «-ción» es una unidad productiva y no la almacena como cuatro letras separadas, sino como un único elemento. La capacidad de los chunks crece progresivamente, lo que permite ahorrar los recursos de la memoria de trabajo (Willis 2008).
- La búsqueda del significado: el cerebro humano analiza el entorno para atribuirle sentido y actuar conforme la situación (Rivas Navarro 2008). Por lo tanto, la búsqueda del significado y el afán de comprender el input es un impulso natural humano. Comprender significa encontrar cómo la nueva información puede encajar en el sistema de conocimiento existente. Por lo que, si una unidad de información no puede anclarse a ningún elemento del sistema actual, el aprendizaje no va a ocurrir.
- La comprensión y la inferencia. La inferencia es a la vez un proceso y resultado del razonamiento en búsqueda de significado. La inferencia consiste en extrapolar a algo desconocido determinado valor / significado / características en función de

la ubicación que se le asigna en la red de los conceptos en el sistema de conocimiento previo como resultado de un razonamiento (Baddeley 2014).

Todo tipo de procesos cognitivos necesitan una interacción entre la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo. Cuanto más se relaciona la nueva información con lo que ya tenemos almacenado en la memoria a largo plazo, más probable será su integración. Cuanto más profunda es la comprensión de un input semántico, mejor se va a memorizar (sin embargo, no necesariamente aprendemos todo lo que comprendemos, mientras es posible aprender de manera implícita unas destrezas que no requieren de la comprensión). Aunque no todo lo que comprendemos acabará almacenado en la memoria a largo plazo, lo que no ha sido comprendido seguramente será descartado por la atención. Por ello, la comprensión es uno de los procesos cognitivos fundamentales para el aprendizaje (Wolfe 2010). Por ello, fomentar el desarrollo de las habilidades de comprensión en los niños desde una edad muy temprana es una tarea educativa muy importante.

4.2. TEORÍAS LINGÜÍSTICAS DE LA ASL Y SU POSIBLE RELACIÓN CON LA INTERCOMPRENSIÓN

INTRODUCCIÓN

Un cuadro notablemente menos homogéneo nos espera en el panorama de las teorías lingüísticas de la ASL. Las teorías principales de la ASL, de acuerdo con VanPatten (2014), desde el punto de vista lingüístico se pueden dividir en tres grandes grupos:

- teorías generativistas;
- teorías emergentistas / funcionales / *usage-based*;
- teorías socioculturales.

Sin embargo, no es sencillo categorizar cada una de las teorías, en cuanto que originan como fruto de investigación en ramas o disciplinas diferentes.

Con el advenimiento de la psicología cognitiva como respuesta al conductismo en la psicología, en el campo de la investigación lingüística surgió el generativismo como alternativa al estructuralismo (Brown 2014). Sin embargo, dentro de esta corriente cognitivista se formaron otras corrientes, entre ellas la lingüística cognitiva que cuestionó la existencia

de la «Gramática universal». A la misma conclusión llegó el enfoque funcional, por otra vía independiente (Tomasello 1998).

A la vez la psicología cognitiva, a pesar de preocuparse tradicionalmente más bien poco por el procesamiento del lenguaje dejándolo a los lingüistas, propuso la idea de que el lenguaje *emergía*, al igual que cualquier otro pensamiento, como reacción a la interacción del individuo con el ambiente (O'Malley y Chamot 1990; Ellis 2006b, 2019). Como vimos en el apartado anterior, este desarrollo contribuyó a la aparición de los enfoques emergentistas. Los enfoques emergentistas se conocen también como *usage-based*, lo que se refiere a que la adquisición del lenguaje depende de su uso. Estos enfoques postulan que el desarrollo del lenguaje, por tanto, depende del input (Muñoz 2018, pág. 1083; Ellis 2019; Ellis et al. 2016; Roehr-Brackin 2015; Gass et al. 2013, pág. 132). Esta observación es importante para entender cómo la intercomprensión puede resultar en aprendizaje incidental de las lenguas objeto de intercomprensión.

En cuanto al desarrollo de las teorías socioculturales, la sociolingüística propuso teorías que explican la emergencia del lenguaje a través de la socialización en dada comunidad de hablantes (VanPatten 2014). Sin embargo, estas teorías se quedan fuera de nuestro interés investigador en cuanto que no procuran explicar los procesos cognitivos que tienen lugar en la mente durante el procesamiento del lenguaje.

Las teorías de la ASL pretenden explicar cómo se adquieren las lenguas con posterioridad a la materna o maternas. Aparte de estas teorías de adquisición, hay muchas otras que tienen la finalidad de explicar determinados fenómenos o procesos relacionados con el aprendizaje-adquisición de segundas lenguas. En el presente trabajo, sin embargo, no nos centramos en la teoría de la ASL, sino que recurrimos a sus aportaciones tan solo en la medida que estas puedan favorecer la comprensión del fenómeno de la intercomprensión.

El estudio de la bibliografía más reciente sobre los avances en la ASL permite observar ciertas tendencias interesantes. La primera es un acercamiento entre las dos ramas de origen cognitivista – la generativista y la emergentista. De acuerdo con Rothman y Slabakova (2018), los partidarios de las dos teorías tienen en común más de lo que los separa. Los generativistas en los últimos años ampliaron notablemente sus herramientas de análisis y están expandiendo su foco de interés. El tema principal del debate sigue siendo la existencia de la Gramática universal. Si los generativistas consideran que los

humanos tenemos una capacidad innata de procesamiento del lenguaje, los cognitivistas lo consideran una habilidad emergente.

A pesar de que se hayan acercado las dos corrientes lingüísticas principales, un análisis más profundizado del proceso de ASL requiere una toma de postura en este debate. Por lo que hemos adoptado una visión cognitivista o emergentista que, a nuestro parecer, tiene un mayor poder explicativo en relación con el procesamiento de la información en la intercomprensión.

Dentro de los enfoques emergentistas, se observan tendencias en línea con lo que exigen los cambios societarios: la globalización, el multilingüismo y la multiculturalidad, la superdiversidad, etc. El individuo que aprende una L2 se considera un «usuario» en pleno derecho en vez de un «aprendiente» que implica la incompletitud de su competencia en dicha lengua (Ushioda 2017). Dentro de estos enfoques y al amparo del grupo de investigación Douglas Fir (The Douglas Fir Group 2016) se está prestando cada vez más atención a tales cuestiones, como son el aprendiente plurilingüe, las diferencias individuales, el giro hacia el multilingüismo, las teorías socioculturales, el *translanguaging*, etc., lo que los acerca a los estudios sobre el plurilingüismo.

La corriente de la ASL no es una disciplina independiente, es un campo de investigación explorado tanto por los lingüísticas como por los psicólogos, psicolingüísticas, neurocientíficos, etc. (May 2019). No obstante, se observa cierta dinámica en busca de una teoría unificada. Un ejemplo de una tal teoría podría ser la Teoría del Sistema Dinámico complejo (*Complex Dynamic System Theory*) de Larsen-Freeman (2018). El afán de proponer esta teoría es el de abarcar todo lo relacionado con la ASL de acuerdo con las tendencias mencionadas. Es compatible con las teorías emergentistas y se considera una metateoría (Larsen-Freeman 2018).

Otro intento de aplicar la herramienta de la Teoría de Sistemas Dinámicos a la adquisición de lenguas es el modelo dinámico de multilingüismo propuesto por Jessner (2008a). Según la autora, el aprendizaje multilingüe necesita su propia base teórica en cuanto que las teorías de adquisición de la primera o segunda lengua no consiguen abarcar todas las variables presentes en los procesos multilingües. La Teoría de Sistemas Dinámicos es, en cambio, adecuada para ello. Es una teoría que analiza tanto el proceso de la adquisición como su resultado (el plurilingüismo), así como las características personales del aprendiente, el contexto y las demás variables que determinan que este proceso sea dinámico.

Sin embargo, puesto que el interés del presente trabajo recae solo en los procesos cognitivos en la ASL, nuestro análisis no precisa de herramientas tan amplias como una metateoría. Por lo que, a continuación, nos vamos a centrar tan solo en las etapas de la ASL identificadas por Gass (1988, citado en Gass et al. 2013).

AN INTEGRATED VIEW OF SLA

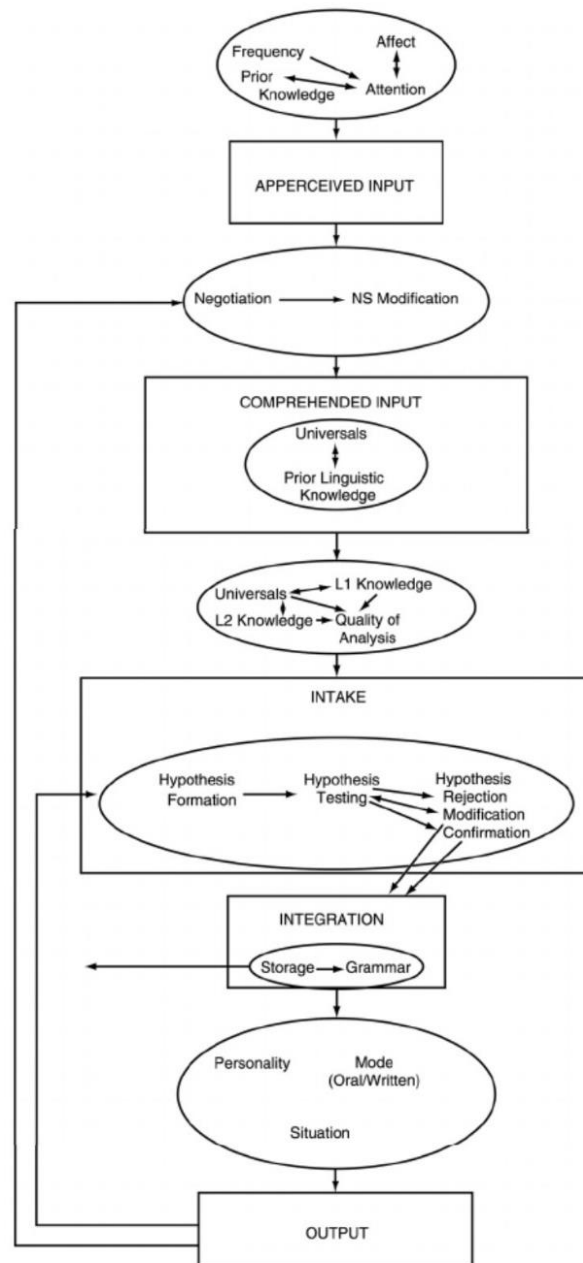


FIGURE 16.1 A Model of Second Language Acquisition (Source: From "Integrating research areas: A framework for second language studies" by S. Gass, 1988, *Applied Linguistics*, 9, 198–217. Reprinted by permission of Oxford University Press.)

Figura 18: Modelo de la ASL de Gass (1988)

Fuente: Modelo de la adquisición de segundas lenguas de Gass (1988, citado en Gass et al. 2013, pág. 499).

Según Gass et al. (2013) que se declara partidaria de las teorías generativistas, su modelo es un intento de conciliar las diferencias entre los dos enfoques – el generativista y el emergentista. Por lo consiguiente, el presente modelo es bastante universal e independiente de la L2 analizada. El modelo toma en consideración las variables de diferencias individuales cuales la personalidad, el afecto (las emociones, el interés, la motivación) y el conocimiento previo. El modelo no hace especial referencia a las estrategias cognitivas, sin embargo, los procesos cognitivos subyacentes a este sistema implican su uso si el aprendiente así decide.

4.2.1. PROCESO DE LA ASL DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS TEORÍAS EMERGENTISTAS

4.2.1.1. Input y el procesamiento del input

El procesamiento de la información empieza por la percepción del input. No todo el input disponible en el entorno acaba percibido por el organismo humano. En la selección del input la atención tiene el papel clave. La psicología cognitiva hace una distinción entre la atención central y periférica. Se considera que la atención central opera de una manera consciente (Edmondson 2009). Mucha más información viene percibida de manera inconsciente por la atención periférica, procesada por el tálamo y considerada irrelevante, por lo que se descarta sin ser percibida conscientemente (Goleman 1995 (1996 en español)). El input que se vuelve conscientemente disponible se llama «input percibido», es lo que viene seleccionado por la atención central.

En relación con este proceso de selección de input lingüístico, hay un gran debate entre los investigadores de la ASL. El tema principal del debate es la teoría de la captación de Schmidt (1990, 2010), el fenómeno conocido como *noticing*. El término fue propuesto por Schmidt (1990) que, en contra a la teoría del aprendizaje natural de Krashen y Terrell (1983), afirma que el aprendizaje semántico es imposible sin que el input sea registrado de manera consciente. Dicha hipótesis sostiene que ni siquiera el aprendizaje incidental e implícito puede tener lugar sin participación alguna de la atención. La atención es necesaria para que un elemento lingüístico entre en la memoria a corto plazo, pero el hecho de que lo haga no garantiza la adquisición y registro en la memoria a largo plazo (Schmidt 1990).

Hay muchos factores que influyen en si el input será procesado o no. Como hemos señalado anteriormente en la revisión del funcionamiento de la memoria, la atención puede tener un vector ascendente y descendente. Los dos vectores de la atención están activados a la vez, compitiendo por los recursos de la memoria de trabajo (Divjak 2019). El vector descendente de la atención depende, según el modelo de Gass et al. (2013) del filtro afectivo, de las actitudes del individuo, de su estado emocional (que influye en la producción de los neurotransmisores necesarios para el aprendizaje), de la percepción de la tarea actual y del conocimiento previo disponible (O'Malley y Chamot 1990; Grein 2021; Di Carlo 2017; Gass et al. 2013). El interés es una variable muy importante en cuanto que todo lo percibido como irrelevante no entrará en el sistema de procesamiento de la información.

El vector ascendente percibe el input como relevante en función de su (Ellis 2006b, 2019; Divjak 2019):

- saliencia (lo mucho que se destaca el elemento entre otros);
- contingencia (la coherencia en la frecuencia con la que determinado elemento asume el mismo significado);
- redundancia (si su función es única en el input o si hay elementos más salientes que tienen la misma función en el input).

Es decir, es una interacción constante de los aspectos cualitativos (la saliencia) y cuantitativos (la frecuencia) del input con la atención del aprendiente. Como señala VanPatten (1996), las palabras de contenido, el léxico, es más saliente que las palabras funcionales. Skehan (1998) corrobora esta afirmación argumentando que el procesamiento del lenguaje es fundamentalmente léxico con muy poca atención dedicada a la sintaxis. VanPatten (1996) sostiene que en la frase «hice la compra ayer» la forma gramatical del pasado es redundante en cuanto que «ayer» es más semánticamente saliente que el rasgo morfológico del verbo al pasado. Por lo que este rasgo se filtra por la atención y no viene procesado, de acuerdo con el concepto de la redundancia.

Un ejemplo parecido cita Ellis (2010, pág. 28), analizando la saliencia de la desinencia «s» en los verbos en la tercera persona del singular en inglés en comparación con el adverbio de tiempo. La bibliografía más reciente valida estos hallazgos (Ellis y Wulff 2019, pág. 47–51). La saliencia es un concepto complejo en cuanto que depende tanto de los

factores ambientales como de la percepción del individuo. Por tanto, se habla de la saliencia psicofísica y la saliencia psicológica (Ellis y Wulff 2019).

En la mencionada interacción es importante el papel de la frecuencia de determinados elementos en el input, la frecuencia es una especie de metafactor para los tres que se acaban de mencionar (Rivas Navarro 2008; Divjak 2019; Ellis y Wulff 2019; Mican et al. 2019). La relación entre la frecuencia del input y el aprendizaje no es lineal. Como señala Saville-Troike (2012, pág. 81), probablemente, el efecto de la frecuencia se explique por el efecto de otras variables correlacionadas, tales como la saliencia, la regularidad, la variedad de contexto y colocaciones. Por ejemplo, el artículo «the» en inglés es una de las construcciones más frecuentes, sin embargo, muy a menudo el uso correcto de esta construcción nunca se adquiere por completo (Saville-Troike 2012, pág. 81). Efectivamente, de acuerdo con Ellis (2006a) en este caso es evidente el efecto de escasa contingencia característica de la construcción «the»: aparece en contextos diferentes cumpliendo funciones diferentes, por lo que es complicado atribuirle una sola función en el mapa forma-significado, es decir, se observa una falta de contingencia.

La investigación más reciente señala que la adquisición de una L2 no está sujeta a un orden de adquisición universal y depende en gran medida de la cercanía tipológica de la L2 en relación con la(s) lengua(s) ya presente(s) en el repertorio lingüístico del propio aprendiente (Gass et al. 2013). Ellis (2006a) señala que el orden de aprendizaje que parece universal, de acuerdo con lo que propuso Larsen-Freeman (1976, citado en Ellis 2006a), en realidad, es una función de la frecuencia de dichos elementos lingüísticos en el corpus de los hablantes adultos nativos en la L2 (p. 7) (aunque véase Bley-Vroman 1990, pág. 34 para críticas). Gass et al. (2013) afirman que si al inicio de aprendizaje de una nueva lengua, la frecuencia es el mayor predictor de lo que será procesado y adquirido. Mientras a un nivel de aprendizaje alto la sorpresa, es decir, rasgos o significados inesperados, es el mejor predictor de adquisición (Divjak 2019). Por lo que el carácter del input tiene una gran importancia para el aprendizaje.

El desafío que es preciso destacar en relación con el input en la ASL es la proporción del input que será convertido en el intake para la adquisición (Gass et al. 2013, pág. 340). Según Krashen (1981, 1985) y Krashen y Terrell (1983), la condición fundamental para la integración del input es que sea comprensible. En consecuencia, la habilidad de comprensión, tanto mediante procesos cognitivos automáticos como estratégicos, es muy importante de cara a enfrentarse con una nueva L2.

4.2.1.2. Procesos estratégicos en la ASL

El procesamiento, de acuerdo con lo que sabemos actualmente, se realiza a través de varios procesos cognitivos. La función principal de estos procesos cognitivos es la comparación del input con la información contenida en la memoria a largo plazo. Como hemos visto en el repaso del funcionamiento de la memoria, si los procesos cognitivos son conscientes, estos se consideran estrategias. En este apartado nos concentramos solo en los procesos cognitivos estratégicos.

Las estrategias en la ASL han sido ampliamente estudiadas en cuanto que se ha observado que es lo que «un buen aprendiente» utiliza en su aprendizaje (Cook 2009). Se han creado varias tipologías de estrategias, pero en este trabajo nos apoyamos principalmente en la distinción entre las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas de O'Malley y Chamot (1990). Otra clasificación importante es la que Oxford (2003, pág. 2): cognitivas, metacognitivas, relacionadas con la memoria, compensatorias, afectivas y sociales. Skehan (1998, pág. 25) denuncia la excesiva preocupación por las clasificaciones de las estrategias a detrimento del análisis de su potencial práctico:

It would seem that researchers in this area have devoted much more effort to debating the relative merits of different classification systems for strategies than to examining the developmental potential of the different strategy types that have been classified.

Por tanto, nuestro análisis de las estrategias cognitivas, sobre todo en los capítulos que siguen, se centra en la función que estas tienen en el procesamiento de la información lingüística, más que en su pertenencia a determinadas clasificaciones.

En lo que concierne al procesamiento de una L2, las estrategias se pueden dividir en dos grandes grupos: las de uso del lenguaje y las de aprendizaje (O'Malley y Chamot 1990). Por ejemplo, la estrategia de evitación que se utiliza en producción en caso de un vocabulario insuficiente es una estrategia de uso del lenguaje y no de aprendizaje. Mientras que la memorización de una palabra en asociación con un lugar en la habitación con mnemotecnias es una estrategia de aprendizaje. La diferencia, como se desprende de los apartados anteriores, consiste en la finalidad de su activación: el uso o el aprendizaje, sin embargo, se solapan en varias fases. Por ejemplo, ciertas estrategias de comunicación pueden favorecer el aprendizaje (Skehan 1998).

Por tanto, se puede decir de manera simplificada que las estrategias de uso del lenguaje se guían por el objetivo «cómo puedo interpretar este input y reaccionar al él» mientras que las estrategias de aprendizaje se guían por el objetivo «cómo puedo sacar provecho de este input para aumentar mi conocimiento de la lengua objeto de aprendizaje». De todas formas, el uso de las estrategias siempre se asocia a un problema que se tiene que resolver para alcanzar determinado objetivo, por lo que es una intervención activa, enfocada en un objetivo en concreto (O'Malley y Chamot 1990).

El usuario de una L2 puede activar las estrategias en cualquier etapa de procesamiento de la L2, pero puede también no hacerlo a pesar de que la situación lo requiera. Las estrategias de procesamiento de la información se consideran una destreza cognitiva de orden superior (O'Malley y Chamot 1990). La ejecución de este tipo de procesos cognitivos consume muchos recursos cognitivos que los aprendientes pueden preferir ahorrar o asignar a tareas esenciales de comprensión (Skehan 1998; VanPatten 1996). A continuación, revisamos una serie de desafíos que esta característica de los procesos estratégicos causa para los aprendientes.

El primer desafío consiste en el hecho de que los aprendientes evitan utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas. Wesche y Paribakht (2010) reportan que ante una palabra desconocida los lectores prefieren omitirla antes que inferir su significado utilizando el contexto. O'Malley y Chamot (1990) citan un experimento que demuestra que los usuarios avanzados de inglés como L2 prefieren el procesamiento del input automático ascendente a partir del léxico al procesamiento descendente al que recurren los hablantes nativos.

El segundo desafío consiste en el hecho de que los aprendientes pueden elegir una estrategia inadecuada. De acuerdo con O'Malley y Chamot (1990), esta problemática también depende de la disponibilidad de los recursos de la memoria de trabajo. Por ejemplo, ante una palabra desconocida, para ahorrar el esfuerzo cognitivo, el sujeto, puede elegir la estrategia de inferencia léxica a partir de los rasgos formales (la semejanza con una palabra conocida) antes que una inferencia a partir del contexto que requiere de más recursos de la MT. El uso inadecuado de las estrategias puede impedir resolver con éxito el problema que se propuso (O'Malley y Chamot 1990).

Oxford (2003) sugiere que los aprendientes suelen utilizar aquellas estrategias que les resultan más compatibles con su estilo de aprendizaje. Sin embargo, el reto de un buen

aprendiente es darse cuenta del propio estilo de aprendizaje e intentar utilizar conscientemente estrategias que sean menos habituales para el propio estilo de aprendizaje. Concanando conscientemente estrategias adecuadas para determinada tarea el aprendiente alcanza una mayor eficiencia en su proceso de aprendizaje.

Por lo que para que determinadas estrategias sean útiles para el aprendizaje de lenguas, tienen que cumplir con las siguientes características (Skehan 1998; O'Malley y Chamot 1990; Oxford 2003):

- Ser adecuadas a la finalidad global de la tarea (si el objetivo es aprender una expresión idiomática su comprensión por inferencia puede no proporcionar el resultado deseado).
- Ser adecuada al estilo de aprendizaje del aprendiente y combinarse exitosamente con otras estrategias.
- Generar un impacto sobre la interlengua. Es decir, las estrategias tienen que ser automatizables y transferibles (recurrir al uso de determinada estrategia tiene que suponer poco coste para la memoria de trabajo del individuo para que su utilización se compense).

Esta última condición de automatización y transferibilidad es particularmente importante. Varios estudios señalan que los usuarios de lenguas añadidas a la propia no recurren a las estrategias naturalmente o automáticamente (Ellis 2014). Ni siquiera todos los hablantes bi- o plurilingües aplican automáticamente las estrategias de aprendizaje o comprensión de una lengua nueva (Moore 2006). En este aspecto es importante hacer una distinción entre los procesos cognitivos automáticos, inconscientes, y estratégicos, que son conscientes.

La misma operación, como la inferencia, puede ser automática o conscientemente controlada (Kintsch y Rawson 2008). Cuando hablamos de los procesos descendentes a través de los cuales los hablantes nativos reconstruyen el significado a partir del léxico, hablamos de los procesos inconscientes que se han automatizado debido a que el sistema semántico relacionado con la L1 está bien desarrollado y su procesamiento está automatizado (Skehan 1998). Estos procesos no requieren de muchos recursos de la memoria de trabajo.

Los hablantes nativos de una lengua, debido a su gran experiencia de uso de esta lengua, tienen muchos procesos cognitivos automatizados. Concretamente, en el caso de lectura,

el foco de la actividad cerebral se traslada desde el córtex prefrontal (responsable de la memoria de trabajo) en los lectores aprendices a una zona posterior del cerebro especializada en la lectura en los lectores competentes (Germain 2018, pág. 10). Cabe mencionar que no existe una sola zona cerebral responsable del proceso de lectura, en cuanto que es un proceso dinámico y muy complejo que involucra zonas cerebrales muy distintas. Sin embargo, algunas de ellas se especializan más que otras en determinados procesos de lectura (Li y Clariana 2019, pág. 102).

A nivel psicológico, como señala Skehan (1998), los hablantes nativos de una lengua procesan el input lingüístico apoyándose en la reconstrucción por inferencia de las probables relaciones semánticas entre los conceptos activados por el procesamiento del léxico. La pragmática, es decir la inferencia, es superior al procesamiento morfosintáctico, totalmente en línea con los hallazgos de VanPatten (1996). Sin embargo, en los aprendientes el sistema semántico de la L2 no está totalmente desarrollado, por lo que se dificulta el procesamiento descendente. Es más, hay que tener en cuenta que no solo las estrategias de comprensión compiten por los limitados recursos de la memoria de trabajo. Otros procesos cognitivos como la atención también se caracterizan por un consumo elevado de los recursos de memoria. Es por eso que se reporta que la capacidad de la memoria de trabajo condiciona el procesamiento de la información en una L2 y su adquisición (Li y Clariana 2019, pág. 99).

Como se desprende de O'Malley y Chamot (1990), puesto que las estrategias son procedimientos cognitivos, se pueden desarrollar, como cualquier otro procedimiento cognitivo de orden superior, a través de las fases cognitiva, asociativa y autónoma de aprendizaje. Por lo que los procesos cognitivos estratégicos se pueden automatizar para ahorrar los recursos de la memoria de trabajo (O'Malley y Chamot 1990). En tal caso pierden su carácter estratégico y se convierten en una destreza (Jiang y Grabe 2019). En relación con esta observación la pregunta lógica es ¿cómo se pueden automatizar las estrategias?

No hay una respuesta unánime sobre si es posible enseñar las estrategias explícitamente. La investigación señala que existen ciertos beneficios de la enseñanza explícita de las estrategias (Cook 2009; Oxford 2003). Oxford (2003) cita numerosas fuentes bibliográficas que reportan cómo la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje incide positivamente en el rendimiento de los aprendientes. Willis (2008) pone de relieve que observando como los demás utilizan una estrategia, un aprendiente puede aprender a utilizarla gracias a la actividad de las neuronas espejo (p. 138). Sin embargo, debido a que las

estrategias son procedimientos cognitivos, la mejor forma de dominarlas es por uso repetitivo (O'Malley y Chamot 1990).

4.2.1.3. Transferencia del conocimiento previo en el proceso de la ASL

El procesamiento del input, como se ha mencionado repetidamente, consiste en su comparación con el conocimiento previo. El conocimiento previo, de acuerdo con Skehan (1998) se divide en:

- conocimiento semántico;
- conocimiento contextual;
- conocimiento sistémico (lingüístico).

El conocimiento semántico son los recuerdos de la vida del individuo: recuerdos de las ocasiones en las que el individuo tuvo interacciones en determinada lengua, por ejemplo, un viaje al extranjero. El conocimiento contextual es la comprensión de la situación en la que se percibe el input. Si la situación es comprensible culturalmente, esta ofrece más claves contextuales para la comprensión del input (Meissner 2011b). En resumen, entran en juego los mismos tipos de conocimiento previo en el proceso de la ASL que en el procesamiento de la lengua materna, con una diferencia importante: el conocimiento lingüístico está disponible no solo en la L2, sino también en otras lenguas del repertorio plurilingüe.

Todos los tipos de conocimiento previo están relacionados entre sí (Ellis y Wulff 2019): el aprendizaje del significado de determinada palabra (memoria semántica) puede estar relacionado con un episodio ocurrido en una conversación informal en un viaje al extranjero (memoria episódica). Todas estas son variables en el proceso de la ASL: cuanto mayor es el conocimiento lingüístico un L2 dada, más probable es que el input será correctamente procesado y utilizado a su fin (López Alonso y Séré 2001a).

Si el conocimiento es reducido y además culturalmente hay menos claves contextuales, hay más probabilidad de que el procesamiento del input tenga menos éxito y sea más tedioso (López Alonso y Séré 2001a). Si el conocimiento en una determinada lengua es limitado, el conocimiento previo en otras lenguas del repertorio se utilizará para procesar el input en la L2 condicionando su aprendizaje (Hall, P., J. y Ecke 2003). La activación

del conocimiento previo en lenguas que ya existen en el repertorio del hablante se conoce como la influencia interlingüística, o la transferencia.

When the process occurs over representations from two or more different languages, and especially when the host item is from the L1, the literature has traditionally talked of «lexical transfer», and more recently of «cross-linguistic (or cross-lexical) influence» («CLI») (see also Jessner, this volume) (Hall, P., J. y Ecke 2003, pág. 72).

El origen del término «transferencia» se remonta a la psicología en la que la transferencia se refiere a «transfer of training», esto es, al efecto del conocimiento previo o de la experiencia sobre el conocimiento que se está adquiriendo (Selinker 1983, pág. 34). Todo tipo de conocimiento previo adquirido en un contexto puede ser objeto de transferencia a otro contexto percibido como semejante: conocimiento declarativo (semántico y episódico) y el conocimiento procedimental (las destrezas). «La transferencia depende de la memoria a largo plazo, por cuanto que comporta un proceso de recuperación y uso de habilidades y conocimientos previamente adquiridos» (Rivas Navarro 2008, pág. 244).

En psicología, se distingue entre una transferencia positiva, nula y negativa (Rivas Navarro 2008). En lingüística, el término «transferencia» muy a menudo se solía asociar con el concepto de la «interferencia» de la L1 en el aprendizaje de la L2 desde una perspectiva conductivista (Faerch y Kasper 1986; Ellis 2014). Aunque la visión conductista de la interferencia aportó muy poca investigación para el desarrollo del concepto de la transferencia, el estigma negativo asociado con el conductismo otorgó una connotación negativa al término «transferencia» (Odlin 1989, pág. 26). «Even though behaviorism has contributed extremely little to the study of transfer since the 1970s, much of the dislike of the term transfer comes from its traditional association with behaviorism» (Odlin 1989, pág. 26).

La evolución en la investigación sobre la relación entre la L1 y la L2 llevó a los investigadores a reconocer que la influencia entre las lenguas conocidas que en vías de adquisición es bidireccional o multidireccional. Esta evolución y el afán de liberar la transferencia de la connotación negativa dan origen al término «influencia interlingüística» (Cook 2009; Odlin 1989, 2003; Ellis 2014). Teniendo en cuenta el enfoque plurilingüe que se está asumiendo cada vez más, incluso en los estudios de la ASL, la influencia interlingüística se ocupa de las relaciones entre todas las lenguas en el repertorio plurilingüe del aprendiente. Sharwood Smith y Kellerman (1986) proponen una definición muy sencilla y a la vez precisa del fenómeno de la influencia interlingüística: «the interplay between

earlier and later acquired languages» (p. 1). La transferencia según Sharwood Smith y Kellerman (1986), es solo uno de los fenómenos de este interjuego y se limita solamente a la incorporación de ciertos elementos de una lengua en otra. Sin embargo, en algunas fuentes seminales como, por ejemplo, Odlin (1989, 2003) los términos «transferencia» e «influencia interlingüística» se usan de manera intercambiable (Odlin 2003, pág. 436).

The term 'L1 transfer' has continued to be widely used in the SLA literature but, in many respects, a better term is 'crosslinguistic influence' as this acknowledges that transfer is not always one-way (i.e., sometimes transfer from the L2 into the L1 occurs) and also that a previously acquired L2 can have an influence on the development of a new target language (i.e. an L3). It also gives recognition to the fact that the influence of the L1 may be evident not just in overt errors but also in subtle ways such as the underuse and overuse of specific L2 features (Ellis 2014, pág. 235).

Aunque reconozcamos que la influencia interlingüística puede ser un concepto más amplio que la transferencia, en este trabajo vamos a seguir la tradición de Odlin (1989, 2003) y utilizar el término «transferencia» como el término general.

La transferencia es un proceso cognitivo. Como todos los procesos cognitivos, la transferencia puede ser una destreza, es decir, un proceso automático, o, en cambio, una estrategia. Según Kohn (1986) el análisis de los procesos cognitivos activados en la transferencia se complica porque la transferencia solo se puede observar como producto, el proceso cognitivo es inobservable. Sin embargo, se puede teorizar sobre los elementos de este proceso. Supuestamente, la transferencia ocurre a tres niveles del análisis lingüístico (Kohn 1986, pág. 21):

- el potencial de la transferencia (las semejanzas y las diferencias entre la L-fuente y la L2);
- los patrones de la transferencia, o sea, el análisis de los elementos lingüísticos en la interlengua en comparación con la L-fuente;
- el análisis del proceso de transferencia.

Kellerman (1983) propone otro parámetro para predecir la toma de decisión del aprendiente con respecto a la transferencia – la transferibilidad (*transferability*). «Transferability is to be seen as a theoretical notion, which derives from native speaker's own perception of the structure of their language» (Kellerman 1983, pág. 117). A los estudios de Kellerman (1977, 1983, 1986) debemos el concepto de «psicotipología», es decir, la percepción por un aprendiente de una lengua como más o menos próxima y, por lo tanto, más o menos apta para ser fuente de transferencia. En el caso de tan solo dos lenguas en

el repertorio del hablante, los vectores de la influencia interlingüística son más fácilmente observables.

Por lo que concierne a un hablante plurilingüe, la influencia interlingüística ha sido muy poco estudiada, sobre todo, por la dificultad de observar los vectores de transferencia (Meissner 2004b; Odlin 2003; Berthele 2011). La pregunta investigadora principal a este respecto es ¿de qué depende la elección de la fuente de transferencia en una mente plurilingüe? De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, la proximidad percibida entre las lenguas es el mayor predictor de su uso como fuente de transferencia (Odlin 2003). Sin embargo, queda mucho por explorar en el campo de la influencia interlingüística en cuanto a fuentes de transferencia esporádica inesperadas, como puede ser una lengua tipológicamente lejana.

En caso de la transferencia como proceso cognitivo automatizado, la influencia de las lenguas ya conocidas sobre una L2 puede resultar en una hipótesis incorrecta sobre el funcionamiento de la última, o bien correcta (Odlin 2003). Ellis y Wulff (2019) citan un trabajo de Ellis & Sagarra (2010, 2011) en el que los investigadores analizaron cómo los aprendientes hablantes nativos de español, ruso y chino aprenden los rasgos morfológicos de los tiempos verbales en latín. El estudio demuestra que las características de la L1 influyen en la «adquisibilidad» de las características de una L2. Es más, el filtro del conocimiento previo (como puede ser la L1 u otras L2) influye en la selección del intake (Ellis y Wulff 2019). En otras palabras, el orden de adquisición de los elementos que tiene una lengua está mediatizado y, en cierta medida, condicionado por el conocimiento lingüístico del hablante – tanto de su lengua materna como de otras lenguas adquiridas y añadidas a la propia.

La percepción de una L2 como parecida a una lengua ya conocida permite al aprendiente rápidamente concluir que la última puede ser una buena fuente de transferencia (Meissner 2004b). «[W]hen a highly similar language is the target, the native language can greatly facilitate acquisition» (Odlin 2003, pág. 478). Sin embargo, una relación más compleja subyace a la influencia interlingüística (Heine 2010).

Cuando la transferencia se utiliza como una estrategia, la relación entre las lenguas es muy compleja. Según Kellerman (1977, 1983) y Faerch y Kasper (1986) la transferencia es un proceso consciente en el que el aprendiente toma decisiones para resolver problemas

lingüísticos. De acuerdo con Meissner (2004b), la estrategia de transferencia puede operar en niveles múltiples:

- transferencia formal: fonológica o gráfica intra- e interlingüísticamente;
- transferencia semántica: la transferencia del concepto central tomando conciencia de los posibles significados periféricos, de los casos de polisemia;
- transferencia funcional: las regularidades observables entre las lenguas o correlaciones semántico-funcionales (las funciones del subjuntivo, por ejemplo);
- transferencia pragmática;
- transferencia didáctica: recurso a las experiencias previas de aprendizaje de una lengua. Sobre todo, las estrategias y las técnicas. La transferencia, por tanto, puede no solo ocurrir de manera incidental, sino conscientemente a través de procesos metacognitivos.

De acuerdo con esta clasificación, la transferencia observable en la ASL no es solamente la transferencia de los elementos lingüísticos desde una lengua ya conocida, sino también la transferencia de destrezas. Es importante remarcar que los aprendientes no recurren a la estrategia de transferencia de manera automática (Odlin 2003). Su decisión al respecto depende de varios factores:

- conciencia lingüística del aprendiente: si el aprendiente considera las lenguas dominios de conocimiento separados, no va a recurrir a la transferencia (Bialystok 1988; Angelis y Selinker 2001; Kellerman 1977);
- nivel de conocimiento de la L2: cuanto más avanzado el conocimiento de dada L2, menos se recurre a la transferencia interlingüística en la recepción y la producción (Kellerman 1977);
- factores relacionados con la dificultad de una determinada construcción en función de la marcación (*markedness*) (Eckman 1977, 2008);
- limitaciones autoimpuestas de carácter variado (Odlin 2003).

Aparte de las condiciones ya mencionadas, Ellis (2014, pág. 238) resume otros factores que influyen en la toma de decisiones sobre las transferencias:

- Medida de similitud crucial, un concepto propuesto por Wode (1983, citado en Ellis 2014, pág. 238) que va de la mano con la generalización. Se propone que solo determinadas construcciones que superan el filtro de la similitud percibida se

transfieren. Por tanto, para este tipo de construcciones el proceso de la adquisición de una lengua añadida a la propia se asemeja a la adquisición de la L1.

- Prototipicidad de la construcción según la percepción del aprendiente. Es más probable que un aprendiente suponga que un verbo en el sentido directo sea transferible que este mismo verbo en una expresión idiomática (Kellerman 1986).
- Distancia lingüística efectiva. Influye en la transferibilidad en cuanto que condiciona también la psicotipología.
- Finalmente, los aprendientes tienden a tomar decisiones sobre la transferibilidad de una determinada construcción en función de su saliencia. Según Ellis (2014, pág. 239), cuanto más saliente es la construcción, menos probable es que se transfiera.

Fundamentalmente, la aplicación de la estrategia de transferencia depende del razonamiento del aprendiente al respecto. En otras palabras, para determinar qué conocimiento previo puede ser transferido, el aprendiente utiliza la inferencia: «Inferencing skills are involved to the extent that the individual anticipates the extension of prior knowledge to new situations» (O'Malley y Chamot 1990, pág. 33). Si el conocimiento almacenado en relación con la L1 u otra L2 (tanto los conceptos como el conocimiento lingüístico, como las destrezas) se considera útil para resolver dada tarea en la L2, se activa y con ello se produce la transferencia. Esta destreza se puede aprender, como otras estrategias, por simulación, comprensión y repetición (O'Malley y Chamot 1990; Willis 2008).

Uno de los principales desafíos en relación con la activación del conocimiento previo en la ASL es la percepción por el aprendiente de este conocimiento como relevante o no para una L2. En condiciones de la enseñanza aislada de lenguas, a menudo se insiste en utilizar solo la L2 en clase lo que crea la percepción de las demás lenguas como fuentes de interferencia y no de conocimiento previo útil (Dabène 1996). Para que el conocimiento previo en otras lenguas sea considerado útil por el aprendiente, es importante desarrollar una conciencia lingüística basada en la experiencia con varias lenguas para que los aprendientes saben utilizar como fuente de transferencia una lengua adecuada para ello en cada dada situación.

4.2.1.4. Producción en la L2 y su importancia para la ASL

Todo tipo de conocimiento previo se utiliza para procesar el input en una L2. Si el procesamiento es exitoso, el input comprendido se puede utilizar para continuar la interacción o recepción del input, reaccionar al input procesado y obtener nuevo, o convertir el input en el intake con el fin de obtener un aprendizaje (Gass et al. 2013).

Desde que Krashen (1985) propuso que para la adquisición de una lengua es necesario el input comprensible, muchas investigaciones confirmaron que es una condición indispensable, aunque no suficiente. «It is a given fact that, without understanding the language, no learning can take place. Although understanding alone does not guarantee that learning will occur, it does set the scene for learning» (Gass et al. 2013, pág. 341).

Si el input se convierte en el intake, se puede utilizar para formar hipótesis sobre la L2, probarlas en la producción y obtener feedback sobre su veracidad (Izumi 2003). En esta etapa las estrategias cognitivas también desenvuelven un papel importante. Por ejemplo, de no saber cómo expresar determinada idea con el vocabulario disponible, el individuo puede recurrir a una estrategia compensatoria y expresar la idea de manera descriptiva.

El esfuerzo de producción es muy importante porque darse cuenta de las propias lagunas en el conocimiento es otra forma de *noticing* (Izumi 2003; Ellis 2014). Asimismo, al percibir que la L2 es próxima a una lengua ya conocida, el individuo puede recurrir a la estrategia de transferencia y someter sus hipótesis creativas a la prueba de comunicación. Si resultan ciertas, se validan, en el caso contrario se rectifican, lo que contribuye al colmar las lagunas en el conocimiento. En definitiva, el intake es lo que se integra en la interlengua, con lo que ocurre su aprendizaje (Gass et al. 2013). Sin embargo, puesto que la intercomprensión es un proceso que no prevé la producción en las lenguas de trabajo, no consideramos necesario adentrarnos en los detalles de su funcionamiento.

4.2.1.5. ASL y el aprendizaje implícito y explícito

Las teorías emergentistas postulan que la adquisición / aprendizaje de una lengua segunda ocurre de la misma manera que el de la lengua materna y además es un proceso cognitivo como los demás, por lo que no se reconoce la existencia de la GU (Roehr-Brackin 2015; Ellis y Wulff 2019; Mickan et al. 2019; Germain 2018). El proceso de adquisición de

una lengua parte de los ejemplos de su uso, es racional, implícito y de carácter asociativo (Ellis y Wulff 2019, pág. 41). La información sobre la lengua se extrae del input. Como resultado de un proceso implícito, se observan correspondencias entre las unidades del input y su significado. Estas unidades significativas del input pueden ser mínimas, como un sonido, o expresiones idiomáticas enteras. Las correspondencias forma-significado almacenan también datos extraídos del input sobre la semántica intrínseca de las construcciones gramaticales (Ellis y Wulff 2019; Ellis et al. 2016).

En función de la frecuencia, saliencia, contingencia y redundancia, las correspondencias entre el input y sus significados se almacenan en la memoria a largo plazo en forma de un mapa mental. Los mapas de las correspondencias entre la forma y el significado crean una red, que es un sistema dinámico y adaptivo (Ellis y Wulff 2019). Estas representaciones mentales son recuerdos, como ya se ha mencionado, entradas codificadas en la memoria y capaces que influir en el futuro (Divjak 2019, pág. 131). La competencia lingüística del individuo, por tanto, emerge de sus recuerdos de los episodios en los que se utilizó la lengua y de una abstracción de regularidades a partir de ellos. Este proceso se rige en operaciones estadísticas.

En relación con esta teoría, hay algunos aspectos que generan debate, más concretamente, el papel de la consciencia en el aprendizaje y la interfaz entre el conocimiento declarativo y procedimental en la L2 (Rebuschat 2015). En cuanto a la primera duda, las opiniones se sitúan en un continuo que se expande entre dos extremos: la adquisición de una lengua solo es posible de manera inconsciente (véase más sobre el argumento en Krashen 1985, Robinson et al. 2013) y la conciencia es necesaria para que el input comprensible se convierta en el input comprendido y seguidamente en el intake (véase más sobre el argumento en Gass et al. 2013; Robinson et al. 2013).

Las teorías que se sitúan en el primer extremo se sostienen en base a la conclusión a la que llegaron independientemente la psicología cognitiva y determinadas corrientes lingüísticas en las últimas décadas del siglo pasado: el conocimiento del sistema complejo subyacente se desarrolla de manera implícita y a menudo no es verbalizable (Robinson et al. 2013). En los años 1960-1980 se llevaron a cabo varios experimentos (Reber, 1967, 1993, Schacter, 1987 citados en Robinson et al. 2013, pág. 249) con lenguajes artificiales y el aprendizaje implícito de sus reglas por los sujetos de la experimentación. Tras memorizar varias combinaciones de letras generadas según determinadas reglas, los sujetos supieron distinguir sin saber verbalizar las reglas subyacentes entre combinaciones

«gramaticales» y «no gramaticales» con una frecuencia que supera el nivel de casualidad. Por tanto, Reber pudo concluir que los participantes habían extraído las leyes subyacentes de una manera inconsciente (Reber, 1967, citado en Robinson et al. 2013 y Rebuschat 2015). Por consiguiente, se desprende que el resultado del aprendizaje implícito de una lengua es la creación de un mapa mental de esa. Sin embargo, cabe destacar que ya Ausubel et al. (1983) cuestionan los resultados de experimentos con lenguajes artificiales en cuanto que estos utilizan un conocimiento que no puede ser significativo por defecto. En el otro extremo se sitúa el modelo de Gass et al. (2013) en el que la conciencia desempeña un papel fundamental en la apercepción del input.

Desde la perspectiva cognitivista, el proceso de análisis estadístico de las unidades lingüísticas del intake es fundamentalmente implícito. La categorización de las regularidades a partir de la información estadística recopilada es, de igual manera, un proceso implícito (Roehr-Brackin 2015; Ellis 2019). La contabilización implícita puede fallar en el caso de unidades de input poco salientes para las que el reconocimiento de patrón nunca se consolidó (Ellis 2015). Por lo que, de acuerdo con Schmidt (1990, 2010), Ellis (2015) señala que el aprendizaje implícito no es suficiente en sí.

La enseñanza con el foco puesto en la forma del elemento lingüístico (*focus on form*) permite «reclutar» la conciencia explícita del aprendiente que de esta manera puede establecer la relación entre la forma y el significado de determinada construcción. Seguidamente, los procesos de contabilización implícitos pueden ajustar los estadísticos de la ocurrencia de esta construcción y consolidar su adquisición (Ellis et al. 2016). Esta idea contradice a las de Krashen (1985), que sostiene que el conocimiento «aprendido» (almacenado en la memoria declarativa) no puede transformarse en «adquirido» (almacenado en la memoria procedimental). Es decir, en este caso se supone que hay «interfaz cero» entre el conocimiento implícito y explícito. En el modelo de Paradis también se supone que no hay conexión entre la memoria declarativa y procedimental, desde un punto de vista neurológico (Germain 2018, pág. 5). Ellis (2015), en cambio, define la relación entre los dos tipos de conocimiento como «interfaz dinámica» de se activa de manera transitoria.

Puesto que el lenguaje es una destreza cognitiva compleja (O'Malley y Chamot 1990), se puede desarrollar hasta cierto nivel de automatización. Se considera que los hablantes nativos se apoyan principalmente en el sistema implícito de conocimiento cuando utilizan su lengua materna, por lo que se habla de automatización. Un aprendiente adulto de una

L2 inicialmente hace más uso del sistema de la memoria declarativa y con el tiempo desarrolla un mapa mental en su memoria implícita. Por lo que, se asume actualmente, el conocimiento declarativo no se proceduraliza, sino el aprendiente simplemente deja de apoyarse en el sistema declarativo con el paso del tiempo y recurre más al sistema de conocimiento implícito, siendo los dos sistemas de memoria separados (Lyster y Sato 2013, pero véase Morgan-Short y Ullman 2013 para teorías alternativas).

Morgan-Short y Ullman (2013) analizan desde el punto de vista de la neurociencia cuatro teorías con el poder explicativo sobre el aprendizaje y almacenamiento de las L1 y las L2:

- modelo «declarativo /procedimental» (D/P);
- modelo de Paradis;
- modelo de competición (*the Competition model*);
- modelo de convergencia (*the Convergence model*).

Los modelos de D/P y Paradis postulan que hay grandes diferencias cualitativas entre el aprendizaje de una L1 y una L2 aprendida después del período crítico propuesto por Lenneberg (1967) (Morgan-Short y Ullman 2013). La diferencia se explica por el hecho de que a partir de determinada edad la memoria implícita deja de ser la prioritaria en el aprendizaje, y el individuo se apoya cada vez más en la memoria declarativa. Por lo que una L2 se almacena más en la última. Sin embargo, más práctica facilita más adquisición implícita. Como sabemos ya, la memoria implícita y la explícita se ubican en áreas del cerebro distintas (Baddeley 2014), de lo que se desprende que la L1 y la L2 son sistemas diferentes (véase Bley-Vroman 1990 para la argumentación basada en estudios empíricos).

Aún así, es importante en este caso destacar el papel de la proximidad lingüística. De acuerdo con Cenoz (2003), tanto De Bot (1992, citado en Cenoz 2003, pág. 104) como Paradis (1987, citado en Cenoz 2003, pág. 104) sugieren que en caso de dos lenguas estrechamente emparentadas, el conocimiento lingüístico y el procedimental en las dos lenguas se almacenan inseparablemente, por lo que se puede hablar de una especie de «unilingüismo con varios registros» (Paradis 1987, p. 16, citado en Cenoz 2003, pág. 104).

Los modelos de competición y de convergencia postulan, en cambio, según ha sido expuesto en Morgan-Short y Ullman (2013), que los mecanismos de adquisición de una L1 y una L2 son esencialmente los mismos. Si hay algunas diferencias, estas son

cuantitativas, en cuanto que todas las lenguas se albergan en las mismas áreas cerebrales, como ya había planteado Krashen (1981). Precisamente estos modelos nos resultan útiles a la hora de explicar el fenómeno de aprendizaje incidental en la intercomprensión. Compatibles con el modelo conexionista, estas teorías postulan que la L1 está afianzada en la memoria del hablante como conocimiento previo (*entrenchment* en la bibliografía en inglés). El input en una L2 se procesa a través de su comparación con este conocimiento afianzado de la L1, es decir, gracias a la activación y la transferencia del conocimiento previo. Nuevos enlaces forma-significado se crean a partir de este sistema, lo que explica la adquisición parasitaria de lenguas emparentadas.

Cuando más parecido es el input en la L2 al sistema de la L1, más fácil será su integración en el sistema existente (Odlin 2003). Esta observación nos proporciona una base sólida para los procesos de aprendizaje de una L2 próxima a la L1 (entendida la L1 como cualquier lengua ya presente en el repertorio plurilingüe). El modelo de convergencia postula que, inicialmente, la L2 y la L1 son convergentes en cuanto que la L2 se apoya en el sistema de la L1 para el procesamiento de la información. Posteriormente, las nuevas conexiones formadas a partir del input permiten crear una representación mental de la L2 en cuestión. La instrucción explícita favorece la adquisición de la L2 porque influye en lo que se selecciona para el procesamiento e integración en la memoria. Estas dos teorías son esencialmente parecidas a las ideas de Ellis (Morgan-Short y Ullman 2013):

Neural systems in the hippocampus bind disparate cortical representations into unitary episodic representations. By forming unitized memory representations, the hippocampal region performs the information-processing function of forming pattern-recognition units for new stimulus configurations and of consolidating new bindings; these are then adopted by other brain regions in the neocortex where they subsequently partake in implicit tuning (Gluck, Meeter, & Myers 2003) (Ellis 2006b, pág. 112).

Hall, P., J. y Ecke (2003) desarrollan esta idea más en profundidad en su modelo de adquisición parasitaria del vocabulario en lenguas añadidas a la propia. El modelo es compatible con el conexionista y considera que las redes léxicas tienen tres propiedades: la representación, la conexión y la activación. La representación contiene la forma (ortográfica y fonológica) y el *frame* sintáctico (incluso las colocaciones, el género, etc.) de la palabra. Los rasgos conceptuales se almacenan fuera del sistema léxico. De acuerdo con la teoría de aprendizaje parasitario, en las fases iniciales de aprendizaje, las palabras en la L2 carecen de su propia representación mental y se procesan de manera parasitaria utilizando el lexicón mental existente (Hall, P., J. y Ecke 2003; Ecke 2015). Esta teoría

tiene un importante poder explicativo en relación con el aprendizaje incidental de lenguas emparentadas en contextos como el de la intercomprensión.

El reto con el que se enfrentan los aprendientes de L2 en relación con el aprendizaje implícito es la cantidad de input disponible para la extracción de las regularidades estadísticas. En muchos casos los aprendientes tienen un acceso muy limitado a la L2. En cuanto al aprendizaje explícito, lo complicado es captar la atención y fomentar el *noticing*. Puesto que el procesamiento léxico es superior al procesamiento sintáctico (VanPatten 1996), la enseñanza sin foco en la forma no es suficiente para aprender una L2 correctamente (VanPatten 1996; Izumi 2003; Ellis 2014). Lo que supera el filtro de la atención para ser procesado tiene que ser saliente, si el input no es saliente (es redundante), es necesario llamar la atención a sus elementos conscientemente.

4.2.1.5.1. Papel del aprendizaje incidental en la ASL

La distinción entre el aprendizaje implícito y explícito no tiene que confundirse con el aprendizaje incidental. Tanto el conocimiento implícito como el explícito se pueden adquirir de manera incidental. La hipótesis del aprendizaje incidental postula que es posible aprender nuevos elementos lingüísticos sin intención alguna de hacerlo (Edmondson 2009; Ellis 2014; Rivas Navarro 2008). El aprendizaje incidental es resultado de una captación, *noticing*, espontánea en los casos cuando el objetivo de aprendizaje es otro (Schmidt 1990, pág. 139). Podemos pensar, por ejemplo, en el aprendizaje de vocabulario como subproducto de la comprensión por inferencia (Müller-Lancé 2003, pág. 119).

Entre las condiciones que favorecen el aprendizaje incidental cabe destacar la exposición a la L2 y el conocimiento del léxico relativo en la L2. La probabilidad de aprendizaje incidental de una palabra es más alta si se trata de una palabra cognada, según Gass et al. (2013). Las palabras cognadas favorecen el aprendizaje del vocabulario explícitamente enseñado en la L2 (De Groot y Keijzer 2000; Lotto y De Groot 1998 citados en Vanhove y Berthele 2015, pág. 2). Efectivamente, la disponibilidad de las palabras cognadas es predictora de la facilidad y rapidez con las que se va a aprender determinada L2 (Muñoz 2018). Es preciso destacar, no obstante, que el término «cognada» está relativamente mal definido (Berthele 2011) debido a que se presentan varias gradaciones de la transparencia fonológica y ortográfica. Es más, determinadas palabras pueden ser etimológicamente

cognadas sin preservar la transparencia formal. Por consiguiente, en este trabajo no nos interesa tanto que las palabras sean cognadas como que tengan transparencia formal.

El aprendizaje intencional se considera más efectivo en cuanto que, como hemos visto anteriormente, la conciencia favorece el uso de las estrategias. Sin embargo, de acuerdo con Malone (2018), si nuestra mente no tuviera la capacidad de aprender sin intención consciente, sería imposible alcanzar un nivel alto de conocimiento de una L2.

4.2.1.6. Resumen del proceso de la ASL de acuerdo con las teorías emergentistas

La ASL ocurre como fruto de procesamiento del input en la L2 (VanPatten 1996). En este proceso hay unos elementos clave: la captación de determinados elementos del input que depende tanto de las características del propio input como de las aptitudes y actitudes del aprendiente, sobre todo, la motivación. Lo que ha sido captado, se procesa en la memoria de trabajo. El procesamiento se apoya en procesos cognitivos automáticos y estratégicos. Se considera que los «buenos aprendientes» emplean más procesos estratégicos con lo que optimizan su aprendizaje. El culmine del procesamiento del input consiste en su comprensión. La comprensión se genera como fruto de la comparación del input con el conocimiento previo. Para ello el input se manipula (por ejemplo, selección, omisión, repetición, etc.), se activan los procesos de transferencia del conocimiento previo y de inferencia.

La activación del conocimiento previo por transferencia depende de la percepción de la distancia entre la lengua meta y la lengua base y de la distancia efectiva entre las lenguas (Ellis 2014). La percepción de la distancia depende de la psicotipología del aprendiente. La psicotipología, a su vez, es una combinación del conocimiento lingüístico de las lenguas en cuestión (la distancia efectiva entre las lenguas) y la percepción subjetiva de las semejanzas y diferencias entre ellas (Kellerman 1983). Estos procesos de percepción tienen lugar de una manera automática (Meissner 2004b, 2011b). La decisión sobre si recurrir a la transferencia como estrategia depende de la inferencia sobre la transferibilidad del conocimiento previo que haga el aprendiente. Lo comprendido se procesa para utilizar la lengua (reaccionar al input recibido y obtener nuevo) o para aprenderla. La comprensión no garantiza el aprendizaje, pero lo favorece.

Para que ocurra el aprendizaje, varias condiciones tienen que cumplirse: las ya mencionadas motivación y comprensión del input, además de la repetición y condiciones óptimas fisicoquímicas (el estado adecuado del organismo para que este genere los neurotransmisores necesarios), es decir el filtro afectivo bajo y la percepción de la información como relevante. En estas condiciones, por repetición, se crean nuevas conexiones en la red de conocimiento ya existente generando nuevo conocimiento. Estas se fortalecen en función del aprendizaje estadístico que tiene lugar de manera implícita. La función del aprendizaje explícito es la focalización de la atención en determinados objetos de aprendizaje y generación del input específico para su sucesivo procesamiento implícito. La función de la producción es la manipulación del conocimiento disponible, la identificación de las lagunas en él y la comprobación de las hipótesis sobre el sistema de la L2. Es también importante el papel del aprendizaje incidental que puede ocurrir cuando el objetivo es otro. El aprendizaje incidental es una herramienta más que aumenta las capacidades humanas de aprendizaje.

4.2.2. BENEFICIOS DE LA INTERCOMPRENSIÓN PARA EL PROCESO DE LA ASL

El tercer capítulo de la parte teórica de la tesis resume los beneficios de las actividades de intercomprensión. El resumen de los procesos cognitivos en la memoria en el cuarto capítulo nos permite llegar a la conclusión de que el proceso de intercomprensión y el proceso de la ASL son procesos cognitivos como otros, puesto que siguen las etapas del procesamiento de la información general. El resumen del proceso de la ASL permite identificar sus elementos para poder compararlos con los elementos de procesamiento de la información en la intercomprensión. En este apartado el intento es ilustrar cómo las características distintivas de la intercomprensión pueden favorecer el proceso de la ASL.

En primer lugar, analizamos a continuación las etapas de procesamiento de la información propias de la intercomprensión, basándonos en el modelo de Gass et al. (2013). En la intercomprensión el input se recibe en una lengua próxima, pero desconocida (LPD) y, por tanto, parecida a una lengua ya conocida. La atención capta algunos elementos del input que se procesan en la memoria de trabajo. Exactamente como en el procesamiento de una lengua conocida, se activan procesos ascendentes y descendentes para procesar el input.

Los procesos ascendentes permiten acceder a algunos elementos léxicos por transparencia formal (López Alonso y Séré 2001a; Fiorenza y Bonvino 2011). Los procesos descendentes colman las lagunas en la comprensión por inferencia. En todos estos procesos está involucrado el conocimiento de otras lenguas, por lo que la transferencia receptiva como proceso cognitivo es fundamental para lograr la intercomprensión. Debido a que el conocimiento en la L2 es nulo, el uso de la inferencia y transferencia es mucho mayor que en una L2 en vías de aprendizaje o ya dominada (Bouge y Caillies 2004).

Si en intercomprensión se trabaja con varias lenguas a la vez, se presenta la oportunidad de comparación en tiempo real (Simone 1997) que, a su vez, favorece el *noticing* (Meissner 2011a, 2011b). El *noticing* implica unos bits de atención consciente al input, lo que puede favorecer el intake. El procesamiento de la información durante la intercomprensión incide en el aprendizaje incidental. Como resultado, en la mente del individuo se crea de manera implícita una «gramática hipotética» plurilingüe de las lenguas con las que se trabaja (Simone 1997; Meissner 2004a). Con práctica, se automatizan los procesos de inferencia y transferencia, así como se crean nuevas conexiones en la red de conocimiento de las lenguas de trabajo.

	ASL	IC
Input	Lengua meta	Una lengua próxima pero desconocida (LPD)
Noticing	Sí	Sí, en formato de un análisis contrastivo plurilingüe
Comprensión	Procesos ascendentes y descendentes	Procesos ascendentes y descendentes
Intake	Sí	Posible como creación de una «gramática hipotética» / <i>expectancy grammar</i> (Cortés Velásquez 2015) de la L2
Estrategias	De uso de la lengua (la comprensión y la producción) y de aprendizaje	De comprensión De interacción (adaptación de la propia lengua al contexto en el caso de la intercomprensión interaccionista) ¹²
Mapa mental de la L2	Sí	Posible, pero efímero, incidental, funcional

¹²Si solo nos centramos en el uso de lenguas no conocidas durante la intercomprensión, las estrategias de interacción se utilizan en relación con la lengua base y no lenguas no conocidas.

Aprendizaje incidental	Posible	Posible
Output	Sí, comprobación de la hipótesis sobre la L2	No (solo en la lengua base)
ack (positivo / negativo) sobre la hipótesis en L2	Sí	No aplicable (en cuanto que no se producen oraciones en lenguas no conocidas)
Adquisición de la L2	Sí	Incidentalmente

Tabla 3: Comparación del procesamiento de la información en la IC con la ASL.

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo este breve repaso del procesamiento de la información en intercomprensión podemos definir cómo exactamente sus características distintivas favorecen los procesos propios de la ASL:

- 1) El procesamiento del input: la intercomprensión trabaja las estrategias de comprensión, sobre todo la inferencia. Las estrategias que mejoran la comprensión aumentan la comprensibilidad del input, por lo que favorecen el aprendizaje como *input enhancement* (Meissner 2011b).
- 2) Los procesos estratégicos: la intercomprensión se basa en las estrategias de inferencia y transferencia puesto que el alumno no tiene conocimiento en las lenguas de trabajo. Como hemos visto en el repaso del proceso de la ASL, se pueden observar tres desafíos en el uso de estrategias cognitivas por los aprendientes de L2: evitación de las estrategias, el uso de una estrategia inadecuada y el uso de una estrategia que no favorece el aprendizaje. Además, se señala que los aprendientes de una L2 no tienen las estrategias automatizadas. De acuerdo con O'Malley y Chamot (1990), la mejor forma de trabajar las estrategias es utilizarlas. El propio proceso de intercomprensión es imposible sin recurrir a estrategias cognitivas. La práctica repetitiva de la IC permite entrenar el uso de estrategias cognitivas, lo que favorece su automatización. Cuanto más se automatizan las estrategias, más se aproxima el procesamiento de la L2 al de la L1, apoyándose cada vez más en los procesos descendentes (Skehan 1998; O'Malley y Chamot 1990; Ellis 2014).
- 3) La transferencia del conocimiento previo: como hemos señalado en el apartado anterior, el mayor desafío en relación con la transferencia del conocimiento previo es su percepción como irrelevante para el aprendizaje de una L2. La práctica de intercomprensión aborda con éxito esta problemática. En primer lugar, el trabajo

simultaneo con varias lenguas permite crear enlaces entre ellas y acabar con la percepción de las lenguas como materias aisladas. Asimismo, el trabajo simultáneo con varias lenguas permite mejorar la conciencia lingüística de los alumnos, lo que les permite tomar decisiones sobre la transferencia basándose en el conocimiento y no en estereotipos. En segundo lugar, de acuerdo con Meissner (2011b), durante la IC los aprendientes seleccionan la lengua fuente de transferencia espontáneamente y automáticamente. Esta observación contradice a la de Odlin (2003) que sostiene que en la ASL los aprendientes no recurren automáticamente a la estrategia de transferencia. La discrepancia se explica por un hecho muy sencillo. De acuerdo con Kellerman (1977) cuanto mayor es el conocimiento en una L2 determinada menos recurre el aprendiente a la transferencia. En el caso de la intercomprensión, puesto que el conocimiento de las L2 es nulo, los sujetos no tienen otro remedio que hacer uso del conocimiento relacionado con otras lenguas al trabajar con lenguas desconocidas. En esto subyace el enorme potencial de intercomprensión como actividad que estimula el desarrollo de estrategias cognitivas.

- 4) El aprendizaje explícito: como hemos señalado, el mayor desafío en relación con el aprendizaje explícito es el hecho de que es complicado llamar la atención de los aprendientes sobre los elementos gramaticales poco salientes en el input. En la intercomprensión simultánea, el propio proceso de comparación entre las lenguas crea condiciones para que los aprendientes se fijen en los rasgos gramaticales de las lenguas. La comparación favorece el noticing. En relación con el aprendizaje implícito, la intercomprensión es una forma de aprendizaje por uso (*learning by doing*). Es decir, se trabaja directamente con textos auténticos y la sesión entera está dedicada al uso de la lengua, lo que favorece la extracción de las regularidades estadísticas. Además, el procesamiento semántico involucrado en los procesos estratégicos como los de la IC es más profundo que el procesamiento ascendente del léxico, por lo que la intensidad del esfuerzo cognitivo resulta en creación de nuevas conexiones neuronales, favoreciendo el aprendizaje:

Our long-term memories are capable of storing huge amounts of information, making rapid and accurate retrieval a major priority. Retrieval in turn depends on the method of encoding during learning, with encoding based on meaning allowing particularly rich and flexible storage and retrieval processes (Baddeley 2014, pág. 176).

Como conclusión del apartado, podemos señalar que en los procesos de intercomprensión están presentes casi todos los elementos fundamentales del procesamiento de la ASL, excepto la producción en la L2. Sin embargo, el carácter de estos procesos no es del todo idéntico: tiene una intensidad distinta. Debido a que algunos de estos procesos en la intercomprensión tienen una intensidad mayor que en el proceso de la ASL, su práctica es una buena forma de mejorar estos procesos. Mejorando estos procesos que son comunes para todo tipo de procesamiento de la información es posible optimizar el proceso de la ASL. Por tanto, según Meissner (2010a, 2011b), la intercomprensión es un optimizador del proceso de la ASL y se puede utilizar en la didáctica de L2 (Di Gesù 2017).

CAPÍTULO 5. PSICOLOGÍA DE LA INTERCOMPRENSIÓN LECTORA SIMULTÁNEA

5.1. FUNCIONAMIENTO DE LA IC LECTORA DESDE EL PUNTO DE VISTA PSICOLÓGICO

5.1.1. TRANSFERENCIA DE LAS DESTREZAS DE LECTURA COMO BASE DE LA IC LECTORA

Como hemos señalado anteriormente, el objeto de nuestra investigación es la comprensión lectora simultánea. En el presente capítulo analizamos los procesos cognitivos que tienen lugar en la mente del lector durante la lectura intercomprensiva. Sugerimos que la intercomprensión lectora simultánea es una variedad de comprensión lectora en L2 que, a su vez, sigue las pautas generales de la comprensión lectora en cualquier lengua. Por tanto, nos interesan los procesos cognitivos asociados a la lectura como destreza en general. Asimismo, consideramos que los procesos cognitivos activados durante la lectura en la L1, la L2 y la intercomprensión lectora son similares, pero no idénticos entre sí (López Alonso y Séré 1997). Intentamos demostrar que la mayor diferencia consiste en el carácter y la densidad de determinados procesos cognitivos. Finalmente, realizamos un estudio profundizado de la psicología de la intercomprensión con especial interés en los procesos cognitivos de la transferencia e inferencia.

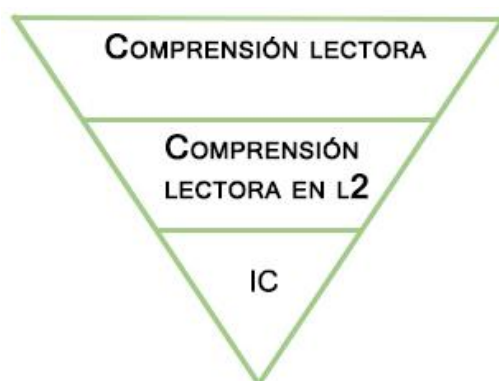


Figura 19: De comprensión lectora a la IC.
Fuente: elaboración propia.

5.1.1.1. Comprensión lectora en lengua materna

Para definir el proceso de comprensión lectora, hemos adoptado la propuesta de Harris & Hodges (Willis 2008, pág. 138): la comprensión lectora es un proceso de razonamiento intencional durante el cual el significado se construye a través de las interacciones entre el texto y el lector. A su vez, bajo el término «razonamiento» entendemos una activación y construcción de relaciones semánticas entre los pedazos de información en la memoria en función de la situación (contexto). El resultado de este proceso es una instauración de relaciones significativas entre los elementos de conocimiento (Heine 2010, pág. 26).

Según van den Broek et al. (2005), que realizan un repaso de la bibliografía hasta la fecha de publicación, la comprensión lectora no es un fenómeno único, sino un conjunto de destrezas:

- la interpretación de la información del texto;
- el contraste de esta información con el conocimiento previo;
- la representación o la imagen mental de lo leído.

Fundamentalmente, son los mismos procesos que hemos ya analizado en el repaso del funcionamiento de la memoria como el procesamiento del input → contraste con el conocimiento previo → la comprensión. Asimismo, el proceso de lectura se basa en destrezas automatizadas y estrategias (Jiang y Grabe 2019). El lector es un sujeto activo que interactúa con el texto, por lo que el resultado de la lectura es altamente individual (Izumi 2003; López Alonso y Séré 1997).

Escudero Domínguez (2010, pág. 1–2) resume el proceso de la lectura en una serie de etapas a tres niveles: el lingüístico, el cognitivo, el metacognitivo:

- la decodificación de la palabra;
- el acceso léxico;
- el procesamiento sintáctico;
- distintos niveles de representación mental;
- la realización de múltiples inferencias que conectan conocimiento implícito del lector, esto es, su conocimiento previo;
- las actividades posteriores a la lectura como, por ejemplo, resumir, argumentar o responder a preguntas.

El nivel básico de la comprensión lectora es el lingüístico. La decodificación gráfica permite reconocer palabras (Sainz 2004). Las palabras dan acceso al léxico (Kintsch y Rawson 2008). El siguiente nivel es el semántico, en esta etapa el lector extrae de las oraciones unidades mínimas de sentido que son las proposiciones (Perfetti et al. 2008). Las relaciones semánticas entre las proposiciones constituyen la microestructura del texto, mientras el tema general las une en la macroestructura. La macroestructura se basa en los esquemas mentales conocidos por el lector. Estos elementos constituyen la base del texto (Kintsch y Rawson 2008).

Las operaciones mentales en este proceso, como es característico de todos los procesos cognitivos, son de carácter bidireccional: el significado se construye de manera ascendente a partir del texto y el texto se interpreta de manera descendente a partir del conocimiento semántico del mundo (Heine 2010; Izumi 2003). El procesamiento de la información en las dos direcciones tiene lugar simultáneamente y está sujeto a la influencia de la atención que igualmente opera en los vectores ascendente y descendente (Divjak 2019). La representación mental de lo leído equivale a la comprensión (Escudero Domínguez 2010). La calidad de la comprensión depende de la aptitud del individuo de explotar los mecanismos cognitivos en una situación dada (Jamet y Spita 2011).

Una cuestión importante es la evaluación de la comprensión lectora. Según Kintsch (1988, pág. 163), al comprender un texto el lector será capaz de contestar preguntas sobre este, hacer un resumen, juzgar la veracidad de afirmaciones sobre lo leído, hacer paráfrasis y otras operaciones con su contenido. Una comprensión lectora se considera buena cuando el lector consigue establecer relaciones significativas entre las partes del texto y entre el texto y el propio conocimiento previo. Para conseguirlo, el lector se involucra en un proceso inferencial con la finalidad de obtener una representación mental coherente del texto (van den Broek et al. 2005, pág. 114). La construcción de inferencias en la comprensión lectora se refiere a la aportación por el lector de información que no está explícitamente proporcionada por el texto (Ripoll Salceda et al. 2017). Por lo que el análisis de una oración se puede considerar una operación de predicción del elemento sucesivo a partir del elemento precedente en base a las reglas de la sintaxis (Winograd, 1983, citado en Kintsch 1988, pág. 163).

Inferences are necessary in constructing the textbase (at both the micro and macro levels), and they play a crucial role in forming a coherent situation model. Texts are almost never fully explicit, so there are always gaps left to be filled in by the reader (Kintsch y Rawson 2008, pág. 219).

El trabajo de van Dijk y Kintsch (1983) es seminal en relación con las estrategias de comprensión del discurso. Los autores plantean una serie de cuestiones relacionadas con la inferencia. Cada texto, como acabamos de mencionar, tiene una microestructura – la base textual del texto, y una macroestructura – la idea principal resumida del texto. A nivel textual, para asegurar su coherencia, el lector recurre a los procesos inferenciales que los autores denominan «inferencias puente» (van Dijk y Kintsch 1983, pág. 49), conocidas también como inferencias necesarias (Ripoll Salceda et al. 2007).

Las inferencias necesarias pueden basarse tanto en la información obtenida directamente del texto, como en la información proveniente del *script* activado en la memoria del lector (van Dijk y Kintsch 1983). El *script* se puede definir como una representación mental de un guion típico para un tema. Por ejemplo, en relación con el tema «restaurante» el lector anticipa que habrá una carta, un camarero estará encargado de servir la mesa, se servirá primero el primer plato y luego el segundo, etc. Una oración del tipo «Me gusta el restaurante X, pero los camareros son lentos» encaja perfectamente en el *script* dado. Sin embargo, una oración como «Me gusta el gimnasio Y, pero los camareros son lentos» no corresponde al contenido del *script* que es socialmente compartido sobre el tema «restaurante» e impide la comprensión (Baddeley 2014). Las inferencias necesarias poseen grados distintos de plausibilidad: si las inferencias textuales requieren de una certeza mayor, las inferencias basadas en los *scripts* son meramente plausibles (van Dijk y Kintsch 1983, pág. 49). Los esquemas mentales, los *scripts* y los *frames* limitan la expansión de inferencias que el lector puede hacer, evitando que se produzcan conclusiones del todo absurdas (Kintsch 1988).

Según van Dijk y Kintsch (1983), la macroestructura del texto, igualmente, es resultado de un proceso estratégico, si lo vemos desde el punto de vista del lector. Desde el punto de vista del escritor, «[l]a marcoestructura de un texto es [...] es una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto», según van Dijk (1978, pág. 55). Sin embargo, puesto que cada lector interpreta el texto de manera única, en definitiva, la macroestructura es la idea del texto con la que se queda el lector después de la lectura.

Each reader, with particular goals and knowledge background, interacts with the text in a new way, producing a distinct macrostructure. The set of possible macrostructures will have much in common, since, after all, all macrostructures are derived from the same text, but to the extent that knowledge differences exist among readers and that their reading goals are not the same, different reading episodes will result in different macrostructures (van Dijk y Kintsch 1983, pág. 53).

Según mencionados autores, la macroestructura es un producto de las inferencias reductivas que reducen el contenido a relaciones significativas entre las partes del texto. Es, por tanto, un sistema jerárquico en el que el título se puede considerar el ápice (van Dijk y Kintsch 1983). Según este modelo, al procesar un texto el lector construye un modelo situacional del texto a nivel conceptual. El modelo conceptual representa el producto de un entrelazamiento entre la información obtenida del texto y las inferencias hechas a partir del conocimiento del mundo. Por ejemplo, si es una novela, la imagen de los protagonistas va a ser totalmente distinta de lector a lector en función de sus redes conceptuales: la construcción «un vestido rojo» no crea en nuestra mente exactamente la misma imagen por muy parecidas que puedan ser (Escudero Domínguez 2010). Por lo que el análisis de las inferencias en la comprensión del discurso se tiene que llevar a cabo a nivel conceptual y no lingüístico (van Dijk y Kintsch 1983, pág. 51).

Una cuestión no resuelta con respecto a los varios tipos de inferencia es el momento en el que la inferencia se produce. Según se desprende de van Dijk y Kintsch (1983), no hay certeza sobre si la inferencia necesaria está disponible en tiempo real durante la comprensión o si se produce en el momento de necesidad, es decir, cuando se requiere una conclusión sobre la información procesada. No cabe duda de que el propio carácter de inferencia – la necesaria para la coherencia local o global, basada en el *script* o elaborada – es determinante en la manera de su activación. Los distintos tipos de inferencias se activan durante la lectura de manera cíclica, algunas inferencias son muy frecuentes y se realizan en cada ciclo de lectura, otras, por el contrario, solo tienen lugar en situaciones de comprensión específicas (van den Broek et al. 2015).

Las distintas inferencias pueden variar desde el punto de vista de su acercamiento al proceso de resolución de problemas (Kintsch 1988), por lo que existe un continuo entre una estrategia y una destreza automatizada (véase también van den Broek et al. 2015). La inferencia en la comprensión lectora puede ser tanto una estrategia como un proceso automatizado (Kintsch y Rawson 2008). La diferencia entre las destrezas de lectura y las estrategias de lectura es muy sutil en cuanto que se marca por el grado de conciencia del lector que acompaña dado proceso cognitivo. Por ejemplo, una inferencia necesaria sobre una anáfora puede ser una destreza, mientras que una inferencia sobre el significado de una palabra desconocida a partir del contexto puede ser una estrategia.

De acuerdo con Jiang y Grabe (2019, pág. 15), el uso de las estrategias de lectura se correlaciona positivamente con la comprensión lectora, por lo que es importante fomentar

el desarrollo de la competencia estratégica en los lectores principiantes. El uso de las estrategias cognitivas y la comprensión lectora desde siempre han interesado a los psicólogos, pero desde una perspectiva de la resolución de problemas (O'Malley y Chamot 1990). La psicología cognitiva se ha centrado en el estudio de los procesos cognitivos, como el papel del conocimiento previo, la realización de inferencias y la construcción de distintos niveles de representación mental (Escudero Domínguez 2010).

El proceso de lectura ha sido también objeto de interés tanto desde la lingüística como desde la psicolingüística. Sin embargo, la mayoría de los estudios que se han llevado parten de la lengua materna (López Alonso y Séré 2001a). Además, muchos de esos estudios utilizan palabras sueltas antes que textos (Li y Clariana 2019). Trabajos sobre los procesos cognitivos durante la lectura en lengua extranjera no son muchos (Bouge y Caillies 2004; Li y Clariana 2019). Además, en su mayoría, se han centrado en la lengua inglesa (Verhoeven et al. 2019, pág. 2). Por tanto, el repaso de la bibliografía sobre la lectura en una L2 que realizamos a continuación será breve.

5.1.1.2. Comprensión lectora en una L2

Partimos de la hipótesis de que el proceso de lectura, desde el punto de vista psicológico, es el mismo tanto en la L1 como en la L2 (Koda 2013). Generalmente se considera que el proceso de lectura se adquiere en la L1 y luego se trasfiere y se adapta a la L2 (Escudero Domínguez 2010). Parece ser que a nivel neurobiológico también se confirma esta afirmación.

Tan et al. (2003) es el ejemplo de un trabajo muy interesante en el que se analizó la diferencia en la activación de determinadas zonas del cerebro de los lectores bilingües mediante la resonancia magnética funcional (IRMf). Los sujetos hablantes nativos de chino tenían que realizar tareas de lectura de dos palabras aisladas en inglés y dos caracteres chinos y dar una opinión sobre si las unidades en las parejas riman entre sí. Los resultados sugieren que los sujetos bilingües chino-inglés utilizan las mismas áreas cerebrales para el procesamiento de las palabras inglesas que de los caracteres chinos e infrautilizan las áreas que los hablantes nativos de inglés utilizan para el análisis fonémico en su L1.

Otro estudio que se centra en el análisis de las diferencias neurobiológicas entre el proceso de lectura en la L1 y una L2 es Nakada et al. (2001). El estudio compara mediante la

resonancia magnética funcional (IRMf) cinco sujetos hablantes del inglés como L1 y japoneses como L2 y cinco sujetos hablantes del japonés como L1 e inglés como L2. Los sujetos tenían que leer textos de un párrafo en inglés y en japonés. Las variables de diferencias individuales fueron controladas. Durante la lectura, se analizaron mediante la IRMf las áreas de activación cerebral de los sujetos. Los resultados señalan que todos los sujetos utilizan para el procesamiento de la L2 durante la lectura las mismas áreas cerebrales que durante la lectura en su L1. Además, se observan patrones comunes para los hablantes de la misma lengua materna.

Según el resumen de varios estudios ofrecido por Verhoeven et al. (2019, pág. 5), se presentan algunas diferencias a nivel neurobiológico en la activación de determinadas zonas del cerebro durante la lectura en la L1 y la L2. Sin embargo, estas se pueden explicar por la mayor activación del control cognitivo en el caso de lectura en una lengua no materna (Li y Clariana 2019). Efectivamente, varios estudios señalan que las diferencias entre el procesamiento de la información durante la lectura en L1 y L2 se deben al hecho de que la lectura en una lengua no materna exige más recursos de la memoria de trabajo (Pérez et al. 2019, pág. 930–931).

L2 processing requires more WM resources compared to L1 processing (Dussias & 2010; Ransdell, Arecco & Levy, 2001), and even simple linguistic processes such as lexical access increase activation in brain areas associated with cognitive control when executed in the L2 (Ma, Hu, Xi, Shen, Ge, Geng & Yao, 2014).

Por tanto, las variables en el proceso de lectura en L2 y su similitud con la lectura en L1 dependen del nivel de dominio de la L2 y habilidades del lector (la capacidad de la memoria de trabajo, control cognitivo, la plasticidad cerebral entre otros) (Li y Clariana 2019). Es más, según reportan Li y Clariana (2019, pág. 103), el proceso de lectura en una L2 en un individuo con una gran capacidad de la memoria de trabajo se aproxima al proceso de lectura en la L1. Lógicamente, esta relación está condicionada por el nivel de conocimiento de la L2 (Li y Clariana 2019). Es decir, cuanto más alto es el nivel de conocimiento de una determinada L2, más el proceso de lectura en ella se va a aproximar a la lectura en la L1 (Li y Clariana 2019, pág. 103).

Un factor importante en el desarrollo del proceso de lectura es la edad. Los niños aprenden a leer en su lengua materna cuando su representación mental de la lengua ya está madura. Por el contrario, los aprendientes de una L2 dominan la destreza de lectura (con excepción de niños pequeños), pero carecen de una representación mental completa de la L2

(VanPatten 1996). Por tanto, el proceso de lectura en una L2 aprendida después de la L1 es tan dependiente de las diferencias individuales (Li y Clariana 2019). Verhoeven et al. (2019, pág. 2) citan estudios que señalan que, efectivamente, la variabilidad individual entre los aprendientes a leer en L2 es mucho mayor que entre los niños que aprenden a leer en su L1. Li y Clariana (2019) ponen de manifiesto que la variabilidad individual se complica por la variabilidad de los factores externos, como el tipo de texto, el tema tratado, las condiciones en las que se realiza la lectura, etc. López Alonso y Séré (2001a) señalan que esta diversidad de variables que inciden en la comprensión lectora en la L2 incide también en la transferibilidad de las destrezas correspondientes desde la L1.

Por tanto, la pregunta investigadora central en los estudios de lectura en lengua extranjera explora cómo y hasta qué punto la destreza de lectura en la L1 se *transfiere* a la L2. La teoría distingue entre las destrezas de lectura universales para todas las lenguas (atribuir sonidos a los símbolos gráficos) y destrezas propias de cada lengua (las correspondencias fonográficas propias de determinada lengua) (Koda 2013). Según Tan et al. (2003, pág. 159), las variables que influyen en la transferibilidad de estas destrezas son múltiples: «On this account, language similarity in orthography, phonology, and syntax determines the transfer of appropriate reading skills (Koda, 1994; Weinreich, 1953; Yip and Matthews, 2000)». Koda (2013) pone de manifiesto que la proximidad lingüística o la semejanza formal entre la L2 y una L1 (entendida como cualquier lengua presente en el repertorio plurilingüe) influye directamente en el grado de «transferibilidad» de la destreza de lectura. Por ejemplo, la transferencia de la destreza de decodificación fonográfica requiere de más adaptación si la L1 y la L2 utilizan alfabetos diferentes.

Es decir, en cada nivel o etapa de la lectura puede haber diferencias entre la lectura en la L1 y una L2 en virtud del nivel de dominio de la última: si la asociación entre la representación gráfica y los sonidos no está automatizada, la lectura va a ser lenta. Si el vocabulario no es suficiente, el acceso léxico será dificultado. Si el conocimiento sintáctico no es suficiente, se complica la extracción de relaciones semánticas y construcción del microtexto. Si las destrezas de lectura en L2 no están automatizadas, el lector no tendrá suficientes recursos en la memoria de trabajo para activar estrategias de lectura, etc.

Según los estudios citados en Jiang y Grabe (2019) y Wesche y Paribakht (2010), para que el lector pueda alcanzar un buen nivel de comprensión y un buen nivel de dominio de la destreza de lectura, un 95% de las palabras del texto tiene que resultarle conocidas. En caso de la lectura en una lengua extranjera, la falta de conocimiento del léxico se

complica por la falta de conocimiento de los conceptos expuestos en el texto. Algunas palabras en la L2 pueden no tener un equivalente en la L1 por no existir el propio concepto (Wesche y Paribakht 2010).

En cuanto a la intercomprensión, los resultados de las experimentaciones reportados anteriormente son muy importantes. Sus implicaciones sugieren que el cerebro activa las mismas o casi las mismas zonas para procesar la información durante la lectura en las L1 y la L2 con sistemas de caracteres tan distintos entre sí como el inglés con el chino o con el japonés. Por tanto, cuando se trata de lenguas muy parecidas entre sí, como pueden ser algunas de las lenguas románicas, la tarea para el cerebro se simplifica. En la intercomprensión el conocimiento formal de la L2 es insuficiente por defecto. Sin embargo, es un fenómeno que existe entre varias lenguas próximas, y el lector puede alcanzar niveles de comprensión bastante altos. Eso se debe precisamente al proceso cognitivo de transferencia que se activa tanto automática como estratégicamente.

5.1.1.3. Transferencia en la base de la intercomprensión

Como se ha mencionado anteriormente, la proximidad tipológica es el mayor predictor de la velocidad con la que la transferencia de la destreza de lectura puede tener lugar, siendo esa más alta si la L1 y la L2 son próximas (Koda 2013). De acuerdo con lo que hemos visto en el repaso del proceso de la ASL, el uso de la transferencia como estrategia depende de la percepción de la lengua meta y la lengua de partida como semejantes más que de la distancia objetiva entre las lenguas (Dabène 1996). Pero puesto que las lenguas románicas, debido a su transparencia formal, se perciben, en su mayoría, como muy semejantes, la didáctica de la intercomprensión se basa directamente en la transferencia de las destrezas de lectura en la L1 a las lenguas desconocidas (Bonvino et al. 2018). Como señala Koda, «When the two languages share similar structural properties, what is required for linguistic information processing should also be similar — if not identical» (Koda 2013, pág. 307).

La visión cognitivista de la transferencia como estrategia está en la base de la idea de que la transferencia como recurso se puede aprovechar en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. De acuerdo con Beacco et al. (2016, pág. 52), «The intercomprehension approach is particularly interesting from the cognitive standpoint, because it employs

various types of transfer strategy». En este sentido, la transferencia desde la(s) L1 de destrezas y del conocimiento previo puede beneficiar al aprendiente. Se pueden transferir tales destrezas como la decodificación de símbolos gráficos durante la lectura o atribución de sentido a los sonidos durante la escucha. También se transfiere el conocimiento de las categorías gramaticales, del vocabulario, de los conceptos, etc. El valor de la intercomprensión consiste, por tanto, en el hecho de que el aprendiente, de no tener conocimiento en las lenguas de trabajo, toma conciencia de la utilidad del conocimiento previo que posee, una habilidad que favorece la ASL.

De acuerdo con Doyé (2005a, pág. 14), los siguientes tipos de conocimiento previo son los que posibilitan la intercomprensión: el conocimiento del mundo, el conocimiento cultural, el conocimiento de la situación / contexto, el conocimiento del comportamiento [humano], el conocimiento pragmático, el conocimiento gráfico, fonológico, gramatical y del léxico. Palmerini y Faone (2010, pág. 204) los agrupan en tres categorías en relación con los procesos de intercomprensión: conocimiento extralingüístico, conocimiento de naturaleza textual y conocimiento metalingüístico.

La naturaleza de la transferencia en la intercomprensión ha sido ampliamente estudiada al amparo del proyecto EuroComDidakt (Meissner 2004a, 2004b, 2010a). Entre los principales hallazgos se pueden destacar las siguientes ideas. La transferencia como estrategia de intercomprensión es pluridireccional y se observa:

- entre las lenguas de trabajo;
- entre las lenguas en el repertorio plurilingüe;
- entre las lenguas en el repertorio plurilingüe y las de trabajo;
- entre las experiencias de aprendizaje de lenguas en el repertorio plurilingüe y las de trabajo.

Por lo que se confirma la observación de que las actividades de intercomprensión pueden incidir en el «redescubrimiento» de la lengua base – en muchos casos lengua materna – como resultado de una transferencia «retroactiva» (Meissner 2004b). Sin embargo, la fuente de transferencia durante el proceso de intercomprensión no tiene que ser siempre la misma, el aprendiente realiza una búsqueda constante de fuente de transferencia en su memoria declarativa y puede pasar de la lengua A a la lengua B (Meissner 2011b). Los experimentos de Bonvino y Cortés Velásquez (2016b) demuestran, por ejemplo, que los

italófonos, aparte del italiano, recurren a menudo al conocimiento de los dialectos del sur de Italia para trabajar con el español.

En conclusión, como hemos visto en el repaso del proceso de la ASL, el procesamiento de la información en una L2 nueva tiene un carácter «parasitario». Lo que posibilita la intercomprensión es el conocimiento previo en una lengua emparentada. Puesto que la proximidad lingüística facilita el procesamiento de una lengua semejante a una ya conocida, la memoria de trabajo gestiona sus recursos eficazmente, posibilitando la comprensión a pesar de carecer de conocimiento de la L2.

5.1.2. PROCESOS COGNITIVOS EN LA INTERCOMPRENSIÓN

Para entender por qué las actividades de intercomprensión, en teoría, pueden favorecer los procesos de la ASL, hemos analizado los procesos cognitivos que se activan en el cerebro del lector durante la lectura intercomprensiva. El enfoque epistemológico que hemos adaptado se alimenta de la lingüística, la semántica cognitiva y teorías de modelos mentales, de acuerdo con López Alonso y Séré (2001a). Como ya se ha anticipado, el proceso de lectura en lengua extranjera en el caso de la intercomprensión se basa enteramente en la transferencia del conocimiento declarativo y procedimental, incluso el lingüístico, adquirido en relación con otras lenguas (Dabène 1996; Meissner 2011a). No obstante, tanto Meissner (2011b) como López Alonso y Séré (2001b), autores de los estudios de referencia en el campo, señalan que los lectores utilizan su conocimiento y las destrezas de lectura de manera intrínsecamente diferente en una lengua que dominan y una lengua desconocida.

Para estudiar la psicología de la intercomprensión lectora, nos hemos basado, como ya se ha mencionado, principalmente en los estudios de López Alonso y Séré (1997, 2001b, 2001a) y Meissner (2004a, 2004b, 2010a, 2011b). Las primeras fuentes resumen los resultados de varias experimentaciones y proyectos en intercomprensión realizados en la Universidad de Complutense de Madrid¹³, como, por ejemplo, «Enseñanza y aprendizaje

¹³Aprendizaje de la comprensión en lenguas románicas. Dirección General de Investigación Científica y Técnica TIC97-2009-CE. Fechas: 01/08/1998-31/07/1999.

Elaboración de módulos informatizados para el aprendizaje de la comprensión de lenguas románicas. Dirección General de Investigación Científica y Técnica TIC96-2486-CE. 01/10/1996-31/12/1999.

Enseñanza/aprendizaje de la intercomprensión entre lenguas vecinas. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. PS91-0022. Fechas: 01/10/1992- 01/10/1995.

de la intercomprensión entre lenguas vecinas» (1991-1995) o «LECTICIEL» (1993-1995), «GALATEA-SOCRATES» (1996-1999), entre otros (López Alonso y Séré 2001b). Los resultados de esta investigación proporcionan datos muy valiosos para nuestro análisis de los procesos cognitivos en la intercomprensión. En el enfoque de la escuela Complutense se observa un fuerte componente del análisis del discurso. Esta visión se aleja de un análisis puramente lingüístico que opera con las oraciones como unidades de sentido (León 2001) y busca dotar de sentido el texto entero acercándose al modelo de van Dijk y Kintsch (1983) en el que el resultado de la lectura es un modelo situacional único que el lector construye en su mente.

Los trabajos de Meissner, por otra parte, reportan los resultados del proyecto EuroComDidakt¹⁴ realizado en la Universidad Justus Liebig en Gießen, Alemania (Capucho 2013). Al amparo de este proyecto se llevaron a cabo varios estudios de nuestro interés sobre la transferencia como estrategia en la intercomprensión. Además, el proyecto se centra en los procesos cognitivos de la intercomprensión y en sus aspectos didácticos.

Como veremos en el análisis que sigue, la diferencia entre los procesos de lectura en una lengua conocida y una lengua próxima y desconocida consiste en la intensidad y la frecuencia de la activación de determinados procesos más que en el carácter de estos. En el proceso de lectura intercomprensiva se pueden identificar las siguientes etapas que se desarrollan de manera cíclica, no lineal (Bonvino y Jamet 2016; Meissner 2004a, 2011b; López Alonso y Séré 2001a, 2001b, ; Dabène 1996):

- 1) Un primer acercamiento al texto y la construcción del esquema semántico en función de su tipo. Un nivel global de legibilidad.
- 2) Selección de la lengua de partida («puente» o «base»). Si más de una lengua de la misma familia están disponibles al lector, todas se activan como fuente de transferencia en función de:
 - el tipo del texto;
 - las características lingüísticas (la distancia entre las lenguas);
 - la psicotipología (la distancia percibida entre las lenguas);

LECTICIEL Lectura asistida por ordenador en lenguas de especialidad. Comisión Europea D.G. XXII, Programa SOCRATES/LINGUA. 34951-CP-2-96-2-1-FR-LINGUA-LD. Fechas: 01/10/1993-31/12/1995.

GALATEA: La intercomprensión entre lenguas vecinas. Comisión Europea- SOCRATES/LINGUA. 34951-CP-3-97-1-1-FR-LINGUA-LD. Fechas: 01/12/1996-31/05/1999.

¹⁴ <http://www.eurocomdidact.de>, no disponemos de datos sobre la financiación del proyecto.

- la proximidad cultural y conceptos compartidos.
- 3) Análisis léxico y (posiblemente) sintáctico. El análisis léxico comprende la inferencia por transparencia, la verbalización y el acceso léxico.
 - 4) Construcción de significado a través de los procesos descendentes y ascendentes. Resolución de ambigüedades y «falsos amigos».
 - 5) Control de la plausibilidad semántica a nivel pragmático. El término «control de la plausibilidad semántica» en relación con el fenómeno de la intercomprensión fue propuesto por Meissner (2004b, 2011b). Este término está empezando a utilizarse más, como podemos ver también en Fiorenza (2020). En el presente trabajo, se utiliza más el término «plausibilidad de significado» para referirse al proceso cognitivo que los participantes en nuestro estudio activan en las tareas de intercomprensión para tomar decisiones sobre la plausibilidad de sus hipótesis.
 - 6) Control de la hipótesis lingüística sobre la L2. El lector recurre al análisis lingüístico de la lengua objeto de IC en comparación con las regularidades intralingüísticas ya averiguadas e interlingüísticas procedentes de la lengua fuente de transferencia.

En resumen, anticipamos que la conclusión a la que hemos llegado tras realizar nuestro análisis consiste en que la intercomprensión, puesto que el lector no tiene conocimientos en las lenguas de trabajo, se rige en los procesos de transferencia e inferencia (Castagne 2002; López Alonso y Séré 2001a). Para dar entrada al siguiente apartado, recordamos que todo lo que resulte transparente por similitud de forma se obtiene directamente por transferencia, o inferencia por transparencia, de manera automática o casi automática, como veremos a continuación. Todo lo que no esté disponible por similitud de forma, requiere de la activación de procesos inferenciales estratégicos. La intensidad de los procesos cognitivos causa, como efecto colateral, un aprendizaje incidental de determinados elementos de las lenguas de trabajo.

5.1.2.1. procesamiento automático por transparencia formal

La propia idea de la intercomprensión se basa en el hecho de que las lenguas emparentadas son mutuamente transparentes formalmente en mayor o menor medida. Es lo que posibilita la intercomprensión (Blanche-Benveniste 1997; López Alonso y Séré 1997). Sin embargo, la comprensión empieza antes de que el lector acceda al léxico.

Durante el primer acercamiento al texto, el lector se fija en la estructura del texto, el paratexto, claves contextuales, gráficas y, si está presente, apoyo visual (López Alonso y Séré 2001b). En función de la tipología y la distancia interlingüística percibida, el lector activa el *script* mental adecuado para el tipo de texto (ibid.). El «guion mental», el término utilizado por López Alonso y Séré (2001a), es parecido al concepto de *script* desarrollado por Schank (Schank y Abelson, 1977; Schank 1982, citados en Baddeley 2014) y descrito en el capítulo anterior. Si el lector no consigue descifrar los elementos externos del discurso, se basa en un análisis puramente lingüístico que puede falsear totalmente las interpretaciones inferenciales (López Alonso y Séré 1997, pág. 149).

El segundo paso es una visión global, una lectura rápida que permite identificar incidentalmente algunas palabras transparentes formalmente. Esta lectura puede ir acompañada por la escucha de la grabación del texto. Esta fase permite activar determinados conceptos en la red semántica, con lo que el lector se hace una idea sobre el tema global del texto, es el segundo nivel de legibilidad, de acuerdo con López Alonso y Séré (2001b). La siguiente etapa es una lectura más detenida y profunda del texto, el tercer nivel de legibilidad en el que el lector procede a «descifrar» los contenidos del texto a través de los procesos inferenciales automáticos ascendentes, partiendo del léxico.

Para acceder al léxico, el lector tiene que realizar la decodificación gráfica. Si en una lengua conocida los procesos de decodificación representan una destreza totalmente automatizada, en una lengua desconocida, supuestamente, esta destreza nunca se ha desarrollado. Sin embargo, la decodificación gráfica en una lengua próxima pero desconocida (LPD) es posible, gracias a la transferencia de las destrezas de lectura desde una lengua conocida similar (Koda 2013).

Para entender cómo funciona esta transferencia, nos resultan útiles algunos principios generales de reconocimiento de palabras. De acuerdo con Sainz (2004), al leer una palabra el lector no procede letra a letra, sino percibe la palabra como una unidad, una serie de patrones significativos. Lo confirma el principio de la superioridad de la palabra sobre la letra. Está demostrado experimentalmente que el reconocimiento de una letra enmascarada es más complicado si la letra está aislada en comparación con cuando se encuentra dentro de una palabra. Fundamentalmente, el reconocimiento de una palabra no depende ni de que todas las letras estén presentes, ni de que estén en su orden correcto. Por esta razón, un lector competente en una determinada lengua (nativo o no nativo) consigue reconocer palabras con errores ortográficos, con partes de la palabra ocultas o que faltan,

o, incluso, si el orden de algunas letras está invertido (Sainz 2004), como podemos observar en este famoso ejemplo citado por León (2001, pág. 103):

Sgeun un etsduio de una uivenrsdiad ignlsea, no ipmotra el odren en el que las letars etsan ersciats, la uicna csoa ipormtnate es que la pmrirea y la utlima ltera etsen ecsritas en la psiocion cocrrtea. El rsteo peuden estar ttaolmnte mal y aun pordas lerelo sin pobrleams.

Como señala el autor, en este ejemplo es el proceso cognitivo de la inferencia lo que nos permite obtener el significado de cada palabra, aunque esté dificultada su lectura, gracias a relaciones semánticas en el párrafo. Es decir, los procesos inferenciales automáticos están activos en cada momento durante la lectura y operan con la información implícita (León 2001).

El reconocimiento de palabras, así como la comprensión del lenguaje, es de naturaleza probabilística (Divjak 2019; Carton 1971). Cuando el lector comienza a leer una palabra, en su memoria a largo plazo se activan todo tipo de entradas que corresponden, incluso vagamente, a los patrones gráficos percibidos. Al percibir input que contiene «grat-» automáticamente se van a activar tales candidatos léxicos como «gratis», «gratinar», «gratificante», etc. compitiendo entre sí en función de las operaciones probabilísticas (Carton 1971, pág. 57). Lo confirman también los estudios de Müller-Lancé (2003) sobre las estrategias de inferencia de una palabra desconocida en una L3. Los participantes en el estudio se apoyaban en la semejanza formal de las primeras sílabas para tomar decisiones sobre la transferencia léxica (Müller-Lancé 2003, pág. 119).

El reconocimiento de una palabra es el resultado de un mecanismo de comparación que contrasta un patrón de entrada con la información disponible en la memoria; el acceso a la memoria léxica depende de la semejanza estructural de ese patrón de entrada con los patrones de palabra presentes en la memoria (Sainz 2004, pág. 102).

La investigación en el marco de reconocimiento visual monolingüe de palabras ortográficamente similares demuestra que todas ellas se activan cuando el lector percibe como input una sola de ellas (Andrews 1989, citado en Szubko-Sitarek 2014, pág. 104).

En cuanto al reconocimiento auditivo, el proceso es similar, pero no idéntico. Al escuchar una palabra, el cerebro no activa los mismos circuitos que se activan al leerla o al pensar en ella, por ejemplo (Germain 2018, pág. 9). Sigue abierto el debate de si es necesaria la vocalización mental en el reconocimiento visual para acceder al léxico (Szubko-Sitarek 2014). Hay dos modelos principales que, a pesar de que estudien cómo un individuo aprende a leer en lengua materna, pueden arrojar luz sobre el tema de la vocalización:

modelos de doble ruta y modelos conexionistas (Traxler 2012). De los dos, el primero puede, en parte, explicar el reconocimiento de palabras en la intercomprensión. El modelo de doble ruta sugiere que existen dos vías al acceso léxico: la fonológica y la visual. La fonológica implica que al leer una palabra la pronunciamos mentalmente y al escucharla, accedemos a su significado. La vía visual funciona en la dirección contraria: al reconocer una combinación de letras como palabra, accedemos a su significado y a partir del acceso léxico accedemos a su pronunciación correcta.

De acuerdo con Sainz (2004), no está todavía del todo claro si las representaciones fonológicas durante la lectura son el medio para el acceso léxico o son el resultado del acceso léxico. El modelo de doble ruta sugiere que las dos vías son complementarias y funcionan en relación con las exigencias del momento. Aunque no existen estudios, que sepamos, sobre la vocalización durante la lectura en una LPD, es muy probable que el lector recurra a las dos vías para acceder al léxico durante la intercomprensión lectora. Este modelo explica cómo podemos acceder al significado de las palabras cuya pronunciación desconocemos (Traxler 2012). Esto es, podemos acceder al léxico en una LPD por transferencia desde una lengua emparentada y conocida sin saber cómo exactamente se pronuncian las palabras. Por ejemplo, podemos no saber cómo se pronuncia «également» en francés, pero eso no nos impide el acceso léxico y la extracción del significado.

En resumen, las palabras que se pronuncian de manera parecida o se escriben de manera parecida se activan todas como candidatas léxicas en competición por dotar de sentido el input en una lengua conocida. Resulta que este conocimiento previo es útil para procesar de la misma manera palabras parecidas, aunque pertenezcan a otra lengua. No necesariamente la palabra del input en una L2 tiene que ser idéntica a la cognada en la L1 para activar el significado de la última (Szubko-Sitarek 2014). Las palabras cognadas, efectivamente, resultan ser la base más frecuente de la transferencia léxica en el estudio de Müller-Lancé (2003).

El acceso léxico es causante de la activación de los conceptos relevantes en la red semántica de la memoria a largo plazo. Si la palabra en la L2 carece de la representación léxica o semántica propia, se activa el *frame* más adecuado en una lengua conocida y se accede al concepto relacionado (Hall, P., J. y Ecke 2003, pág. 78). Según Kintsch y Mangalath (2011), la memoria a largo plazo no almacena significados de palabras como tales, sino los recuerdos de todos los usos de una palabra, de los que extrae en tiempo real el significado adecuado (p. 348). El input transparente en una LPD activa automáticamente el

correspondiente concepto en la L1 (u otra lengua conocida) coactivando los conceptos relacionados (Wesche y Paribakht 2010; López Alonso y Séré 1997). Tanto la semejanza gráfica o fonológica, como las relaciones semánticas coactivan los conceptos subyacentes para atribuir significado al input intra- e interlingüísticamente (Divjak 2019). De acuerdo con Meissner (2004a, pág. 42): «Regarding inter-lingual processing, we can summarise that (form congruent and semantic adequate) cognates or interlexemes literally activate identical or analogue mental markers in all languages concerned».

El procesamiento léxico, por tanto, es el punto de partida en la intercomprensión (López Alonso y Séré 1997). En este procesamiento léxico la clave es la transparencia léxica (Margueritte et al. 2011; López Alonso y Séré 2001a). Gracias a la percepción del léxico transparente, el lector activa procesos ascendentes y accede a las claves semánticas para comprender oraciones.

Ver la palabra es reconocerla y al procesar el léxico el sujeto realiza las cuatro operaciones siguientes: reconoce la forma de las palabras, comprende su significado, accede a una serie de propiedades que están almacenadas en su memoria – morfológicas, sintácticas y semánticas, – y asocia esa palabra con otros términos relacionados con ella (López Alonso y Séré 2001a, pág. 138).

De acuerdo con Larsen-Freeman (2018), numerosos estudios han demostrado que las lenguas no ocupan compartimientos separados en la mente. El significado conceptual no está atado a un solo código lingüístico (Heine 2010, pág. 15). En el caso de las lenguas emparentadas, los lectores encuentran muy fácil crear representaciones mentales del input en una LPD en su memoria de trabajo porque esas u otras muy parecidas son ya parte de su memoria a largo plazo (Jarvis et al. 2013). Partiendo de la premisa que memorizamos el lenguaje como pedacitos o *chunks*, esta activación se expande de palabras a colocaciones a estructuras sintácticas que entre las lenguas emparentadas son similares (Meissner 2004a).

Si la psicotipología del lector le permite sacar la conclusión de que la lengua objeto de IC, en concreto, resulta muy cercana y parecida a la lengua de partida, el lector identifica rápidamente patrones morfo-sintácticos y semánticos aptos para la transferencia desde la lengua conocida (López Alonso y Séré 2001a). Langacker (2008, citado en Jarvis et al. 2013, pág. 301) propone una teoría de la gramática cognitiva según la cual las representaciones conceptuales están estrictamente conectadas con las construcciones gramaticales a través de unos esquemas mentales complejos. Si el sistema de la L1 del individuo está ya bien desarrollado en su cerebro, se crea una matriz de conexiones neuronales

establecidas y frecuentemente activadas. Por esta razón, si la L2 se basa en las esquemas gramático-conceptuales iguales o parecidas a los de la L1 del hablante, los procesos de reconocimiento, procesamiento, comprensión, retención y recuerdo del input relevante en la L2 mejoran notablemente (Jarvis et al. 2013, pág. 301).

La inferencia por similitud de forma, sin embargo, no es solo producto de la transparencia, sino que está sujeta a un constante proceso de comprobación de la plausibilidad de significado en relación con el contexto inmediato (López Alonso y Séré 2001a; Meissner 2004a). La pragmática, es decir, la inferencia a partir del conocimiento del mundo, influye más en la atribución de sentido que la sintaxis o la morfología (Palmerini y Faone 2010). El lector busca conseguir coherencia local y para ello recurre tanto a los procesos ascendentes como descendentes.

De acuerdo con León (2001), hay determinadas condiciones para que una inferencia sea posible. En primer lugar, es fundamental la presencia y la activación del conocimiento previo relacionado en la mente del sujeto. En segundo lugar, este conocimiento previo, al menos en parte, tiene que ser compartido entre el lector y el autor, tiene que haber un espacio común de conocimiento. En el caso de la intercomprensión románica, por lo general, la pertenencia a un espacio histórico-cultural común de las lenguas neorrománicas satisface esta condición. No obstante, no siempre se solapan estos espacios de conocimiento asociados con cada lengua. En el caso de transferencia del conocimiento semántico de la L1 es probable una inferencia incierta si la distancia cultural entre la L1 y la L2 es grande (López Alonso y Séré 2001b).

En cada etapa del procesamiento de una LPD se activan procesos cognitivos automáticos y estratégicos. Cuando los lectores recurren a la inferencia por transparencia, se activan procesos cognitivos automáticos. Esta primera etapa de lectura permite a los lectores obtener una primera representación mental del texto que puede carecer de precisión o de algunos detalles.

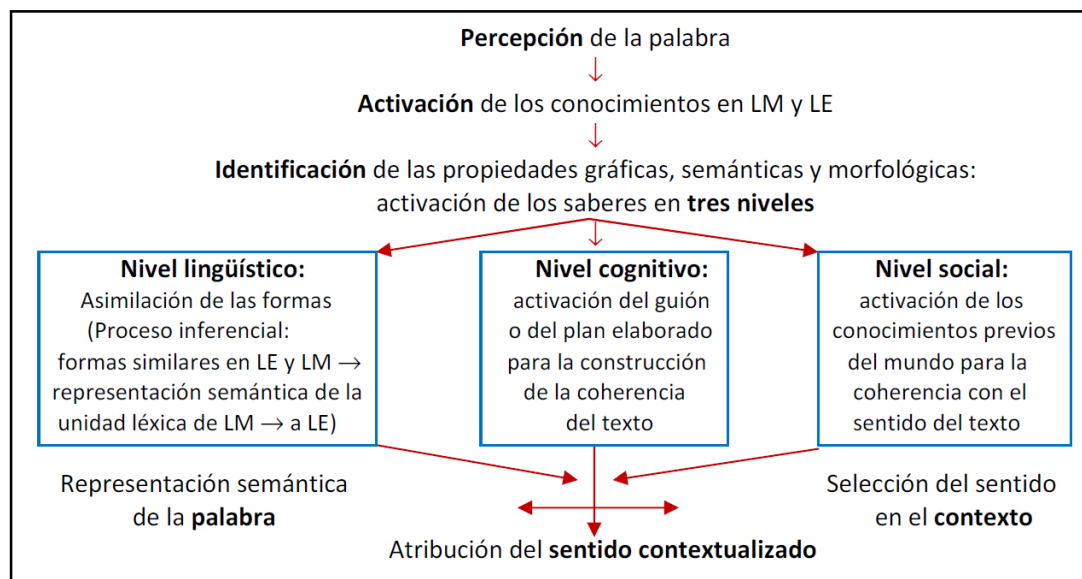


Figura 20: Inferencia por similitud (adaptado de López Alonso y Séré, 2001, p. 25).

Fuente: Dmitrenko 2012, pág. 3.

Para lograr una comprensión más completa y resolver las zonas de opacidad, el lector tiene que involucrarse en un proceso de resolución de problemas y recurrir a operaciones estratégicas, principalmente a la inferencia (Bonvino y Cortés Velásquez 2016a; López Alonso y Séré 1997).

5.1.2.2. procesamiento estratégico y resolución de problemas

De acuerdo con lo que hemos observado en el apartado anterior, el proceso de la IC empieza por el acceso léxico. Seguidamente, se activan procesos inferenciales ascendentes y descendentes. Estos procesos de carácter pragmático analizan la plausibilidad de lo comprendido del input en función del conocimiento previo: «en base a lo que ya sé, ¿es plausible lo que estoy comprendiendo?» En una lengua que se domina bien, el conocimiento del léxico es completo o casi completo, lo que facilita la generación de inferencias de manera automática. A menudo, en la L1 no nos damos cuenta de no conocer a fondo determinada palabra, pero durante la lectura en muchos casos es prescindible porque el significado se reconstruye a través de la inferencia automatizada (Bonvino et al. 2011b).

In discourse comprehension for skilled adult readers, analytical reasoning is required only when the normal course of understanding breaks down: normal reading or listening is more akin to perception than to problem solving. As a theoretical

construct, therefore, «comprehension» contrasts with conscious, deliberate problem solving (Kintsch y Rawson 2008, pág. 209).

En intercomprensión, en cambio, el proceso normal de comprensión no es posible porque no se trabaja con una lengua conocida. Por tanto, el proceso de intercomprensión es precisamente un proceso de resolución de problemas (Bonvino et al. 2018), como veremos a continuación.

Antes de profundizar en qué consiste el proceso de resolución de problemas en intercomprensión, es preciso destacar otro aspecto importante, que es la paradoja de la intercomprensión. Para analizarla, nos basamos en la siguiente lógica:

- El proceso de comprensión en la lengua materna se aproxima más a un proceso de percepción, no de resolución de problemas, como se ha anticipado anteriormente (Kintsch y Rawson 2008). Los procesos cognitivos necesarios para la comprensión están automatizados aunque no del todo: siempre es un proceso muy individual y dependiente de muchos factores que varían desde la complejidad del texto a las variables cognitivas en cada lector (Escudero Domínguez 2010). De acuerdo con van den Broek et al. (2015, pág. 99), el lector recurre a los procesos estratégicos en la comprensión lectora cuando, según sus estándares de coherencia, el procesamiento automático no ha proporcionado resultados satisfactorios. Generalizando, podemos concluir que durante la lectura en la lengua materna rara vez necesitamos activar procesos estratégicos (como puede ser la inferencia), sino principalmente las destrezas automáticas (la misma inferencia).
- Puesto que para leer en una lengua extranjera transferimos las destrezas de lectura, transferimos esta falta de activación de las estrategias de resolución de problemas, incluso cuando son necesarias para recompensar nuestro conocimiento limitado de la L2. Es decir, debido a un menor conocimiento de la lengua, el lector necesita más recurrir al procesamiento estratégico. Sin embargo, en una L2, puesto que la memoria de trabajo está ocupada con el procesamiento léxico-sintáctico no automatizado, el lector recurre a la inferencia estratégica menos que en la L1 (Skehan 1998; O'Malley y Chamot 1990).
- Como ya hemos visto, en intercomprensión, de igual manera, los lectores se fijan principalmente en el léxico, comprenden el léxico transparente y reconstruyen una primera comprensión global del texto (López Alonso y Séré 2001a). Esto significa que los lectores transfieren las pautas de la destreza de lectura. Puesto que en

intercomprensión la comprensión por percepción es todavía menor que en una L2 en vías de aprendizaje, la necesidad de utilizar las estrategias de comprensión es aún mayor. Sin embargo, la posibilidad de hacerlo es menor debido a los límites de la memoria de trabajo.

En esta última observación consiste la paradoja de la intercomprensión: en una lengua conocida procesamos el lenguaje apoyándonos en el conocimiento del léxico y completándolo con inferencia automática. En una LPD por transparencia podemos comprender solo una parte del léxico y de la sintaxis. Debido a que este proceso de transferencia es laborioso en sí, nos quedan pocos recursos de la memoria de trabajo para activar las estrategias cognitivas. Sin embargo, sin activar los procesos estratégicos, la comprensión queda muy incompleta. Por tanto, el lector, a medida que avanza en la lectura cíclica durante la intercomprensión, aunque le queden pocos recursos de la MT, no tiene otro remedio que recurrir a las estrategias de inferencia impulsado por la necesidad natural de dotar el input de significado. Por esta razón afirmamos que la intensidad de los procesos inferenciales en la intercomprensión es mayor que en otras formas de lectura en L1 o L2.

En los años noventa las experimentaciones en la Universidad Complutense de Madrid, con la lectura en lenguas extranjeras que los sujetos dominaban a niveles distintos, incluso el nulo, proporcionaron el siguiente resultado: «en lengua extranjera, la construcción de la significación no se encadena de una manera tan inmediata [como en la LM] y el sujeto se detiene en el término para construir su propuesta de sentido» (López Alonso y Séré 1997, pág. 151). Posteriormente, las experimentaciones concretamente con la intercomprensión románica en la Universidad de Roma Tre en Italia confirmaron estos hallazgos:

Anche se in alcuni casi, la trasparenza linguistica permette sin da subito l'attivazione di processi dall'alto, bisogna dire che anche dall'esperienza di formazione attraverso EuRom5 emerge che ai primi stadi i lettori non attivano i meccanismi di compensazione della lettura, tendendo ad ostinarsi per troppo tempo nel recupero dell'informazione fornita dai dati linguistici del testo senza contestualizzare tali dati nel frame corrispondente (Bonvino y Cortés Velásquez 2016b, pág. 127).

La paradoja de la intercomprensión es un concepto fundamental para entender en qué consiste la ventaja principal de su práctica. Cuanto más se practica la intercomprensión, más se acostumbran los aprendientes a utilizar las estrategias cognitivas de comprensión.

Los métodos de la didáctica de la intercomprensión proponen técnicas para que los aprendientes desarrollen sus propias estrategias de inferencia aumentando gradualmente su uso. Este desarrollo solo es posible si las actividades se practican de una manera regular. Entre

estas técnicas se destacan las siguientes (véase Bonvino y Cortés Velásquez 2016b para más detalles):

- 1) La inserción de una palabra técnica (*mot machine*) para superar las zonas de opacidad.

Una tecnica suggerita è quella di appoggiarsi a quanto compreso, saltando le parti non comprensibili (o sostituendole con una parola vuota tipo «cosa/cosare») per riaffrontarle in un secondo momento, quando il tutto diventa più chiaro (Bonvino 2010, pág. 218).

Esta técnica se utiliza cuando los lectores se bloquean en una zona de opacidad. A través de la inserción de una palabra técnica en español del tipo «cosa» si es un sujeto o «cosar» si es un verbo, el lector puede avanzar, a pesar de no entender todos los detalles del texto. Esta técnica permite lograr una comprensión general del enunciado, para luego, si el lector precisa de una comprensión más detallada, volver a trabajar los detalles opacos de manera descendente partiendo ya desde una comprensión global del texto.

- 2) La técnica de transposición. Esta técnica consiste en leer en voz alta lo que se entiende del input directamente en la lengua base (o de partida). Verbalizando el camino que se ha tomado para entender el enunciado, los aprendientes toman conciencia de los propios procesos estratégicos.
- 3) La técnica de las preguntas inductivas. Cuando los aprendientes se bloquean ante una zona de opacidad, el tutor induce al aprendiente a aplicar estrategias de comprensión alternativas haciéndole preguntas inductivas. La búsqueda de soluciones alternativas amplía el repertorio de estrategias del aprendiente. En las publicaciones del grupo EuRom5 se pueden consultar varios ejemplos de las preguntas inductivas (Bonvino y Cortés Velásquez 2016b; Fiorenza 2020):

Le domande possono essere attribuite a diverse categorie. La prima categoria è composta dalle domande che si trovano alla base della metodologia:

i) Cosa hai capito/ capisci?

ii) Come ci sei arrivato?

[...] L'altra tipologia di domande è costituita dal feedback che il tutor fornisce allo studente e che gli permette di guidarlo mentre elabora la trasposizione di significato (Bonvino y Cortés Velásquez 2016b, pág. 123).

- 4) La técnica de «derecho a la aproximación». El «derecho a la aproximación» es un concepto que sugiere que una comprensión aproximada es suficiente en el contexto de intercomprensión (Blanche-Benveniste 2008). Según la autora, si bien en la

lengua materna el lector se conforma durante la lectura con una comprensión aproximada de algunas zonas de opacidad, en una lengua añadida a la propia las zonas de opacidad pueden crear bloqueos. En muchos casos, aunque el sentido de una palabra o zona opaca no es accesible, es todavía posible entender el sentido general del texto. Esta comprensión será aproximada, pero puede ser suficiente para alcanzar el objetivo propuesto. En tal caso se considera exitosa, aunque aproximada. Eso cambia por completo la mentalidad del lector y el afán de entender cada palabra aislada en una L2 a pesar de no tener esta necesidad psicológica en la L1.

Un bon lecteur dans sa langue maternelle sait comprendre un texte sans se laisser arrêter par des mots qu'il ne connaît pas. Il ne procède pas « mot par mot » mais par grands ensembles. Il pratique des inférences à divers niveaux avant de parvenir à deviner une partie des mots inconnus. C'est du reste ainsi que, nous autres, bons lecteurs, nous apprenons du vocabulaire nouveau. Le bon lecteur tolère donc, pendant un temps plus ou moins long, d'avoir des zones de compréhension approximative (Blanche-Benveniste 2008, pág. 58).

- 5) La práctica. Puesto que las actividades de intercomprensión son regulares, las estrategias de comprensión se automatizan como cualquier otra destreza cognitiva de orden superior: por aplicación consciente, repetición y automatización en la memoria procedimental (O'Malley y Chamot 1990).

Este proceso de inferencia, por consiguiente, es totalmente consciente y deliberado. Es por esta razón que se habla de un enfoque de *problem solving* intencional (Bonvino et al. 2018) en contraste con el proceso de pura percepción involucrado en la comprensión de una lengua conocida. Por esta misma razón se observa que la lectura en una LPD se apoya más en la inferencia que la lectura en una lengua conocida (Bouge y Caillies 2004). En definitiva, la lectura en lengua desconocida, si se practica regularmente utilizando las técnicas mencionadas, permite desarrollar y automatizar las estrategias de inferencia.

5.1.2.2.1. Procesos inferenciales involucrados en la intercomprensión

Como hemos anticipado en la revisión del proceso de la ASL, hay varias formas de clasificar las inferencias en la comprensión del lenguaje o del discurso (van Dijk y Kintsch 1983). Sin embargo, ninguna clasificación es comúnmente aceptada (Ripoll Salceda et al. 2007). De acuerdo con van Dijk y Kintsch (1983), las inferencias se pueden dividir entre inferencias a nivel textual y nivel de macroestructura. Esencialmente, el producto de la

intercomprensión es una macroestructura del texto, que, a su vez, es un producto del razonamiento inferencial aplicado a lo que ha sido comprendido del texto.

Dado que en la intercomprensión lectora simultánea se trabaja la comprensión del texto, resultan de nuestro interés principalmente las inferencias textuales. Una de las categorizaciones de la inferencia textual más frecuentes en la bibliografía es la distinción entre las inferencias necesarias (puente) y elaboradas, o elaborativas (López Alonso y Séré 2001a; Kintsch y Rawson 2008; Perfetti et al. 2008; Bouge y Caillies 2004; Wesche y Paribakht 2010). Clasificaciones alternativas que utilizan una dicotomía semánticamente parecida distinguen entre las inferencias de cohesión textual y elaborativas, inferencias locales e inferencial globales o, finalmente, inferencias simultáneas (que se realizan durante la lectura) y consecutivas (que se realizan después de la lectura) (Escudero Domínguez 2010; Ripoll Salceda 2015). En el presente trabajo se utiliza la distinción entre las inferencias necesarias y elaborativas.

La inferencia necesaria es una conclusión que el lector hace sobre una construcción para poder continuar el propio proceso de lectura y extracción de significado (van Dijk y Kintsch 1983). Un ejemplo clásico es la resolución de anáforas y catáforas (López Alonso y Séré 2001a). Sin reconstruir este tipo de información es complicado avanzar en el proceso de lectura, por lo que este proceso se denomina inferencia «necesaria». Existen numerosas clasificaciones de las inferencias necesarias: inferencias referenciales, causales, puente, antecedentes, transitivas, anafóricas, conectivas etc. (Escudero Domínguez 2010; Ripoll Salceda 2015). Todo tipo de inferencias necesarias son importantes en el proceso de intercomprensión.

La inferencia «elaborada» se refiere a las conclusiones que el lector hace a partir de la información obtenida del texto: es una reconstrucción de la información no contenida explícitamente en el texto (López Alonso y Séré 2001a). La inferencia elaborada depende plenamente del conocimiento previo y permite enriquecer el contenido de lo leído con conclusiones propias e individuales de cada lector.

Ripoll Salceda et al. (2007) utilizan en su estudio la clasificación de inferencias por Swinney y Osterhout (1990, citado en Ripoll Salceda et al. 2007, pág. 235). Según esta clasificación las inferencias se pueden dividir en tres categorías:

- las perceptivas (las necesarias para la coherencia local del texto);
- las cognitivas (las necesarias para la coherencia global del texto);

- las cognitivas elaborativas (las elaborativas a partir del conocimiento previo).

Las inferencias perceptivas han sido analizadas en el apartado anterior en el que exploramos los procesos automatizados en la intercomprensión: la inferencia léxica por similitud de forma se podría clasificar como una inferencia perceptiva o automática (véase también Escudero Domínguez 2010, pág. 10). Las inferencias elaborativas no son necesarias, la no realización de las inferencias elaborativas no incide en la comprensión del texto (Ripoll Salceda et al. 2007, pág. 235). Puesto que el foco de nuestro interés investigador se centra en la comprensión de la información expuesta en el texto (explícita o implícitamente), las inferencias elaborativas quedan fuera de nuestro análisis y procedemos a las inferencias cognitivas textuales.

López Alonso y Séré (1997) utilizan la distinción en la intercomprensión entre las inferencias textuales pro- y retrospectivas: las retrospectivas son necesarias para entender lo leído y las prospectivas permiten hacer conjeturas sobre el contenido que sigue. Esta clasificación es análoga a la de Justa y Carpenter (1987, citado en Escudero Domínguez 2010, pág. 17) o Murray, Klin y Myers (1993, citado en Escudero Domínguez 2010, pág. 18) que distinguen entre las inferencias «hacia atrás» y «hacia delante». Los resultados de la experimentación que las autoras reportan demuestran que durante la lectura en lengua extranjera en vías de aprendizaje el lector hace un mayor número de inferencias retrospectivas respecto a las prospectivas (López Alonso y Séré 1997, pág. 149). Este hallazgo está completamente en línea con la investigación de inferencia en la lectura en la L1 (Escudero Domínguez 2010; León 2001). La dicotomía entre las inferencias pro- y retrospectivas es compatible con otras, como la mencionada dicotomía «necesaria – elaborada» y la «ascendente y descendente».

La distinción entre los procesos inferenciales ascendentes y descendentes tiene que ver con la relación entre el texto y el conocimiento previo del lector. Según Bonvino y Cortés Velásquez (2016b), todos los procesos inferenciales en la lectura intercomprensiva se pueden dividir en descendentes y ascendentes (*top-down*) y (*bottom-up*), respectivamente. Si la inferencia se realiza a partir del texto, es un proceso ascendente. Si, en cambio, se utiliza el conocimiento previo para descifrar una zona opaca del texto, esta inferencia se denomina descendente.

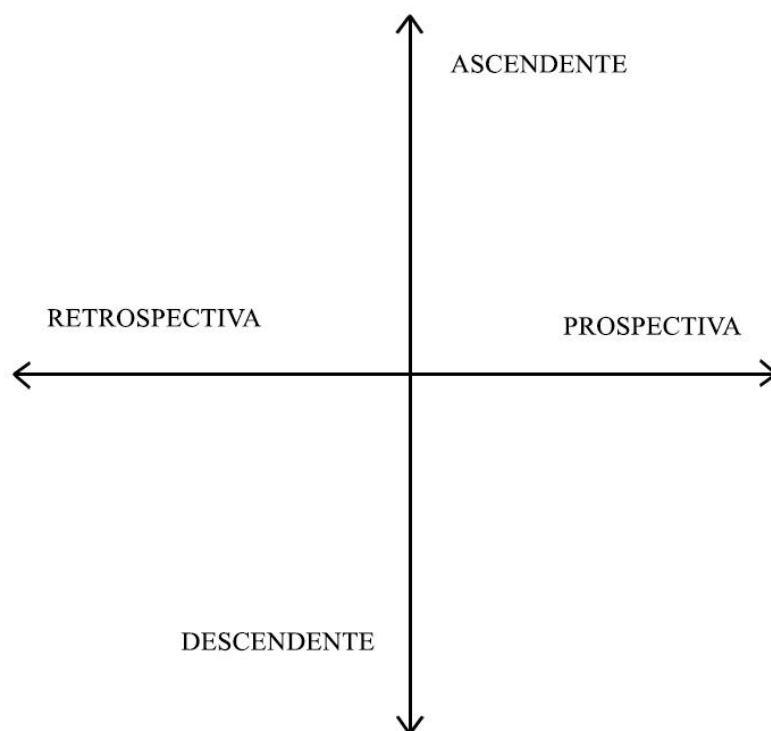


Figura 21: Inferencias ascendentes, descendentes, prospectivas y retrospectivas.
Fuente: elaboración propia.

En relación con la intercomprensión, el tipo de inferencia más importante es la inferencia léxica (López Alonso y Séré 1997, pág. 150). Ya en los años 1980 Kintsch (1988) afirmaba, apoyándose en modelos matemáticos, que la comprensión del texto depende fuertemente del procesamiento ascendente. Empíricamente, este hallazgo se confirmaba observando la fijación de los ojos de los lectores en las palabras. En decir, la construcción de significado empieza por la decodificación de las palabras. Sin embargo, estas conclusiones se realizaron experimentando con hablantes nativos. De acuerdo con Wesche y Paribakht (2010), la inferencia léxica en lengua extranjera ha sido muy poco estudiada: a pesar de un profundo interés en la lingüística aplicada por la transferencia léxica, su aspecto inferencial ha pasado casi desapercibido (Wesche y Paribakht 2010, pág. 32).

De cara a fomentar el uso de la inferencia como estrategia en la lectura intercomprensiva una cuestión importante es entender las condiciones en las que los lectores toman la decisión de recurrir a esta estrategia. De acuerdo con lo señalado anteriormente, la disponibilidad de los recursos de la memoria de trabajo es la limitación principal, por tanto, el lector tiene que tomar decisiones sobre las prioridades en la comprensión. Podemos dividir los factores que inciden en la decisión sobre si hacer una inferencia léxica o no en dos

grandes grupos: los factores que dependen del texto y los que dependen del lector (Wesche y Paribakht 2010):

- densidad de las palabras desconocidas en el texto;
- la saliencia de la palabra;
- el tipo de palabra (los sujetos y verbos son objetos de inferencia más frecuentes);
- la disponibilidad de las claves contextuales y conceptuales;
- la percepción por el lector de la importancia de la palabra en general;
- la percepción de la importancia de la palabra para la comprensión de dado texto;
- la supuesta facilidad de la inferencia;
- la motivación para hacer inferencia.

INFERENCIAS TEXTUALES EN LA INTERCOMPRENSIÓN		
Necesarias (las perceptivas y cognitivas)		Elaboradas
<i>Ascendentes (por transparencia)</i>	<i>Descendentes</i>	o tipo de relaciones entre los elementos del texto identificadas de manera descendente a partir del conocimiento previo.
inferencias sintáctico-semánticas: gracias a las semejanzas en las construcciones gramaticales / sintácticas se pueden identificar los verbos, los agentes y los objetos.	inferencias sintáctico-semánticas a partir del conocimiento previo en una lengua próxima (inferencia por transferencia sintáctica).	
inferencia léxica por transparencia: • Transparencia ortográfica • Transparencia fonológica • Similitud morfológica.	• Inferencia léxica a partir del conocimiento del mundo. • Inferencia léxica a partir del contexto inmediato (las colocaciones o predicados).	

Tabla 4: Tipos de inferencia en la IC: necesarias y elaboradas.

Fuente: elaboración propia en base a López Alonso y Séré (2001a), Castagne (2002), Bouge y Caillies (2004) y Bonvino et al. (2011b), Meissner (2004a), Ripoll Salceda et al. (2007).

La propia similitud entre lenguas emparentadas hace que los textos sean accesibles gracias a la inferencia léxica por transparencia. La posibilidad de acceder a un texto en una LPD ahorra los recursos de la memoria de trabajo que se pueden invertir en la comprensión de las zonas opacas (Wesche y Paribakht 2010). Este primer acercamiento desencadena una serie de procesos, como descrito anteriormente, realizados desde un enfoque de resolución de problemas.

En cuanto a las inferencias a nivel sintáctico, como ya se ha señalado en el análisis del proceso de la ASL, el lector se fija en las estructuras sintácticas solo si tiene suficientes recursos de la memoria de trabajo (a veces esto ni siquiera ocurre). En intercomprensión, cuando el lector alcanza un nivel de comprensión global satisfactorio, el proceso de comprensión sube a un nivel superior. De acuerdo con Bonvino et al. (2011b), desde este nuevo nivel de comprensión y teniendo los recursos de la memoria de trabajo nuevamente disponibles, el lector empieza a prestar atención a la sintaxis. La estrategia «por defecto» en este procesamiento sintáctico es la suposición que las proposiciones están organizadas en el orden de sujeto-verbo-objeto (Bonvino et al. 2011b). Solo después de analizar las estructuras sintácticas los lectores empiezan a fijarse en la morfología, las regularidades interlingüísticas, y, a continuación, en las palabras-funciones tales las preposiciones, los artículos, etc. (Bonvino et al. 2011b).

En el proceso de resolución de problemas descrito anteriormente, los procesos cognitivos ascendentes y descendentes ocurren simultáneamente de una manera dinámica y cíclica (Bouge y Caillies 2004; Bonvino y Cortés Velásquez 2016b; Bonvino et al. 2011b). A partir del léxico transparente, el lector obtiene una primera idea sobre la base del texto y busca coherencia textual utilizando la inferencia necesaria (López Alonso y Séré 2001a). Al entender el sentido del texto, el lector vuelve a las zonas de opacidad intentando abordarlas desde un nivel de comprensión más elevado. Al inferir nuevo léxico del contexto o del conocimiento del mundo que subyace a la comprensión del tema, el lector sube a un nuevo nivel de comprensión y continúa su ascenso hacia una comprensión completa de esta manera cíclica.

Para leer el mismo texto un lector puede necesitar hacer más inferencias que otro en virtud de su conocimiento del tema y conocimiento lingüístico (Bouge y Caillies 2004). Los lectores que realizan un control de su comprensión y comprueban varias hipótesis durante la construcción de la inferencia léxica cometen menos errores en la comprensión (Perfetti et al. 2008; Wesche y Paribakht 2010). Para ello en cada etapa de lectura el lector realiza un constante control de la plausibilidad de semántica basándose en su competencia pragmática (Meissner 2004a). La plausibilidad pragmática y otras formas de información semántica a nivel de discurso influyen en las inferencias necesarias, como, por ejemplo, la resolución de anáforas (Kintsch y Rawson 2008, pág. 216). El conocimiento pragmático que se utiliza para hacer inferencias se apoya en el conocimiento del mundo en la MLP (Kintsch 1988, pág. 163). El lector, de no tener conocimiento del mundo adquirido a

través de las lenguas de trabajo, se basa en el conocimiento de su realidad sociocultural para hacer todo tipo de inferencias, lo que puede falsear la interpretación del texto (López Alonso y Séré 2001a).

Tanto las habilidades lógicas como pragmáticas nos ayudan a realizar inferencias. Ripoll Salceda (2015) distingue entre las inferencias deductivas e inductivas (pragmáticas). Las inferencias deductivas son conclusiones lógicas sin lugar a duda, por ejemplo, si el texto expone que «Juan es más bajo que Lucía», la inferencia deductiva que podemos hacer es que Lucía es más alta que Juan. Esta deducción es no cancelable (Ripoll Salceda 2015, pág. 108), es decir, su veracidad no depende de nuestra interpretación. Las inferencias inductivas, en cambio, son suposiciones que se pueden hacer en base a la información expuesta en el texto, pero de cuya certeza no tenemos confirmación (Ripoll Salceda 2015). Las inferencias inductivas se basan en la plausibilidad pragmática y son uno de los procesos cruciales en la habilidad de intercomprensión, por lo que la práctica de intercomprensión favorece el desarrollo y la automatización de esta habilidad como objetivo didáctico.

La cuestión de las estrategias cognitivas como objeto didáctico preocupa a miles de profesores de lenguas en todo el mundo. El estudio de Ripoll Salceda et al. (2007) señala que, aunque sin significación estadística, un entrenamiento explícito en la construcción de inferencia en ESO brinda resultados positivos.

Los métodos de la intercomprensión lectora simultánea contienen un elemento didáctico en cuanto que trabajan la automatización de las estrategias de intercomprensión. La escuela alemana de intercomprensión, proyectos EuroComRom y EuroComDidakt, al estudiar los procesos cognitivos de la IC han identificado un algoritmo de inferencia por transferencia *Los Siete Tamices*¹⁵ (Klein y Stegmann 1999; Stegmann 2005; Klein 2004; Clua 2007). En el método EuroCom para lenguas románicas, germánicas y eslavas este algoritmo se enseña de manera explícita (Stegmann 2005; Clua 2007). El método EuRom5, por el contrario, solo recurre a técnicas implícitas de acompañamiento de los aprendientes a través de un descubrimiento autónomo de las propias técnicas de inferencia (Bonvino y

¹⁵ Con la metáfora de los «tamices», los autores se refieren a las etapas de extracción de significado durante la intercomprensión. En la primera etapa el individuo identifica el léxico internacional (LI), seguidamente, en la segunda, el léxico panrománico (LP). El tercer paso, o tamiz, ayuda a identificar las correspondencias fónicas (CF) y seguidamente, el cuarto – grafías y pronunciación (GP). Finalmente, el quinto tamiz recoge las estructuras sintácticas panrománicas (SP), es sexto – los elementos morfosintácticos (MS) y el último, el séptimo, analiza los prefijos y los sufijos (FX) Klein y Stegmann 1999.

Cortés Velásquez 2016b; Bonvino 2010). De todas formas, parece que la propia naturaleza del proceso de intercomprensión favorece la activación y el entrenamiento de las estrategias cognitivas, como será sintetizado a continuación.

Para resumir lo expuesto en los últimos dos apartados, nos orientamos hacia el algoritmo de «Los Siete Tamices» que ilustra bien las etapas de la inferencia textual en intercomprensión. El algoritmo de EuroCom es particularmente interesante de cara a formar a los formadores en intercomprensión. El algoritmo fue elaborado a partir de experimentaciones, por lo que refleja y sistematiza las estrategias a las que se observó que recurrían los lectores. En líneas generales, el proceso descrito en Klein y Stegmann (1999) coincide con el proceso de intercomprensión analizado por López Alonso y Séré (1997, 2001b) y Bonvino y Cortés Velásquez (2016b), aunque no incluye las inferencias a partir del conocimiento previo no lingüístico o inferencias elaborativas.

Las primeras fases de lectura se centran en una visión general del texto con la finalidad de obtener información extra- y paratextual, totalmente en línea con los hallazgos de López Alonso y Séré (2001a). Seguidamente, el lector identifica a nivel textual todo aquello que le puede permitir extraer significado. En el modelo gráfico que sigue en la figura 22, esta etapa ofrece cuatro alternativas: la identificación del léxico internacional, del léxico pan-románico, reconocimiento a través de la verbalización o decodificación gráfica o ninguna de las tres anteriores.

Esta información obtenida de manera ascendente permite subir al siguiente nivel de comprensión. En esta etapa superior de comprensión los procesos inferenciales tienen un carácter descendente. Las construcciones se descifran a partir del contexto utilizando la transferencia sintáctica, morfosintáctica, en concreto, a partir de los afijos (Clua 2007). La siguiente tabla ilustra las etapas del procesamiento inferencial textual en la intercomprensión desde un punto lingüístico.

FIGURE 1
OPTIMIZED DEDUCTION MODEL (ADAPTED FROM KLEIN ET AL.)

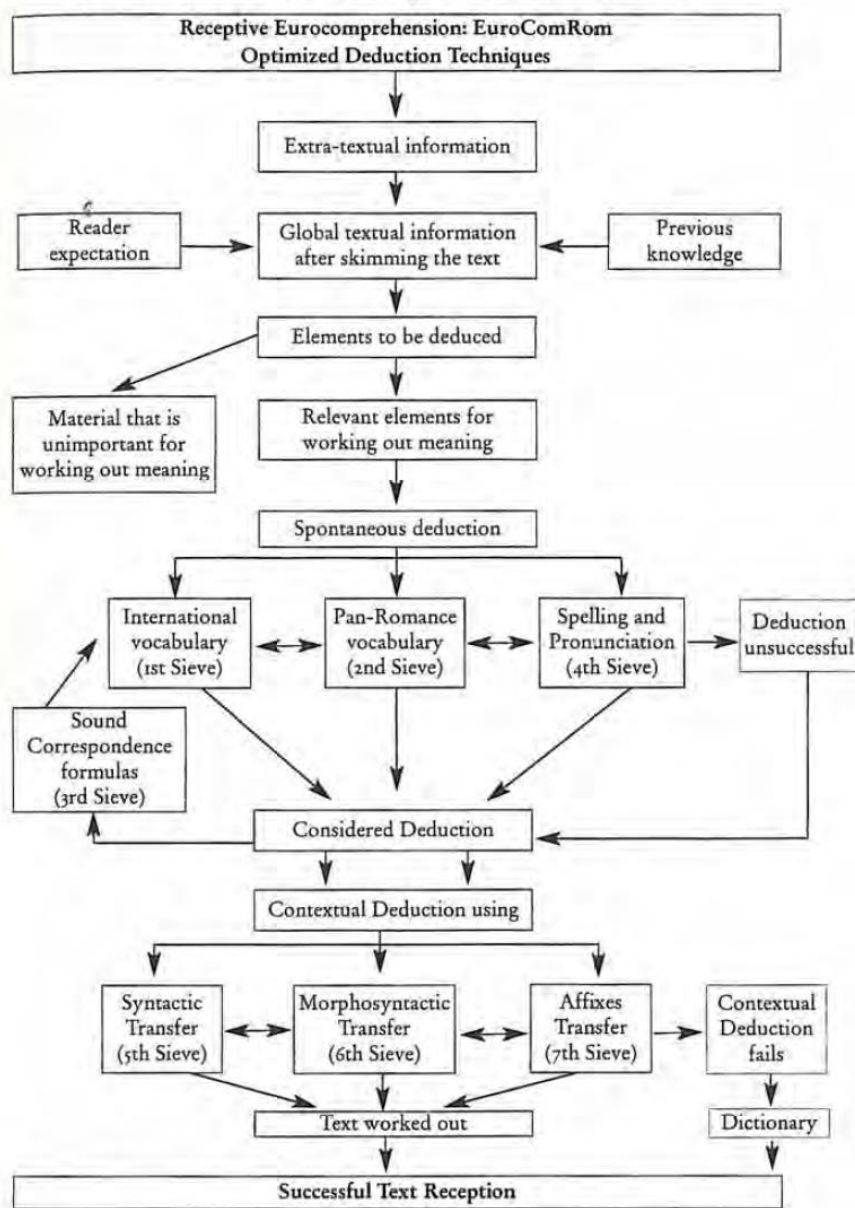


Figura 22: Los tipos de inferencia en la IC según el método EuroComRom.

Fuente: Clua 2007, pág. 159

El algoritmo propuesto por el método EuroCom se denomina «Modelo de deducción optimizada». Como hemos podido observar, los procesos inferenciales en este modelo se basan en la transferencia del conocimiento previo en otras lenguas, a partir del cual se deduce el significado de dados elementos opacos en el texto. Es decir, la inferencia que se observa durante la intercomprensión es por transferencia por defecto, puesto que, como

ya se ha mencionado en varias ocasiones, el conocimiento en las lenguas de trabajo en principio es nulo.

Por tanto, es un único proceso, la inferencia y transferencia no son estrategias separables en este caso (sí que pueden ser fenómenos totalmente diferentes entendidos en otros sentidos como cuando se habla de la transferencia como un producto de la interferencia). Como podemos observar, en varias fuentes los autores se refieren al mismo proceso de inferencia por transferencia con términos distintos. Puesto que los métodos EuroComRom y EuroComDidakt estudian prevalentemente la transferencia, en su literatura este proceso es referido como «transferencia». En otras fuentes, como, por ejemplo, Müller-Lancé (2003) se refiere como «inferencia» al mismo proceso de inferencia léxica por transferencia. El resultado de este proceso es la comprensión que puede ser precursora del aprendizaje, como veremos más adelante.

5.2. CUESTIÓN DE LA INSERCIÓN CURRICULAR DE LA INTERCOMPRENSIÓN

5.2.1. ARGUMENTOS A FAVOR DE LA DIDÁCTICA DE LA INTERCOMPRENSIÓN

5.2.1.1. Procesamiento lingüístico natural para la ASL y el desarrollo de la conciencia lingüística

Según Meissner (2004a) la didáctica tradicional aislada de lenguas ignora los procesos cognitivos naturales del aprendiente. Durante el procesamiento natural todo tipo de conocimiento previo se activa en la mente del aprendiente. «[A]ll the languages of an individual always and necessarily interact during comprehension and production (Fricke et al., 2018)» (Ortega 2019, pág. 25). La didáctica aislada de una L2 tiene como objetivo registrar solo regularidades intralingüísticas en la L2. Por tanto, la didáctica tradicional ignora la gramática plurilingüe de regularidades que se desarrolla en la mente del aprendiente. Es un enfoque limitante, obsoleto y poco eficiente.

Por otro lado, el procesamiento plurilingüe permite mejorar la conciencia lingüística. Otwinowska (2015) proporciona un repaso extenso de los estudios que demuestran como la semejanza interlingüística («interlingual identifiers») mejora la comunicación en y el aprendizaje de una L2. Sin embargo, estos identificadores interlingüísticos solo

resultan útiles cuando los aprendientes saben estimar su utilidad para la comunicación. Solo los aprendientes que se dan cuenta (*noticing*) de los recursos que ofrece la semejanza interlingüística pueden beneficiarse de ellos. Por tanto, *noticing* está relacionado con la conciencia metalingüística: cuanto más desarrollada la conciencia lingüística, más probable es que el individuo se dé cuenta de la disponibilidad de los recursos interlingüísticos y se beneficie de ellos (Otwinska 2015). La bibliografía reporta que la IC ayuda a mejorar la conciencia lingüística gracias a que las lenguas se trabajan simultáneamente y se comparan entre sí (Doyé 2005a, 2007; Bonvino et al. 2011b).

5.2.1.2. Aprendizaje incidental y desarrollo de la competencia plurilingüe

La mayoría de los estudios en intercomprensión señalan que el resultado de la didáctica de IC es un buen nivel de competencia receptiva en las lenguas de trabajo. El aprendizaje de las lenguas de trabajo no es la finalidad, solo se busca desarrollar determinadas competencias receptivas (Santos Alves y Mendes 2006). No obstante, en el caso de los métodos EuroComRom y Galatea de intercomprensión receptiva, las lenguas de trabajo sí que son el objeto de aprendizaje. El método EuRom5 se centra, en cambio, sólo en la toma de conciencia por parte de los lectores de las propias estrategias de comprensión. Sin embargo, el análisis del proceso de la ASL nos permite proponer la hipótesis de que en las actividades de intercomprensión en el formato EuRom5, si se cumplen determinadas condiciones, también pueden dar como resultado el aprendizaje incidental de algunos elementos de las lenguas de trabajo. El aprendizaje incidental se refiere al aprendizaje de lo que no es el objetivo de las actividades formativas.

I conclude that subliminal language learning is impossible, and that noticing is the necessary and sufficient condition for converting input to intake. Incidental learning, on the other hand, is clearly both possible and effective when the demands of a task focus attention on what is to be learned (Schmidt 1990, pág. 129).

Efectivamente, se considera que la intercomprensión permite adquirir algunos elementos de las lenguas de trabajo gracias al aprendizaje incidental: el léxico y la gramática hipotética.

5.2.1.2.1. Léxico

Sabemos desde la psicología cognitiva que cuanto más intenso o extenso es el procesamiento del input, mayor es la probabilidad de su adquisición (O'Malley y Chamot 1990). Para comprender una palabra en intercomprensión, los aprendientes recurren a la inferencia por transparencia, inferencia ascendente o descendente. Si la primera es automática y no requiere procesamiento intenso, las otras dos sí que obligan al aprendiente a hacer un esfuerzo cognitivo para comprender la palabra. Por ejemplo, el lector a menudo tiene que descomponer una palabra desconocida recurriendo al propio conocimiento de la morfología (Bonvino et al. 2011b), es un ejemplo de la inferencia ascendente. La inferencia léxica descendente, en cambio, se realiza a partir del contexto o del conocimiento del mundo y requiere de un procesamiento semántico profundo. Tanto el procesamiento profundo morfológico como semántico favorecen la memorización de la palabra (Blanche-Benveniste 2008, pág. 56).

With the goal of increasing memory and retention, reading research using brain imaging suggests that increased brain stimulation could result in greater memory and retention. This appears to be true from the basics of reading through decoding and the building of reading comprehension skills (Willis 2008, pág. 36).

En definitiva, la inferencia léxica no garantiza el aprendizaje de la palabra, pero puede ser un primer paso en el proceso de aprendizaje, en el que el éxito depende de la frecuencia con la que esta misma palabra se percibirá del input sucesivamente y de la riqueza del contexto con la que se construirá su representación mental en la memoria a largo plazo del aprendiente (Wesche y Paribakht 2010; Blanche-Benveniste 2008).

5.2.1.2.2. Gramática hipotética y gramática plurilingüe

Tanto los primeros trabajos sobre el método EuRom4 (véase Simone 1997) como las publicaciones sobre el proyecto EuroComDidakt (Meissner 2004a, 2004b, 2011b) tratan el asunto del conocimiento gramatical en las lenguas de trabajo que los aprendientes adquieren a medida que progresan en la formación en intercomprensión.

De acuerdo con Meissner (2004a, 2011b), cuando el lector trabaja con un texto en una LPD, se activan los procesos de transferencia pro- y retroactiva, es decir, la transferencia de conocimiento desde y hacia la lengua base de intercomprensión. Cuando el aprendiente construye el significado de la manera descrita anteriormente, en su mente en cada etapa

se construye una hipótesis sobre la gramaticalidad de lo percibido. Esta hipótesis se apoya tanto en el conocimiento de la lengua base como de la lengua objeto de IC. Se refiere a este fenómeno como «gramática hipotética» subrayando su carácter efímero (Meissner 2011b). La creación de esta gramática hipotética y efímera es resultado de una destreza, una capacidad procedimental de descifrar contenidos en una lengua desconocida en busca de significado (Meissner 2004a). Según Berthele (2011), esta gramática hipotética se produce como resultado de un razonamiento abductivo, antes que inferencial (p. 194).

La gramática hipotética se almacena en la memoria de trabajo, sirve para fines de comprensión en tiempo real. Sin embargo, cuanto más se practica la intercomprensión, más conexiones neuronales se crean para registrar las regularidades intralingüísticas e interlingüísticas en la memoria a largo plazo (Meissner 2004b). El conocimiento que se almacena en la memoria a largo plazo no solo se construye en relación con las lenguas de trabajo por separado, sino que representa datos sobre cómo estas lenguas se comparan entre sí, una especie de gramática plurilingüe (Meissner 2004b), lo que Simone (1997) denominó «roman commun mental» (p. 29), un sistema abstracto de una gramática contrastiva de las lenguas románicas.

La transferencia retroactiva actúa sobre la lengua base de intercomprensión. Participando en la constante comparación con las lenguas de trabajo ésta ocupa también su espacio en la gramática contrastiva plurilingüe y su conocimiento se profundiza. En esto consiste el efecto positivo de la intercomprensión sobre la L1, mencionado también en el estudio de Bonvino y Jamet (2016).

En efecto, la intercomprensión puede ser una base para la competencia productiva. Al terminar el proceso de «cartografía mental» de la lengua meta, el aprendiente puede pasar a experimentar con la producción a través de la formación y verificación de hipótesis. En otras palabras, basándose en su conocimiento aproximado de la lengua, el aprendiente puede, en función de su motivación / temperamento / necesidades / etc., «lanzarse» a comunicar en la lengua meta «inventando» a través del uso de estrategias compensatorias los elementos lingüísticos que le falten. El «itagnolo» es precisamente una interlengua que se desarrolla a partir del italiano y hacia el español a través de la formación de hipótesis. En la dirección contraria, en cambio, se produce la interlengua denominada «itañol». Cuando la hipótesis resulta cierta, su objeto puede pasar desapercibido, mientras que, si resulta errónea, conlleva un grado de sorpresa más elevado, llama más la atención y resulta en un aprendizaje más rápido, según señala la psicología: «[...] organisms will

pay least attention to and learn most slowly about those stimuli that are followed by a correctly predicted event, while incorrectly predicted and hence surprising events are learned about more readily» (Divjak 2019, pág. 182).

De hecho, la intercomprensión como un método de acercamiento a la L2 puede considerarse un método de la didáctica de dicha L2 (Di Gesù 2017). En sesiones de IC se pueden, incluso, integrar actividades que requieren de un uso productivo de las lenguas de trabajo, lo que se plantea en el método EuroComDidakt (véase Meissner 2011b para más información sobre este enfoque). Este planteamiento resulta muy interesante como una hipótesis para un estudio más profundo de los efectos de la intercomprensión sobre el proceso de la ASL.

5.2.1.3. Competencia estratégica para la ASL, las enseñanzas AICLE y la comprensión lectora

La intercomprensión, de acuerdo con nuestra revisión bibliográfica, estimula la activación del proceso cognitivo de inferencia en los aprendientes. La inferencia es un proceso cognitivo clave para la adquisición del lenguaje, la ASL incluida (Carton 1971). La didáctica de intercomprensión se apoya fuertemente en el proceso de resolución de problemas. Esta habilidad mejora con la práctica, como hemos visto anteriormente. La habilidad de inferencia y de resolución de problemas en una L2 es muy valiosa para las asignaturas de inmersión (Cortés Velásquez 2015; Bonvino 2015). «Lexical inferencing ability can be a particularly important tool for readers who are studying through the medium of an L2 and thus face many more unfamiliar words than their fellow students reading in their L1» (Wesche y Paribakht 2010, pág. 5).

La inferencia léxica es una herramienta igual de potente para la adquisición de la lengua materna. La lectura es una fuente de aprendizaje de lengua porque la lengua escrita es más rica que la hablada. Los niños aficionados a la lectura se encuentran con muchas más palabras nuevas y, además, para la edad entre los 9 y 11 años la exposición a los textos escritos predice el crecimiento del vocabulario (Cain et al. 2004, pág. 672).

Sin embargo, el nivel de comprensión lectora en los alumnos españoles no es muy alto (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2020). Los datos de los informes PISA (*Programme for International Student Assessment*) nos proporcionan estadísticos que lo

demuestran. PISA es un estudio de evaluación educativa internacional, promovido por la OCDE (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2020, pág. 7). Los informes PISA se realizan cada 3 años en los 80 estados-miembros del programa. Se analizan las competencias básicas como la comprensión lectora y las habilidades lingüísticas y la preparación en matemáticas y ciencias¹⁶.

En el informe de 2018 que hemos revisado, los estudios del nivel de comprensión lectora se realizan con los alumnos de 4º curso de la ESO (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2020). España participa en la evaluación desde la primera edición. El informe de 2018 recopila los datos para una amplia muestra de alumnos de 15-16 años durante las 7 ediciones pasadas del informe:

Evolución del rendimiento en lectura

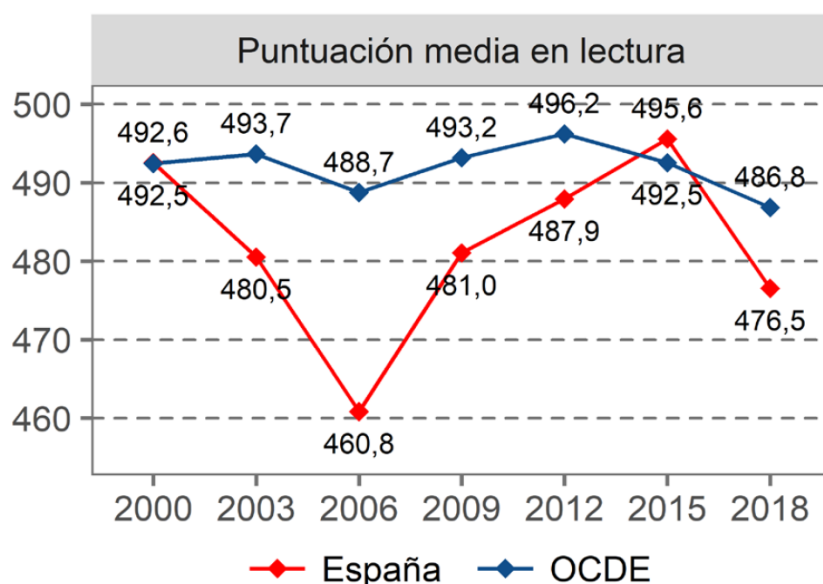


Figura 23: Informe PISA 2018: Resultados de lectura en España.
Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional 2020, pág. 14.

Como podemos observar en estos datos estadísticos, el resultado de los alumnos españoles se suele situar por debajo de la media de los países analizados en el informe PISA. Por tanto, la conclusión que se puede extraer es que la comprensión lectora es una habilidad que requiere de una atención adicional en la escolarización obligatoria.

Según varios estudios empíricos reportados en Jiang y Grabe (2019), la intervención pedagógica en el desarrollo de estrategias de lectura en los aprendientes tiene un efecto positivo sobre la habilidad de comprensión lectora. La lectura además proporciona

¹⁶ <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html>

muchos contextos en los que aparece una palabra nueva, profundizando con ello el conocimiento semántico que los niños desarrollan, incluso, gracias a la inferencia (Cain et al. 2004). Según Cain et al. (2004), programas que enseñan cómo obtener el significado de una palabra del contexto funcionan relativamente bien y pueden beneficiar incluso a los niños que no son buenos lectores. De acuerdo con Ripoll Salceda et al. (2007), el entrenamiento en la construcción de inferencias es una forma de trabajar la comprensión lectora. La didáctica de la intercomprensión es una herramienta para el desarrollo de inferencia por excelencia por lo que su inserción en los currículos de la escolarización obligatoria podría proporcionar beneficios tangibles.

5.2.1.4. Condiciones necesarias para que las actividades de IC beneficien al aprendiente

5.2.1.4.1. *Condición de simultaneidad*

Como ha sido anticipado en los apartados anteriores, un trabajo simultáneo con varias lenguas es lo que permite a los aprendientes comparar las lenguas entre sí. La constante comparación entre las lenguas de trabajo posibilita el *noticing* (Meissner 2004a). El *noticing* es importante para que el input se procese para la comprensión y aprendizaje. Según Dabène (1996, pág. 397), la semejanza lingüística es un impulsor de aprendizaje cuando los aprendientes la identifican y se dan cuenta de su utilidad. Ha sido observado que durante la lectura intercomprensiva los aprendientes realizan comparaciones interlingüísticas entre las lenguas de trabajo (incluso la lengua base), es decir, reflexiones metalingüísticas (Dabène 1996). De esta manera, los aprendientes se dan cuenta de que algunos elementos en L2 son literalmente iguales que en la lengua base o entre las lenguas de trabajo, y otros son sorprendentemente diferentes. Hemos ya mencionado que cuanto más saliente es una construcción lingüística, más llama la atención del aprendiente y menos se somete a la transferencia (Ellis 2014, pág. 239). Observar las semejanzas y diferencias entre las lenguas ayuda al aprendiente a trabajar su conciencia lingüística, lo que puede ser una ventaja a la hora de producir en la L2 también.

Debido a que la conciencia lingüística de los aprendientes mejora, sus conjeturas sobre la transferibilidad de determinados elementos se vuelven paulatinamente más sistémicas. Considerando también la alta proporción de semejanzas formales entre muchas de las

lenguas románicas, la probabilidad de acertar en la producción por transferencia es alta, lo que favorece la motivación de los aprendientes para utilizar la lengua. Por otra parte, como ya se ha evidenciado en el repaso del funcionamiento de la memoria, el hecho de que el estímulo sea sorprendente es el predictor de su aprendizaje (Divjak 2019, pág. 182). Por ejemplo, si una construcción en una LDP es radicalmente diferente, es posible que llame la atención y se aprenda. «When something in the L2 is very different from the L1, there is a novelty effect» (Gass et al. 2013, pág. 147, pero ver Lado 1957 para una opinión contraria). Por lo consiguiente, tanto las semejanzas como las diferencias pueden ayudar al aprendiente a construir una interlengua con la finalidad de adquisición de dada L2.

5.2.1.4.2. Condición de regularidad

Si analizamos los resultados de los experimentos en los que se basan los trabajos de López Alonso y Séré (1997, 2001b, 2001a), una observación nos llama la atención:

Hemos comprobado también que, al igual que ocurre en LM [lengua materna], pero incluso de forma más marcada, los sujetos sólo almacenan en la memoria los posibles contenidos, y en ningún momento la forma o la estructura de superficie de la oración (López Alonso y Séré 2001a, pág. 169).

Es decir, los aprendientes extraen el significado del input y no prestan la atención a la lengua. Los conceptos se activan en la memoria de trabajo y se activan otros conceptos relacionados con estos por las conexiones semánticas. Debido a los límites de la memoria de trabajo, si su procesamiento y, por tanto, su activación ha terminado, estos se desvanecen liberando espacio en la memoria de trabajo (Rivas Navarro 2008, pág. 293). Por otro lado, observamos que los estudios sobre las experimentaciones EuRom4 y luego EuRom5 señalan que los aprendientes aprenden a reconocer las correspondencias entre los rasgos morfológicos entre las lenguas de trabajo. Gracias a este conocimiento su capacidad de «descifrar» palabras desconocidas aumenta y con ello crece exponencialmente su capacidad de comprensión (Blanche-Benveniste 2008). Es decir, no sólo se desprende que los aprendientes se fijan en los rasgos morfológicos, sino que ocurre un aprendizaje.

Esta aparente incongruencia entre las evidencias de varias experimentaciones se explica, desde nuestro punto de vista, por el factor de regularidad. Ante el hecho de tener que descifrar un texto en una LPD por primera y única vez los aprendientes se centran en atribuirle un sentido, y con ello su tarea se completa. Sin embargo, en el caso de la didáctica de intercomprensión, en la que el foco se hace en las estrategias de comprensión, los

aprendientes son inducidos a recurrir a las técnicas que vimos anteriormente. Además, debido a que la formación perdura un mínimo de 20 horas, la repetición permite perfeccionar las técnicas, así como prestar cada vez más atención a la forma y no solo al significado. La experiencia de trabajo con las lenguas de manera intercomprensible se graba en la memoria como una serie de conocimientos declarativos y procedimentales. Por consiguiente, se trata de la activación de fenómenos metalingüísticos y metacognitivos (estrategias, técnicas, actitudes, etc.) (Meissner 2004a; Bonvino y Cortés Velásquez 2016b). Esto nos lleva a considerar que es posible que después de una sola experiencia de intercomprensión los lectores no mejoren sus habilidades de intercomprensión. Sin embargo, si es practicada regularmente, la intercomprensión, sus técnicas y estrategias se convierten en una destreza.

5.2.2. LIMITACIONES DE LA DIDÁCTICA DE LA INTERCOMPRENSIÓN

Como ya hemos señalado anteriormente, la crítica más frecuente del enfoque intercomprensivo destaca la presencia de los «falsos amigos» en grandes cantidades entre las lenguas emparentadas. Sin embargo, años de experimentaciones del equipo EuRom4-5 demuestran que, puesto que en la intercomprensión sólo se trata de la recepción, la ambigüedad semántica se resuelve fácilmente gracias al contexto y el control de la plausibilidad pragmática (Bonvino y Cortés Velásquez 2016a). No obstante, para que eso ocurra, el aprendiente tiene que cuestionar su percepción de una palabra cognada, que no siempre es el caso. Hall, P., J. y Ecke (2003) señalan que las palabras cognadas a menudo activan automáticamente el *frame* y con ello el concepto relacionado en una lengua ya conocida debido a la profundidad de su afianzamiento, por lo que una interpretación incierta de las palabras cognadas es posible.

Laufer (1997, citado en Calvi 2017, pág. 97) distingue entre tres diferentes tipos de dificultad léxica en la lectura de un texto: términos desconocidos y opacos (*words you don't know*), términos engañosos, con falsa transparencia (*words you think you know*) y palabras que el aprendiente intenta descifrar teniendo en cuenta el contexto, pero sin conseguirlo (*words you can't guess*). El caso es que las palabras que el aprendiente cree haber percibido correctamente puede falsear su comprensión del enunciado. Para evitar esta situación es importante que el tutor guíe a los aprendientes de manera que cuestionen su

comprensión en el caso de «falsos amigos», es decir, que recurran a estrategias metalingüísticas y metacognitivas.

Otro problema frecuente que puede causar comprensión inexacta está relacionado con el procesamiento natural del input lingüístico. Como ya se ha expuesto, el cerebro humano procesa el input gracias al acceso léxico y procesos descendentes de carácter probabilístico (Carton 1971, pág. 57): ¿Es plausible, según mi conocimiento pragmático, lo que estoy percibiendo? De acuerdo con la visión emergentista-conexionista de la ASL, almacenamos en la memoria a largo plazo construcciones de lengua, es decir, las correspondencias entre elementos lingüísticos de cualquier tamaño y sus significados (Ellis y Wulff 2019). De estas correspondencias el cerebro extrae la semántica de la gramática, una operación necesaria para procesar la sintaxis (Jarvis et al. 2013). Si en una lengua en la que el hablante es competente este proceso es automático, en una lengua desconocida, aunque posible, este proceso se ve dificultado por la escasez de los recursos de la memoria de trabajo (véase también Li y Clariana 2019).

De acuerdo con lo reportado y ampliamente estudiado por França de Oliveira (2016), a menudo esta particularidad resulta en una comprensión muy inexacta. En el estudio de la investigadora, los aprendientes universitarios, hablantes nativos de portugués, tenían que abordar la lectura de textos en inglés tras haber participado en una formación en intercomprensión románica. De acuerdo con lo que señala la mencionada autora, los participantes se basaban principalmente en la aparente transparencia léxica. Algunas palabras inglesas les resultaban parecidas a las del portugués. Por tanto, pensando solamente en esta semejanza aparente, reconstruían el significado en una manera más bien ingeniosa, sin tomar en consideración el orden de las palabras, un aspecto muy rígido en inglés.

Es decir, en el caso de las lenguas románicas que comparten en gran medida tanto el léxico como la sintaxis, el procesamiento natural del lenguaje que en este caso se basa en la transferencia, brinda resultandos positivos muy a menudo. En el caso de una lengua cuyo sistema sintáctico difiera de la L1, por ejemplo, el inglés, la transferencia sintáctica a veces no solo no favorece, sino complica la comprensión. Un ejemplo típico de nuestra práctica docente es cuando los alumnos traducen frases con el orden de palabras SVO como OVS basándose en la plausibilidad de significado más que en el análisis sintáctico. En este ejemplo, el alumno transfiere su conocimiento de la sintaxis del español o italiano al inglés dando por sentado que el tipo de construcciones OVS son posibles en esta lengua. En intercomprensión esta situación se puede producir, por ejemplo, cuando tanto el

léxico como la construcción sintáctica resultan complicados para el individuo. López Alonso y Séré (2001a) se refieren a este fenómeno como «zonas resistentes a la comprensión». Meissner (2011b) sostiene que el análisis sintáctico en comparación con el léxico a menudo queda infravalorado en la didáctica de la intercomprensión y sugiere que se preste más atención a este aspecto para remediar los problemas de comprensión. França de Oliveira (2016) insiste en la importancia de reflexiones metacognitivas y metalingüísticas para capacitar a los aprendientes para cuestionar el resultado de su comprensión.

5.2.3. INTERCOMPRENSIÓN Y LOS NIÑOS

5.2.3.1. Estudios sobre la intercomprensión en Educación Primaria

Teniendo en cuenta los argumentos a favor de la didáctica de la intercomprensión y sus limitaciones, surge la conclusión lógica de que la intercomprensión podría aportar beneficios cognitivos a los aprendientes incluso desde una edad muy temprana, esto es, desde la etapa de Educación Primaria. Este planteamiento no es novedoso: varios estudios se han llevado a cabo con la intercomprensión en Educación Primaria. Sin embargo, que sepamos, ningún estudio se ha centrado en los procesos cognitivos que la intercomprensión permite entrenar.

Los estudios que hemos analizado, de los que se desprende que la IC proporciona múltiples beneficios para los aprendientes, se llevaron a cabo con sujetos adultos. Por tanto, surge la duda sobre si la IC está al alcance de los niños desde el punto de vista del nivel de desarrollo cognitivo. Para despejar esta duda hemos realizado un análisis bibliográfico, pero no hemos hallado respuestas, por lo que surge la necesidad de realizar un estudio empírico. Hemos llegado a esta conclusión tras revisar varios estudios empíricos que se han publicado en los últimos años. La conclusión principal a la que hemos llegado en este análisis es que la intercomprensión en Educación Primaria se suele tratar como un método de influir en la conciencia lingüística de los alumnos y fomentar el interés de los niños hacia las lenguas, una forma de «Despertar a las lenguas» (Candelier y Andrade 2004).

De igual manera, ninguno de los estudios con los niños que hemos podido consultar ha investigado la presencia y la naturaleza de la inferencia en la intercomprensión lectora. La habilidad de generar inferencias mejora la comprensión lectora y favorece el proceso

de la ASL. Tanto la comprensión lectora como la ASL son objeto de la enseñanza en Educación Primaria. Por tanto, consideramos que abordar la intercomprensión como una forma de entrenar los procesos cognitivos en la escolarización obligatoria es un enfoque novedoso. Este enfoque tiene un gran potencial si se confirma que la intercomprensión como un método de entrenar los procesos cognitivos es adecuada para trabajar con niños pequeños. Para averiguar si este planteamiento ya ha sido analizado mediante estudios empíricos hemos realizado una búsqueda bibliográfica. Para seleccionar los estudios, hemos utilizado las siguientes fuentes bibliográficas: Google (y Google Scholar), WOS, ProQuest y SCOPUS.

Con los parámetros de búsqueda «intercomprensión» «primaria»; «intercomprensione» «primaria»; «intercomprensione» «scuola»; «intercomprehension» «school» en nuestras lenguas de trabajo obtuvimos como resultado dos artículos, de los que seleccionamos uno, en cuanto que el otro trataba sobre la IC en Educación Secundaria. Con los mismos parámetros de búsqueda en WOS y SCOPUS obtuvimos el mismo artículo en inglés y un artículo sobre la intercomprensión eslava que no hemos seleccionado dado que el presente trabajo se interesa solo por la familia románica.

El hecho de que la intercomprensión sea una disciplina muy poco conocida se traduce en poca disponibilidad de artículos en revistas indexadas, por tanto, la búsqueda de fuentes de información mediante bases de datos convencionales no proporciona resultados satisfactorios. La búsqueda en Google brindó más resultados positivos. La búsqueda en Google, así como las fuentes que habíamos obtenido personalmente de otros investigadores en intercomprensión, nos ha permitido hacer una selección de artículos para explorar las experimentaciones anteriores en la intercomprensión con niños de Educación Primaria. La contribución de Andrade y Martins (2015) en la que las autoras resumen los resultados de una serie de estudios sobre la intercomprensión en Educación Primaria nos ha permitido ampliar nuestra perspectiva de las líneas de investigación en nuestro campo.

En total encontramos 15 fuentes que reportaban resultados de estudios empíricos realizados en EP. Como hemos ya mencionado anteriormente, en su mayoría, los estudios empíricos plantean la intercomprensión en EP como una manera de despertar el interés de los alumnos hacia las lenguas y trabajar su conciencia lingüística. Sin embargo, puesto que nos interesamos específicamente por los procesos cognitivos, pudimos seleccionar muy pocos trabajos. Reportamos los principales criterios para realizar la selección:

- metodología utilizada: intercomprensión lectora;
- edad de los participantes: mínimo 10 años;
- aspectos tratados: la comprensión.

A continuación, se realiza un breve repaso de los estudios consultados con especial interés en los siguientes parámetros:

- el marco de la investigación;
- la selección de las lenguas;
- la edad de los participantes;
- el objeto, los objetivos y los resultados del estudio.

En total fueron seleccionados cinco artículos: un estudio llevado a cabo en Portugal, dos en Italia, uno en España y uno en Francia.

El primer estudio fue realizado en Portugal y es el único que obtuvimos mediante la búsqueda en las bases de datos convencionales. *Intercomprehension in primary school: discovering languages and constructing knowledge* (Barbeiro 2009) es un artículo publicado en inglés que trata sobre una experimentación con el manual *Euromania* (Escudé 2012) en Educación Primaria. El manual contiene materiales en siete lenguas: francés, español, italiano, catalán, portugués, rumano y occitano. El estudio de Barbeiro (2009) es parte de un proyecto internacional que analiza los efectos de la enseñanza con el manual *Euromania*.

Aunque no hemos podido identificar con claridad los objetivos del estudio tras consultar el artículo, hemos podido concluir que investigar la inferencia no constituye uno de ellos en cuanto que el lema «infer» no está presente en el texto. Sin embargo, el artículo de Barbeiro (2009) proporciona datos importantes en relación con el procesamiento de la información en una LPD por los niños participantes en el estudio. Primero, el autor pone de manifiesto que los niños empiezan el procesamiento de la información en una lengua intercomprensible por la transparencia léxica. Este dato coincide con los resultados de la investigación llevada a cabo con los lectores adultos (López Alonso y Séré 2001a). Segundo, de los datos reportados por el autor se desprende que los niños, al igual que los adultos, realizan un control de la plausibilidad semántica (López Alonso y Séré 2001a, pág. 224). Sin embargo, no queda claramente expuesto en el artículo si los participantes en el estudio activaban el control de la plausibilidad de significado autónomamente o solo con asistencia del investigador.

La revisión de los artículos italianos empieza por el trabajo de Canù (2016). Este trabajo se destaca entre los demás que hemos podido consultar por dos parámetros: el tamaño de la muestra – 204 participantes y el rango de edad: grupos de 7 – 11 edad. De los 204 alumnos la mayoría eran hablantes nativos de italiano y del dialecto regional que se habla en la localidad donde se realizó el estudio. En este estudio, como es frecuente, la intercomprensión se posiciona como una forma de despertar a las lenguas. En efecto, el objeto de estudio es la IC como una herramienta de despertar a las lenguas en varias edades de Educación Primaria.

El estudio se ha planteado como investigación-acción con los objetivos bien definidos:

- introducir la intercomprensión oral;
- introducir la intercomprensión escrita.

En total se impartieron 5 sesiones en cada grupo de participantes. Las sesiones se realizaban en formato AICLE en las siguientes lenguas: portugués, rumano, español, francés e italiano (L1). Es importante remarcar que solo se utilizaba una lengua por sesión. Para efectuar la recogida de datos se utilizaron cuestionarios sobre la biografía lingüística y las actitudes antes y después de la intervención y pruebas estandarizadas para comprobar la comprensión. Los datos se analizaron mediante técnicas descriptivas y cualitativas. Ha sido observada la respuesta de los niños a cada una de las 4 lenguas y el progreso en función de la etapa de escolarización en las pruebas estandarizadas de comprensión. El resultado principal sugiere que la intercomprensión es un método adecuado para la sensibilización de los niños a las lenguas.

El segundo estudio italiano, Santis y Faone (2011), es el que más se acerca a nuestro planteamiento en cuanto que experimenta en Educación Primaria con el método de la intercomprensión lectora simultánea EuRom5. El diseño de la investigación es híbrido: es un estudio analítico prospectivo de naturaleza contrastiva que utiliza herramientas cualitativas y cuantitativas de análisis de los datos. La pregunta investigadora se centra en observar, mediante una observación participativa y recogida de datos, las diferencias en la respuesta a la intercomprensión de dos grupos no homogéneos de alumnos: bilingües «de prestigio» (un colegio francés en Roma) y bilingües en un contexto de diglosia (un colegio en Sicilia). Es un estudio muy interesante porque trata de explorar cómo reaccionan a las actividades de intercomprensión alumnos de colegios distintos, un enfoque que

no hemos podido adoptar en nuestro estudio debido a las circunstancias, como será descrito en el capítulo 7.

Santis y Faone (2011) es una fuente de información muy valiosa para nuestro estudio en cuanto que proporciona datos importantes sobre la impostación de la intervención. En total participaron en el estudio 14 alumnos (8 en un colegio francés en Roma, 6 en un colegio en Sicilia), su edad varía entre los 9 y 11 años. Las investigadoras desarrollaron su propia propuesta didáctica que incluye textos en portugués, español, francés (L1 de algunos participantes) e italiano (la lengua de escolarización). Se utilizó el método EuRom5, adaptándolo al público joven: imágenes en todos los textos, textos expositivos de una extensión de 180-280 palabras cada uno sobre cinco temas conocidos. Se desconoce el número de sesiones, se estima que son entre 5 y 7, en total se leyeron 20 textos, por lo que asumimos que se realizaron 5 sesiones.

Los objetivos que se propusieron las investigadoras están bien definidos:

- comprobar si la metodología EuRom5 es aplicable a los niños;
- observar el desarrollo de la competencia de intercomprensión lectora en dos categorías de participantes bilingües.

El objeto de estudio fue la transferencia como estrategia en la intercomprensión lectora simultánea. Al igual que el estudio de Barbeiro (2009), Santis y Faone (2011) señalan que los niños empiezan el procesamiento de la información a partir del léxico transparente realizando con ello una transferencia léxica. Se señala el caso de la contracción «no» en portugués que erróneamente viene percibida como una negación. El estudio pone de relieve también que las fuentes de transferencia en intercomprensión pueden variar en cada momento: por ejemplo, los participantes sicilianos utilizaban tanto italiano como el dialecto siciliano para descifrar palabras en español. Esta observación coincide totalmente con los datos reportados por Meissner (2004b), que sostiene que la transferencia en intercomprensión tiene múltiples vectores, como hemos observado en detalle en el apartado dedicado a la transferencia (capítulo 4.2.1.3).

Los datos reportados en Santis y Faone (2011) permiten también hacer constar incidencias de transferencia sintáctica en la intercomprensión por parte de niños de Educación Primaria, un dato muy importante de cara a analizar los procesos cognitivos subyacentes. El estudio señala también que los niños progresan en su capacidad de intercomprensión lectora, esta observación se hace en base al tiempo que un lector emplea en leer un texto en

una LPD. Con el paso del tiempo este lapso se ha reducido en los dos grupos casi para todas las lenguas. La conclusión general del estudio sostiene que la metodología EuRom5 resultó adecuada para ser utilizada en la didáctica de intercomprensión a los participantes en el estudio.

Un estudio parecido se llevó a cabo en España en un colegio en Barcelona. Sellarès Crous (2015) reporta los resultados de una intervención en un grupo cerrado de 5º curso de Educación Primaria. El contexto de la investigación es un grupo en el que la investigadora imparte clases de inglés. La formación en intercomprensión se llevó a cabo con una finalidad de analizar las actitudes y las competencias de los alumnos antes y después de la intervención experimental. Se impartieron cinco sesiones formativas seguidas a lo largo de una semana. Como objetos de estudio se seleccionaron las siguientes cuestiones:

- introducción de la IC en clases AICLE de inglés;
- actitudes hacia la intercomprensión;
- competencia lingüístico-comunicativa de los niños después de la intervención;
- competencia receptiva en las LPD.

En el estudio participaron 26 alumnos de familias principalmente bilingües (tanto bilingüismo autóctono como lenguas de inmigración) en condiciones socioeconómicas bajas o medias. Todos los participantes son alumnos del mismo grupo de 5º curso de EP en un colegio que utiliza la metodología AICLE en inglés. El estudio se diseñó como descriptivo y exploratorio en el formato de investigación-acción. Los materiales didácticos en español, catalán, francés, occitano, italiano, portugués y rumano se obtuvieron del manual *Euromania*. La recogida de datos se efectuó mediante cuestionarios con datos cualitativos antes y después de la intervención. La evaluación se realizó mediante el cuadro de referencia de *Miriadi* y análisis interpretativo de los cuestionarios.

Los resultados principales del estudio se pueden resumir de la siguiente manera: la metodología *Euromania* ha resultado adecuada para clases AICLE impartidas a los participantes. No se han observado cambios significativos en las actitudes y competencias analizadas. Se ha averiguado que los participantes tenían actitudes positivas hacia las L2. La duración de la intervención – 5 sesiones – complica la realización de un estudio prospectivo. Sin embargo, la conclusión de que la metodología *Euromania* que utiliza lenguas no intercomprensibles, como veremos a continuación, sea adecuada para los alumnos

participantes en el estudio es muy importante para nuestra investigación, como veremos en la parte práctica de esta tesis.

El último estudio que proporciona datos importantes para nuestra investigación es Escudé (2011a), llevado a cabo en Francia. La importancia de este estudio consiste en el hecho de que es parte de un estudio a gran escala realizado con el manual *Euromania* en varios países romanófonos. Sin embargo, su diseño no le permite asegurar ninguna validez estadística. En el estudio participaron 4 grupos de 8-9 años y un grupo de 5º curso como grupo de control. La muestra resulta no homogénea, en los grupos son cerrados y, por tanto, no comparables. Cada grupo tiene su profesor/a, lo que puede constituir un factor de autoselección. Los colegios están en regiones distintas mono- o bilingües y pertenecientes a categorías socioeconómicas distintas.

El objeto de este estudio es la respuesta de varias categorías de niños al manual *Euromania* que contiene materiales en siete lenguas: italiano, portugués, catalán, francés, español, rumano y occitano. Los objetivos del estudio son muy ambiciosos: evaluar las competencias lingüísticas de los alumnos y evaluar la capacidad de comprensión. Los criterios de evaluación son los siguientes:

- saber identificar el sujeto y el verbo;
- saber identificar el intruso semántico y formal en una serie de vocablos románicos;
- saber completar una frase (no se especifica la lengua meta);
- competencia fonológica y la capacidad de distinguir entre las lenguas románicas;
- entender las palabras de «dos series lingüísticas» sobre el cuerpo humano;
- comprender un enunciado en una lengua tercera.

Es complicado reportar los resultados del estudio porque no son grupos comparables. Sin embargo, se puede resumir que, en líneas generales, la IC ha resultado un «acelerador de aprendizaje» en todos los grupos participantes en el estudio.

El resumen, la revisión de la bibliografía sobre las experimentaciones anteriores con la intercomprensión románica en Educación Primaria permite algunas generalizaciones. En primer lugar, la intercomprensión en Educación Primaria se contempla como una forma de despertar a las lenguas más que desarrollar estrategias cognitivas. Vista desde esa óptica, la intercomprensión resulta un método adecuado para la edad en cuestión. En las experimentaciones anteriores se utilizaron propuestas didácticas dedicadas y manuales ya existentes, como el *Euromania*. Se puede observar que la duración de las intervenciones

experimentales no supera las diez sesiones, en algunas experimentaciones solo se realizaron cinco sesiones.

Estas observaciones nos han permitido llegar a las siguientes conclusiones. En primer lugar, en la mayoría de los estudios citados, uno de los resultados principales es un cambio observable en la conciencia lingüística de los participantes. De acuerdo con Carrasco (2010), despertando el interés por las lenguas en Educación Primaria se puede crear en los alumnos la demanda por lenguas extranjeras en ESO, por lo que es importante este efecto de la intercomprensión. En segundo lugar, se identifica un nicho no estudiado que son precisamente las estrategias cognitivas de intercomprensión en los niños, por lo que se justifica la necesidad de un estudio empírico dedicado.

Para diseñar un estudio empírico en un campo totalmente novedoso, es importante analizar las bases teóricas en ramas relacionadas. Hemos ya analizado en profundidad los procesos cognitivos que los adultos activan en la intercomprensión. Hemos averiguado que el proceso cognitivo de mayor importancia es la inferencia. Puesto que no hemos hallado estudios que hayan tratado la inferencia en la intercomprensión en los niños, nos hemos dirigido a la bibliografía dedicada a la inferencia en los niños en lengua materna. Este tema ha sido estudiado por varios investigadores, como veremos a continuación. Hemos visto también que existen estudios, aunque pocos, sobre la inferencia que los niños activan en una L2 en vías de aprendizaje.

5.2.3.2. Inferencia en los niños

Según estimaciones realizadas por van den Broek et al. (2005, pág. 113), un lector adulto infiere unas 200-300 conexiones semánticas de carácter diferente (tanto casuales como no) por página de un texto de dificultad moderada. Con respecto a los lectores principiantes, los niños pequeños, tradicionalmente la investigación en lectura se ha centrado en el análisis de su capacidad de decodificación gráfica en detrimento del interés hacia la comprensión lectora. Ripoll Salceda et al. (2017) señalan que existe muy poca investigación sobre el desarrollo de la inferencia en la comprensión lectora durante la edad escolar. No obstante, la investigación reciente en este campo demuestra que las destrezas de comprensión, incluso relacionadas con la comprensión lectora, se empiezan a desarrollar mucho antes del comienzo de Educación Primaria (van den Broek et al. 2005).

Según Willis (2008), estudios con el uso de la proyección de imagen de resonancia magnética funcional (IRMf) ponen de relieve que los niños empiezan a aprender a leer por reconocer patrones rutinarios de las palabras que ellos frecuentemente observan en función de su apariencia o contexto. Por ejemplo, pueden reconocer la palabra «stop» solo en las señales de tráfico. Baddeley (2014) señala que los niños de una edad inferior a aproximadamente 6 años no utilizan la repetición verbal (una función del bucle fonológico) para memorizar ítems, sino que visualizan una imagen en la imaginación.

Cuando su destreza lectora mejora, los niños empiezan a consolidar los patrones frecuentes como unidades y no combinaciones de letras (por ejemplo, el sufijo «-ción»), lo que les permite identificar mejor palabras desconocidas con estos patrones familiares (Willis 2008, pág. 23). Asimismo, a partir de los 4 años los niños hacen inferencias casuales y establecen conexiones significativas entre los eventos que ellos mismos experimentan, exactamente como los lectores avanzados (Willis 2008).

Hay evidencias de que tan pronto como a una edad de dos años los niños ya demuestran procesos inferenciales (van den Broek et al. 2015, pág. 115). Los procesos de inferencia son observables en la comprensión no-lectora que precede a la comprensión lectora (vídeos, grabaciones, interacciones) (van den Broek et al. 2015). El proceso de inferencia en los niños cualitativamente es el mismo que en los adultos, los niños construyen las redes de representaciones de la misma manera, pero sus redes están menos desarrolladas. Por consiguiente, los lectores principiantes infieren muchas menos relaciones semánticas y, además, sus procesos de inferencia ascendentes y descendentes no están totalmente automatizados y no son espontáneos (Izumi 2003; Perfetti et al. 2008).

Nuestro análisis bibliográfico de la inferencia en la comprensión lectora en los niños señala que hay muy pocos estudios dedicados a este tema. Hemos podido identificar dos principales fuentes de conocimiento sobre ello: los estudios de Kate Cain y Jane Oakhill y sus colaboradores con los niños británicos y los estudios de Juan Cruz Ripoll Salceda con los niños españoles en Educación Primaria. Con respecto a los estudios británicos, su objeto principal es la comprensión lectora y sus componentes y predictores. En estos estudios se analizan dos tipos de inferencia: la inferencia para alcanzar una cohesión textual local y la inferencia para la construcción del modelo textual global. No se hacen distinciones más precisas. En los estudios de Ripoll Salceda, en cambio, se propone una clasificación de inferencias en 5 categorías para fines didácticos, como veremos a continuación.

Cain et al. (2001) realizan un estudio que demuestra la correlación entre la comprensión lectora y la habilidad de generar inferencias en los niños de 7-8 años. Se ha analizado la capacidad de generar inferencias en los niños con un nivel alto y bajo de comprensión lectora. Para controlar el factor de una mayor disponibilidad de conocimiento previo en buenos lectores, se enseñó a los participantes una base de conocimiento novedosa sobre un planeta ficticio. Los resultados señalan que los niños con una buena comprensión lectora generan un modelo situacional del texto de manera más completa que los niños que demuestran una comprensión lectora escasa. Los últimos, en cambio, consiguen integrar la información a nivel local del texto, pero no logran integrar sus elementos para conseguir una coherencia global. El estudio se interesó tanto por inferencias necesarias como elaboradas, señalando que los niños con un nivel bajo de comprensión lectora generan significativamente menos inferencias.

Cain et al. (2004) citan el estudio de Swanborn & de Glopper, (1999, citado en Cain et al. 2004, pág. 672) que pone de relieve que los niños, a diferencia de los adultos, aprenden del contexto tan solo un 15% de las palabras desconocidas durante la lectura no dirigida. Sin embargo, como señalan Cain et al. (2004), la profundidad semántica de las palabras aprendidas mediante una instrucción directa se alcanza solo observando el uso de ellas en el contexto. Los investigadores reportan dos estudios sobre la comprensión lectora en niños de 9-10 años divididos en tres grupos: buen nivel de comprensión lectora, un nivel bajo de comprensión lectora y dificultad a la hora de aprender nuevas palabras. En cuanto a la dificultad en aprender palabras, los autores sugieren que no hay una correlación directa entre la comprensión lectora y el vocabulario en que cuanto que hay casos en los que los participantes demuestran una escasa comprensión lectora a pesar de un buen vocabulario, y al revés.

Efectivamente, si la comprensión lectora dependiera de la capacidad de aprender palabras, no habría diferencias entre los dos grupos de alumnos con un nivel bajo de comprensión lectora. Las autoras sugieren que la comprensión lectora insuficiente a pesar de un buen conocimiento del vocabulario puede estar relacionada con un impedimento en la activación del conocimiento previo a la hora de hacer inferencias (véase también Oakhill et al. 2015). En efecto, los resultados de los dos estudios reportados señalan también que la dificultad en realizar inferencias en los dos grupos de lectores con un nivel bajo de comprensión lectora puede estar relacionada con las limitaciones de su memoria de trabajo. Sin embargo, los autores sugieren que es necesario llevar a cabo estudios con un

tamaño de muestra mucho más amplio para profundizar en estas conclusiones (Cain et al. 2004, pág. 674).

Se reconoce generalmente que la capacidad de la memoria de trabajo de un lector condiciona el éxito de su comprensión lectora (Li y Clariana 2019, pág. 100). En un estudio específicamente dedicado a los niños, Currie y Cain (2015) abordan precisamente la cuestión de la influencia de la memoria de trabajo y del vocabulario sobre la generación de inferencia en los lectores de una edad muy temprana. Este trabajo cita importantes estudios que demuestran que los niños tan pronto como a los 4-6 años desarrollan las destrezas cognitivas de orden superior necesarias para la lectura como la integración textual (sobre todo para conseguir la coherencia local) y el acceso al conocimiento (necesario para todo tipo de inferencias) (Hannon & Frias, 2012 Currie y Cain 2015, pág. 59).

Los resultados del estudio tienen implicaciones relevantes para nuestra investigación. En concreto, resulta que, en los participantes en el estudio, niños de 6 años hablantes nativos de inglés, el vocabulario resultó el principal predictor de la capacidad de inferencia. En los niños de esta edad la memoria de trabajo todavía no está desarrollada a su pleno potencial, por lo que sus limitaciones influyen en la generación de inferencias locales. Sin embargo, ha sido revelado que el conocimiento de vocabulario es un factor capaz de mediar plenamente las limitaciones de la memoria de trabajo en esta categoría de participantes. Este efecto de mediación puede ser debido al hecho de que un buen vocabulario permite a los niños obtener el significado más adecuado de la palabra durante el procesamiento y construir representaciones mentales más ciertas, lo que facilita el procesamiento en la MT.

En cuanto a las inferencias globales, para todos los grupos de edad analizados el vocabulario y no la memoria de trabajo resultó el predictor más fiable de la construcción de inferencias. La mejoría entre los grupos de edad (de 6 a 10 años) se puede explicar, en parte, por una mejoría en el conocimiento del vocabulario con la edad y el desarrollo de las redes semánticas que favorecen la construcción de inferencias, una habilidad que depende del conocimiento previo.

En cambio, en los niños de 10 años la construcción de inferencias locales mejora notablemente. Las autoras remarcan que «In contrast to the pattern of prediction for the youngest age groups, neither vocabulary nor working memory explained performance on the local coherence inferences for the oldest age group» (Currie y Cain 2015, pág. 70). Su

conclusión reside en que, probablemente, a la edad de 10 años los niños posean ya una competencia estratégica que les permite mejorar notablemente su habilidad de construcción de inferencias. Esta conclusión es muy importante a la hora de plantear propuestas didácticas enfocadas al desarrollo de la competencia estratégica. Las autoras sugieren que el desarrollo de la competencia estratégica en cada grupo etario requiere de investigación dedicada.

Oakhill y Cain (2012) igualmente destacan la importancia de llevar a cabo estudios dedicados al papel de cada una de las habilidades discursivas individualmente – incluso la inferencia – de cara a analizar la comprensión lectora en los niños. Dicha fuente es otro estudio con implicaciones muy importantes para la presente investigación. En este estudio las autoras investigaron los factores que influyen en la comprensión lectora y la exactitud de la lectura de palabras en los niños de 7 a 8 y de 10 a 11 años. Es estudio se llevó a cabo en Gran Bretaña y tiene un carácter longitudinal, por lo que sus 102 participantes fueron testados en primer, cuarto y sexto cursos.

La conclusión de este estudio que tiene la implicación más importante para este repaso dedicado a la inferencia en los niños consiste en que la habilidad precoz de generar inferencias resultó el predictor más fiable de desarrollo de la comprensión lectora y además con carácter causa-efecto.

The ability to generate inferences when aged 8 or 9 years (Time 2) was significantly related to reading comprehension (but not word reading accuracy) 2 years later, over and above the contributions of word reading, vocabulary, IQ and the autoregressive effect of comprehension skill (Oakhill y Cain 2012, pág. 111).

Las autoras destacan que la relación entre la inferencia y la comprensión lectora es bidireccional: una mejoría en la comprensión lectora era también un buen predictor de la mejoría en la capacidad de generar inferencias. De una manera similar se comporta la relación entre el control de la comprensión (*comprehension monitoring* en inglés) y la comprensión lectora. Otra habilidad que influye en el desarrollo de la comprensión lectora es el conocimiento de la estructura narrativa del texto (Oakhill y Cain 2012; Oakhill et al. 2015).

Nuevamente, el papel de la memoria de trabajo parece proporcionar los recursos para la ejecución de las destrezas cognitivas de orden superior. Existe correlación entre la capacidad de la memoria de trabajo y la comprensión lectora, pero no es un predictor fiable en cuanto que parece influir en los recursos disponibles para la activación de destrezas de

orden superior, pero no en su carácter, naturaleza o calidad (Oakhill y Cain 2012, pág. 112). El estudio sugiere que las habilidades discursivas se pueden y deberían de enseñar en Educación Primaria. En cuanto a la relación entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión lectora, este estudio, al igual que el estudio de Cain et al. (2004), no ha hallado correlación entre estas variables durante el desarrollo de los alumnos en el estudio longitudinal.

El estudio de Oakhill et al. (2015) analiza la compleja relación entre el vocabulario y la comprensión lectora. El estudio sugiere que, en cuanto al vocabulario, la profundidad y no la amplitud de su conocimiento incide en las habilidades discursivas tales como la inferencia. La relación entre la inferencia y el vocabulario se aproxima a una especie de círculo virtuoso: una buena habilidad de hacer inferencias permite aprender el vocabulario del contexto. Un conocimiento más amplio y profundo del vocabulario permite, a su vez, generar las inferencias sobre lo que no está explícitamente disponible en el texto. En concreto, desde la perspectiva conexionista, un conocimiento profundo del vocabulario se apoya en redes semánticas más desarrolladas, lo que favorece una rápida activación no solo del concepto asociado con determinada palabra, sino también de los conceptos relacionados (Oakhill et al. 2015, pág. 142).

La decodificación de palabras se correlaciona con la amplitud de conocimiento del vocabulario, mientras que la profundidad del conocimiento léxico se correlaciona con la habilidad de hacer inferencias (Oakhill et al. 2015). A su vez, el éxito de la comprensión depende de la rapidez con la que se activan los conceptos en la red semántica. Por tanto, en conclusión, existen varios factores que determinar el éxito de la comprensión lectora. Algunos de estos factores se relacionan entre sí, sin embargo, la relación casual ha sido averiguada solo entre la inferencia y la comprensión lectora.

Los trabajos de Ripoll Salceda, J. C. también nos proporcionan datos importantes sobre la inferencia en los niños de la edad de Educación Primaria. El estudio de Ripoll Salceda (2010) es uno de los pocos ejemplos de meta-análisis en la investigación de la comprensión lectora. De acuerdo con la observación de Gass et al. (2013), el metaanálisis es un método todavía nuevo para la Lingüística Aplicada. El estudio del mencionado autor se realizó desde el enfoque de la concepción simple de la lectura, que considera la comprensión lectora un producto de decodificación de palabras y comprensión del lenguaje (Gough y Tunmer, 1986, citado en Oakhill y Cain 2012). Sus participantes eran niños hablantes nativos de inglés debido a una carencia general de estudios con el enfoque de

la concepción simple de la lectura en español (Ripoll Salceda 2010). El presente estudio nos proporciona datos fundamentales para poder afirmar que la comprensión lectora es inseparable de la comprensión del lenguaje.

Según los datos proporcionados por la investigación analizada en el metaanálisis, resulta que en los niños de Educación Primaria con inglés como lengua materna la decodificación y no la comprensión general del lenguaje era mayor predictor de la comprensión lectora durante los primeros años de escolarización (pp. 84 – 89). Con el paso del tiempo, la comprensión lectora demostraba cada vez menos dependencia de la codificación y más correlación con la comprensión del lenguaje. En la misma línea, van den Broek et al. (2005) señalan que la comprensión general que demuestran los niños es predictora de la sucesiva comprensión lectora.

En 2015, Ripoll Salceda publica una propuesta de clasificación de inferencias pragmáticas. Su función es proporcionar un marco investigador con la finalidad de crear condiciones para que estudios sucesivos sean comparables entre sí gracias a un marco unificado (Ripoll Salceda 2015). Utilizando este marco, el mismo autor junto con sus colaboradores realizó un estudio empírico sobre la inferencia en Educación Primaria en España. Es una aportación muy importante para poder extraer conclusiones sobre si los niños hispanohablantes de la edad de Educación Primaria recurren a las inferencias y, si es así, qué carácter tienen estas inferencias.

La importancia de este estudio consiste, sobre todo, en el hecho de que se realizó en España por lo que sus implicaciones son directamente aplicables a nuestra investigación. Además, la muestra es suficiente como para extrapolar las implicaciones del estudio a poblaciones semejantes. En este trabajo se utiliza la clasificación de las inferencias propuesta por el mismo autor en el trabajo mencionado anteriormente. Las inferencias que se analizan son necesarias: referenciales y casuales, elaboradas: predictivas y elaborativas y globales (Ripoll Salceda et al. 2017).

En resumen, los resultados demuestran que los niños de todos los cursos de Educación Primaria utilizan procesos inferenciales en la comprensión lectora. Sus capacidades inferenciales mejoran con la progresión del curso. Los participantes en este estudio contestaron mejor a las preguntas literales que a las inferenciales. Entre los distintos tipos de preguntas inferenciales las necesarias (la referencial y la casual) resultaron más sencillas que las elaborativas y las globales (Ripoll Salceda et al. 2017, pág. 1227).

Con respecto a los estudios realizados con los niños en Educación Primaria en relación con su capacidad de hacer inferencias en una lengua no materna, la investigación proporciona muy pocos datos. El trabajo de Savić (2018) es un estudio particularmente interesante en cuanto que novedoso y realizado con los alumnos de 11 años. Los participantes eran 90 alumnos de un centro de Educación Primaria en el norte de Serbia, aprendientes de inglés como L2 con 2 horas lectivas por semana. La tarea consistía en leer un texto narrativo y dar respuestas a siete preguntas que requerían de inferencias. El trabajo sistematiza todas las respuestas dadas en seis categorías de inferencia con la distinción entre las inferencias de cohesión local y global. La conclusión principal consiste en la observación de que los aprendientes principiantes de inglés como L2 demostraron pautas de razonamiento inferencial parecidas a las de los aprendientes de inglés como L1 en los estudios británicos anteriormente citados. Es una conclusión muy importante a la hora de hipotetizar que los aprendientes muy jóvenes de una L2 tienden a transferir las destrezas de lectura desde su L1 a su L2.

Otros estudios realizados con aprendientes jóvenes en el ámbito de inferencia en una L2 vienen reportados en el trabajo de Wesche y Paribakht (2010). En concreto, los autores citan tres estudios realizados en Europa con los aprendientes jóvenes de inglés como L2 hablantes nativos de lenguas germánicas. El objeto de estos estudios fue la inferencia léxica, la base de la intercomprensión. Generalizando los resultados de los estudios reportados, podemos concluir lo siguiente:

- 1) En el caso de lenguas próximas, en textos con una gran presencia de cognados y un esquema de narración compartido entre la L1 y la L2 los niños realizan las inferencias léxicas en la L2 con éxito (Palmberg 1985, 1988, citado en Wesche y Paribakht 2010, pág. 37).
- 2) Los procesos inferenciales en una L2 próxima a la L1, como ha sido analizado en un estudio longitudinal con los aprendientes de inglés hablantes nativos de danés en la ESO, son cualitativamente idénticos a los que se activan en la L1. Sin embargo, se observan diferencias sustanciales en la cantidad de las inferencias realizadas: los participantes en el estudio realizaban tres veces más inferencias en la L1 que en la L2 (Albrechtsen et al ., 2008, citado en Wesche y Paribakht 2010, pág. 38). Los participantes se analizaron en tres etapas de su trayectoria educativa: 7º año de escolarización obligatoria, 10º año de escolarización obligatoria y el primer semestre en la universidad. Las diferencias entre los resultados por etapa

señalan que los alumnos más jóvenes eran los que más se hallaban en dificultad ante la necesidad de realizar una inferencia en la L2. La supuesta razón alude a la necesidad de desarrollar primero la competencia estratégica en la L1 antes de transferirla a una L2.

Las implicaciones de los estudios reportados para nuestro estudio se pueden resumir de la siguiente manera. En primer lugar, podemos observar que los niños, incluso antes de entrar en Educación Primaria, hacen inferencias. Su capacidad inferencial no está todavía bien desarrollada debido a las carencias del conocimiento previo, limitaciones de la memoria de trabajo y destrezas cognitivas de orden superior no automatizadas. Sin embargo, como se desprende de los estudios reportados, alrededor de la edad de 10 años los niños empiezan a avanzar significativamente en la competencia estratégica.

Los estudios sobre la inferencia en una L2 próxima a la L1 señalan que incluso los niños de 11-12 años transfieren su competencia estratégica en lectura desde su L1 a la L2. Por tanto, el carácter de la inferencia en una L2 debería de ser el mismo que en la L1. Estas conclusiones son muy importantes de cara a plantear el estudio experimental debido a que no existen estudios sobre la inferencia en los niños lectores en una LPD.

5.3. CONCLUSIÓN DE LA PARTE TEÓRICA DE LA TESIS

La parte teórica contiene cuatro capítulos que se centran en la motivación para estudiar el plurilingüismo y la intercomprensión, el fenómeno de la intercomprensión, los procesos cognitivos del procesamiento del lenguaje y, finalmente, en la psicología de la intercomprensión. El segundo capítulo sugiere que a pesar de que la política lingüística europea promueve el plurilingüismo, en la práctica la educación al plurilingüismo no se está activando. En el capítulo se concluye que es necesaria una nueva visión de la enseñanza lingüística que incluya la intercomprensión como uno de los métodos curriculares.

El tercer capítulo en italiano proporciona una introducción general al fenómeno de la intercomprensión. El capítulo explora sus orígenes como fenómeno natural y sus bases epistemológicas como un objeto de estudio. Se introduce el enfoque intercomprensivo en la didáctica de lenguas y se exploran sus características distintivas. Igualmente, se exploran los beneficios de la didáctica de intercomprensión y se confirma la conclusión de que es un enfoque que responde a las exigencias modernas y a los objetivos de la política

lingüística europea. Se hace un repaso de cómo la intercomprensión evolucionó como un método didáctico y se selecciona el método de la intercomprensión lectora simultánea como objeto de la investigación.

El cuarto y el quinto capítulos de la parte teórica están dedicados a las bases teóricas que exploran en detalle los procesos cognitivos que subyacen al fenómeno de la intercomprensión lectora simultánea. Se analiza cómo funciona la intercomprensión lectora simultánea desde el punto de vista de la Psicología Cognitiva y la Lingüística Aplicada (capítulos 4–5). Concretamente, se analiza en base al conocimiento disponible en los campos del procesamiento de la información, ASL y comprensión lectora. Como resultado de esta exploración teórica hemos podido conocer que los procesos cognitivos que subyacen a la intercomprensión son la inferencia y la transferencia, estrechamente entrelazados entre sí. Debido a las características de la lectura intercomprensiva, la intensidad de los procesos inferenciales es mayor en comparación con la inferencia en una lengua conocida. Por tanto, la intercomprensión parece ser un buen método para entrenar la inferencia.

Entrenar la inferencia es importante para fomentar el desarrollo de varias competencias, como la comprensión lectora o la adquisición del lenguaje en una segunda lengua. Son temas de mucha importancia tratados en la escolarización obligatoria desde una edad cada vez más temprana. Por tanto, la intercomprensión parece ser un buen candidato para la inserción curricular en la Educación Primaria. Sin embargo, parece ser que el punto fuerte de la intercomprensión – la dependencia de los procesos cognitivos de inferencia y transferencia – es también su punto débil. Es decir, es posible que los niños de la Educación Primaria aún no hayan desarrollado la competencia estratégica a un nivel suficientemente alto como para activar la inferencia en una lengua no estudiada.

Para abordar esta duda hemos realizado una búsqueda bibliográfica que no ha proporcionado resultados plenamente satisfactorios. Dicha pregunta investigadora parece ser del todo novedosa y necesitada de una investigación empírica. Para diseñar un estudio empírico sobre un tema novedoso es preciso analizar la bibliografía de los campos relacionados. Por tanto, hemos estudiado los procesos cognitivos de la intercomprensión en los adultos y llegamos a la conclusión de que el proceso más importante es la inferencia. De no tener estudios sobre la inferencia en la intercomprensión en los niños, analizamos la bibliografía sobre la inferencia que los niños activan en una lengua que dominan ya o que están aprendiendo. Esta revisión junto con lo abordado sobre el procesamiento y aprendizaje del lenguaje nos ha permitido establecer el objeto de estudio para la investigación

empírica, identificar la etapa de Educación Primaria como adecuada para nuestra investigación y formular la hipótesis del estudio experimental. Estos pasos serán descritos en detalle en la parte práctica de la tesis.

PARTE II. ESTUDIO EXPERIMENTAL

CAPÍTULO 6. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

6.1. INTRODUCCIÓN

La parte teórica explora detalladamente las ventajas cognitivas de las actividades de intercomprensión. La intensidad de los procesos cognitivos de inferencia por transferencia en una lengua desconocida, así como la simultaneidad de trabajo con varias lenguas y la regularidad de estas actividades hacen que la intercomprensión sea una práctica que beneficia el proceso de la ASL y el desarrollo de la comprensión lectora. Estas conclusiones tienen una base teórica, como se ha evidenciado en la parte teórica, y se apoyan en datos empíricos provenientes de experimentaciones empíricas.

Sin embargo, estas experimentaciones se han realizado principalmente con un público universitario y han proporcionado resultados positivos. Es importante remarcar que la intercomprensión como método didáctico nace en los laboratorios universitarios como una propuesta para universitarios. Observando los efectos positivos de las actividades de intercomprensión en el público adulto, varios investigadores intentaron plantearse una manera de empezar a aprovechar estos beneficios para la enseñanza de lenguas cuanto antes, es decir, en Educación Primaria (Canù 2016). Estos estudios han proporcionado resultados valiosos para poder sostener que la intercomprensión es un método adecuado para trabajar con los niños de Educación Primaria. No obstante, estos estudios no siempre coinciden en su interpretación del fenómeno de la intercomprensión y del término correspondiente.

El objeto de nuestro estudio, como hemos señalado anteriormente, es la intercomprensión lectora simultánea. La razón de ello, como se ha expuesto en la parte teórica, es que esta modalidad en particular brinda unas ventajas sustanciales a nivel psicológico. Sin embargo, es preciso remarcar que los procesos cognitivos que subyacen en la base de la intercomprensión lectora simultánea son procesos estratégicos de orden superior. Por eso que surge la duda de si el propio razonamiento inferencial involucrado en la intercomprensión es una habilidad que los niños preadolescentes dominan ya a un nivel suficiente. Como hemos señalado en la parte teórica, hay muchos métodos dentro del enfoque intercomprensivo. Los métodos se pueden clasificar en función de varios parámetros, como la

modalidad (interactiva o receptiva), la selección de las lenguas de trabajo (dentro o fuera de una familia lingüística, número de lenguas, el grado de su intercomprensibilidad), el tipo de tareas (escritas u orales), la finalidad (enseñar una lengua, desarrollar una competencia estratégica, ajustar la psicotipología, despertar a las lenguas, etc.).

Se han llevado a cabo varios experimentos en intercomprensión para niños pequeños, pero como hemos podido apreciar en la parte teórica, el método de la IC en esos estudios se contempla más bien como una forma de sensibilización al plurilingüismo. Esto es, ningún estudio, de los que hemos podido conocer, se ha ocupado de averiguar si los niños de Educación Primaria tienen ya una competencia estratégica bien desarrollada. «Bien desarrollada» significa suficiente para implantar la intercomprensión lectora simultánea como una actividad enfocada a entrenar la inferencia y no como una forma de trabajar tan solo la conciencia lingüística.

La innovación de nuestro trabajo consiste, precisamente, en el afán de estudiar la intercomprensión lectora simultánea no desde un punto de vista de la sensibilización al plurilingüismo, sino desde el punto de vista de los procesos cognitivos subyacentes. La motivación para realizar este trabajo se basa en el siguiente planteamiento: si la intercomprensión lectora simultánea proporciona beneficios importantes para el desarrollo de determinados procesos cognitivos que además influyen positivamente en la adquisición/aprendizaje de una L2, sería beneficioso utilizar este método en la escolarización obligatoria desde las etapas más tempranas.

El objetivo de esta investigación es averiguar si la intercomprensión es un método adecuado para trabajar con los niños de Educación Primaria específicamente como una forma de activar determinados procesos cognitivos. La duda que nos ha motivado para realizar un estudio empírico consiste en que tal vez la intercomprensión lectora simultánea no esté al alcance de los niños debido a que sus procesos cognitivos aún se están desarrollando. Puesto que, como hemos visto en la parte teórica, carecemos de investigaciones sobre la inferencia en la intercomprensión en niños de Educación Primaria, hemos considerado necesario diseñar un estudio experimental para abordar dicha duda y crear un marco de investigación del que partir en futuros estudios para fomentar la investigación sobre los procesos cognitivos en la intercomprensión.

6.1.1. DESARROLLO DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL

Conforme a los resultados de la investigación realizada en la parte teórica, hemos identificado los objetos de investigación para la experimentación: los procesos cognitivos de la intercomprensión. En concreto, hemos llegado a la conclusión de que la habilidad clave para la intercomprensión es la inferencia, el primer objeto de nuestra investigación experimental. Además, debido a la naturaleza de la intercomprensión, la inferencia se realiza, en la mayoría de los casos, por transferencia del conocimiento procedimental y declarativo asociado a la(s) lengua(s) ya conocida(s). Por tanto, la transferencia es otro objeto de nuestra investigación empírica.

Como ya se ha señalado en la parte teórica, la intercomprensión en los niños se ha estudiado predominantemente como una forma de «Despertar a las lenguas» (Candelier y Andrade 2004). Es un método que trabaja la conciencia lingüística. Para asegurar la continuidad en la investigación en la intercomprensión en Educación Primaria, hemos introducido la conciencia lingüística como un objeto de estudio adicional en el estudio empírico. A pesar de que la hipótesis de la investigación no se interese explícitamente por la conciencia lingüística, consideramos que es un tema importante y merecedor de la atención investigadora.

En resumen, el planteamiento de la investigación empírica se desarrolla a partir de la hipótesis principal, que es una cuestión novedosa, y a partir de la investigación existente y, por tanto, abarca tres objetos de estudio: (i) el proceso cognitivo de la inferencia, (ii) el proceso cognitivo de la transferencia y (iii) la conciencia lingüística en la intercomprensión. Estos objetos de estudio nos interesan en relación con los niños de Educación Primaria. El concepto «niños de Educación Primaria» es amplio, puesto que abarca la edad de los 6 a los 12 años. Para restringirlo, hemos realizado un estudio bibliográfico, resumido en la parte teórica, que nos ha permitido establecer la franja etaria adecuada para nuestros fines investigadores, que hemos fijado en 10-11 años. A continuación, se repasan muy brevemente las conclusiones de la parte teórica que justificar esta elección.

De acuerdo con Willis (2008), en Educación Primaria los alumnos empiezan a entrar en contacto con lenguas extranjeras y ser conscientes de ciertas semejanzas y diferencias. Efectivamente, en el estudio de Muñoz (2018) los niños de 9 años, hablantes nativos de danés, tras haber recibido 12 horas lectivas de inglés obtuvieron mucho mejores resultados en las pruebas de conocimiento receptivo de la gramática y el vocabulario en inglés

que los niños hablantes de la misma lengua de 7 años después de 10 horas lectivas de inglés. Los investigadores explican las diferencias por las siguientes razones. En primer lugar, los niños mayores dominan mejor su lengua materna, fuente de la transferencia, un dato que coincide también con las observaciones de López Alonso y Séré (2001a). En segundo lugar, los niños de 9 años tenían la capacidad de reconocimiento de las palabras cognadas más desarrollada que los niños de 7 años, cosa que se atribuye a una conciencia lingüística más madura. Finalmente, las diferencias se atribuyen a la disparidad en el nivel de desarrollo cognitivo, claramente a favor de los niños mayores.

En cuanto a la intercomprensión, para que esta actividad sea exitosa, el desarrollo cognitivo de los niños tiene que permitirles realizar inferencias en una lengua desconocida por transferencia desde una lengua conocida. Es decir, inferencias interlingüísticas (Berthele 2011). En la parte teórica el apartado sobre la comprensión lectora en una L2 pone en evidencia que las destrezas de comprensión lectora desarrolladas en la L1 se transfieren en mayor o menor medida a las L2, dependiendo de su proximidad lingüística, de la psicotipología del lector y de otras variables puntuales que acompañan el acto de lectura. Por tanto, suponemos que los niños deberían de transferir la capacidad de realizar inferencias desde su L1 a las L2. Por ello, la edad adecuada para empezar la formación en intercomprensión tiene que ser la edad en que los niños desarrollan a un nivel satisfactorio su capacidad inferencial en la L1.

Currie y Cain (2015) señalan que su estudio permite suponer que la mejoría sustancial en la construcción de inferencias que demostraron los participantes en el estudio de 10 años se puede atribuir al desarrollo de una competencia estratégica a esta edad. La investigación teórica que hemos resumido en la parte teórica de la tesis nos permite llegar a la conclusión de que en lengua materna los alumnos alcanzan el nivel necesario de la competencia estratégica a una edad alrededor de los 11 años. De acuerdo con Barnes, Dennis, and Haelele-Kalvaitis (1996, citado en Currie y Cain, 2015, p. 58), en los niños hablantes nativos de inglés se observa una mejoría sustancial en la habilidad de construcción de inferencias en el período entre los 6 y 11 años. A partir de los 11 años y hasta los 15 esta capacidad mejora ya muy poco.

Para activar el razonamiento inferencial, es fundamental el conocimiento previo (Baddeley 2014). De acuerdo con Cenoz y Genesee (1998) y López Alonso y Séré (2001a) un buen nivel de dominio de la lengua materna es crucial para la adquisición multilingüe en cuanto que proporciona precisamente el conocimiento previo lingüístico necesario. Por

otra parte, Mignanelli (2015) y Bonvino y Jamet (2016) y señalan que la ventaja que tienen los niños y los adolescentes jóvenes a la hora de practicar intercomprensión es la plasticidad cerebral. Basándonos en todos estos estudios hemos establecido que la edad adecuada para llevar a cabo una experimentación sobre los procesos cognitivos en la intercomprensión se sitúa alrededor de unos 10-11 años, lo que corresponde a 5º año de Educación Primaria en el sistema educativo español. Este dato es importante para el planteamiento y diseño de la investigación ya que permite concretar un parámetro clave para la generación de la muestra.

Como ya se ha descrito en la parte teórica, los hallazgos obtenidos gracias al estudio de la bibliografía nos han permitido formular la siguiente hipótesis:

Los participantes en el estudio, alumnos de 5º curso de Educación Primaria, han desarrollado ya y activan los procesos cognitivos de inferencia y transferencia, necesarios para que el método de intercomprensión lectora simultánea se pueda aplicar con ellos como una forma de entrenar la inferencia (p. 15 del presente trabajo).

En cuanto a los objetos de estudio, para estudiar cada unos de ellos – la inferencia y la transferencia – y desde varias perspectivas, hemos segmentado la hipótesis principal en tres hipótesis de trabajo:

HT1: las actividades de intercomprensión lectora simultánea activan en los niños participantes en el experimento la estrategia de inferencia.

HT2: las actividades de intercomprensión lectora simultánea activan en los niños participantes en el experimento la estrategia de transferencia.

HT3: las actividades de intercomprensión lectora simultánea, si son practicadas durante un tiempo prolongado, permiten a los niños participantes en el experimento mejorar sus habilidades de inferencia.

Además, como se ha anticipado anteriormente, hemos añadido al estudio una hipótesis de trabajo sobre la conciencia lingüística. Varios estudios sobre la intercomprensión en la Educación Primaria que hemos revisado señalan que las actividades de intercomprensión inciden positivamente sobre la conciencia lingüística de los niños participantes. Por tanto, la H4 se ha formulado de la siguiente manera:

HT4: las actividades de intercomprensión lectora simultánea inciden en la conciencia lingüística de los niños participantes en el experimento.

Tras haber establecido los objetos concretos para el estudio empírico, las hipótesis de trabajo y el criterio principal para la generación de la muestra, hemos introducido criterios adicionales para proceder al diseño de la experimentación:

- Formato de estudio empírico de acuerdo con los objetivos de la investigación: un estudio experimental.
- Formato de la experimentación: una intervención didáctica por la propia investigadora con una evaluación antes y después de la intervención.
- Posibilidad de comparar el efecto de la intervención didáctica con los resultados de los alumnos que no han participado en el estudio. Eso implica un diseño cuasiexperimental con un grupo experimental y un grupo de control.

En resumen, el estudio se plantea como un cuasiexperimento con alumnos de 5º curso de Educación Primaria. El objeto de estudio son estrategias cognitivas que los alumnos se supone que activarían en respuesta a tareas de intercomprensión lectora simultánea. Puesto que el estudio requiere de tareas de lectura intercomprensiva, es preciso establecer la fuente de los materiales experimentales. Considerando que una de las hipótesis de trabajo pretende averiguar si hay un cambio progresivo en el rendimiento de los participantes en las tareas de intercomprensión, un componente longitudinal se añade al diseño de la investigación. Para satisfacer el requisito de un estudio longitudinal, es necesario tener un número adecuado de tareas, lo que se traduce en una propuesta didáctica.

Este razonamiento nos permite definir los elementos clave para el diseño de la investigación que se describen a continuación:

- la estrategia y la metodología de la investigación;
- los materiales para la experimentación y la evaluación;
- los criterios para la generación de la muestra.

6.1.2. ESTRATEGIA DE LA EXPERIMENTACIÓN

Hemos planteado la estrategia de la experimentación en función del objetivo propuesto (OE1): estudiar los procesos cognitivos que los niños activan en la intercomprensión para

averiguar si la intercomprensión como método de entrenar la inferencia es adecuada para los niños de Educación Primaria. Investigación con sujetos menores de edad supone varios desafíos. Es sabido que sus testimonios muy a menudo no coinciden con los datos empíricos (Carton 1971). Por tanto, se tomó la decisión de realizar una investigación participativa, una intervención que realizaría la autora del presente trabajo. Por consiguiente, a la hora de desarrollar la estrategia de la intervención se tomaron en consideración dos procesos paralelos: la generación y recogida de datos y la propia intervención didáctica.

6.1.2.1. Estrategia de la recogida de datos

El desarrollo de la estrategia de generación y recogida de datos fue dificultoso por el hecho de que el estudio es novedoso, por lo que no existe, o, al menos, no tenemos noticia de ello, una base de la que partir o un estudio piloto que se podría replicar o mejorar. Por tanto, en líneas generales nuestra estrategia se ha desarrollado acorde a las siguientes pautas:

- recoger la mayor cantidad posible de datos sobre la inferencia, la transferencia, la conciencia lingüística y las actitudes hacia las lenguas antes y después de la intervención; sin tener estudios anteriores no podíamos saber con antelación qué tipo de datos nos resultarían de mayor utilidad, por lo que la cantidad resultó importante;
- crear condiciones para la recogida de datos, tanto durante como después de cada una de las sesiones formativas;
- asegurar que los grupos sean homogéneos y comparables entre sí, además de que no hubiera intercambio de información sobre las actividades experimentales con el grupo de control;
- asegurar la validez de los datos recogidos (Hancké 2009);
- crear condiciones para que nuestro estudio fuera replicable (Hancké 2009).

Los métodos y las técnicas para la recogida de datos varían en virtud de las características de los propios datos. En concreto, la conciencia lingüística y las actitudes hacia las lenguas se pueden analizar mediante entrevistas con los niños únicamente en dos momentos específicos – antes y después de la intervención. Mientras que la producción de inferencias en respuesta a las actividades formativas es un dato que requiere de una observación

participante. Por consiguiente, estratégicamente, tuvimos que diseñar las actividades formativas de una manera específica para poder tener acceso a los productos de las estrategias cognitivas de los participantes durante la realización de las tareas. Como hemos señalado repetidamente en la parte teórica, el desafío en el análisis de las estrategias consiste, principalmente, en el hecho de que sólo se pueden observar sus productos y no el propio proceso cognitivo en la mente del individuo. En el apartado dedicado a las herramientas de evaluación se describe en detalle la solución que se encontró para este reto en las pruebas de evaluación.

Para poder extraer conclusiones de carácter causa-efecto, era importante en la fase de diseño de investigación respetar el principio de aleatoriedad (Murnane y Willett 2011). Eso significa que teníamos que excluir la posibilidad de autoselección en función de las motivaciones personales de los participantes (interés por las lenguas, curiosidad por participar en una actividad experimental, etc.). Por la misma razón se optó por dividir el mismo grupo en dos en lugar de trabajar con dos líneas del mismo año a la vez tomando un grupo como experimental y el otro como grupo de control. Las razones por las que un alumno puede estar en una línea u otra del mismo año pueden igualmente atribuirse al efecto de autoselección.

Garantizar la validez de los datos resultó el mayor desafío de la experimentación. De acuerdo con el propio diseño de la investigación, los datos no iban a tener validez externa debido a la imposibilidad de aumentar el tamaño de la muestra. Sin embargo, la validez interna estaba planteada en nuestro estudio, puesto que los grupos se formarían de manera aleatoria. Para garantizar que los materiales experimentales no acabasen compartidos con el grupo de control, se introdujo la regla de tener que entregar a la investigadora todas las hojas de trabajo y las tareas al final de cada sesión formativa. De esta manera se excluyó la posibilidad de influir en los resultados del grupo de control.

Para asegurar que la experimentación sea replicable adjuntamos en los anexos todos los materiales utilizados en el estudio. Además, el Anexo 4 contiene un documento desarrollado específicamente para los profesores e investigadores que quisieran trabajar con nuestra propuesta didáctica (que será descrita a continuación). El documento contiene los planes de lecciones para cada unidad en los que se especifica el objetivo de trabajo, los materiales y las habilidades que se entrenan.

6.1.2.2. Estrategia de la intervención

El formato de la intervención está definido, en mayor medida, por las pautas del método EuRom5 que escogimos como base para la propuesta didáctica y las sesiones formativas. En líneas generales la estrategia se rige por las siguientes prioridades:

- aprendizaje significativo y enseñanza inductiva para garantizar la autonomía de los alumnos en el proceso de descubrimiento de las lenguas de trabajo y generación de las inferencias;
- creación de un ambiente desafiante y a la vez distendido sin evaluación formal para estimular la creatividad de los participantes;
- un aumento gradual en la complejidad de las tareas para poder contestar a la pregunta investigadora sobre si es posible un progreso en las competencias receptivas de los participantes.

Para fomentar el aprendizaje significativo es importante seguir las pautas de la enseñanza inductiva previstas por el propio enfoque intercomprensivo. El tutor nunca proporciona a los alumnos soluciones, sino les induce, mediante preguntas inductivas, a un descubrimiento autónomo de una solución satisfactoria. De hecho, este formato es desafiante, pero está al alcance de los niños y crea una atmósfera sana de colaboración en el aula. La ausencia de deberes para realizar en casa y de evaluación formal reducen el filtro afectivo. El crecimiento gradual de la complejidad de las tareas está previsto por la propuesta didáctica que hemos desarrollado y de la que se hablará en el apartado dedicado.

6.1.3. METODOLOGÍA DE LA EXPERIMENTACIÓN

De acuerdo con la estrategia de la experimentación, nuestro afán en la etapa de diseño de la experimentación fue crear condiciones para recoger la mayor cantidad de datos posible. Considerando que las hipótesis de trabajo pretenden no solo averiguar si los participantes activan determinados procesos cognitivos en respuesta a las tareas experimentales, sino también cuáles son sus características y si hay un progreso en su rendimiento, distintas metodologías se pueden aplicar para comprobar cada una de las HHTT.

De acuerdo con esta reflexión, hemos tomado la decisión de diseñar un estudio con una metodología mixta, es decir, herramientas cuantitativas y cualitativas en la experimentación y métodos cuantitativos para datos cuantificables y cualitativos para datos no

cuantificables en el análisis (Vogt et al. 2012). Es una práctica frecuente en la investigación en la Lingüística Aplicada (Larsen-Freeman y Long 1991; Madrid 2001).

De acuerdo con Vogt et al. (2012, pág. 4), el diseño de la experimentación es independiente del enfoque que se utiliza en el análisis de los datos. Cualquier diseño puede adaptarse a la recogida de datos tanto cuantificables como cualitativos. Con ello, a continuación, se describe la metodología elegida para llevar a cabo la experimentación y la metodología utilizada para analizar los datos recogidos.

A la hora de establecer los criterios para la experimentación, fueron tomadas las siguientes decisiones:

- 1) Adoptar como marco de partida un diseño cuasiexperimental analítico prospectivo con un grupo experimental y un grupo de control seleccionados aleatoriamente.
- 2) Utilizar varias herramientas de recogida de datos: herramientas propias de los diseños cuantitativos, como pruebas estandarizadas y cuestionarios con entrevistas, y herramientas propias de los diseños cualitativos, tales que los diarios de sesiones y las hojas de trabajo en sesiones rellenas por los participantes. De acuerdo con Vogt et al. (2012, pág. 4), el diseño de experimentación no determina las herramientas para el análisis de datos, por lo que en un cuasiexperimento se pueden utilizar herramientas de análisis cualitativo.

Estas elecciones se pueden justificar con las limitaciones de los dos enfoques metodológicos. En cuanto a los diseños cuantitativos, su objetivo principal es averiguar si el tratamiento experimental produce cambios significativos en el grupo experimental en contraste con un grupo de control seleccionados aleatoriamente (Navarro Asencio 2017). Este planteamiento responde plenamente a nuestro objetivo de averiguar si hay algún cambio en el comportamiento de los alumnos que reciben las enseñanzas de intercomprensión en comparación con los que no lo están recibiendo. Sin embargo, un diseño cuantitativo no podría darnos respuestas a tales preguntas como si los participantes se comportan de la manera deseada en respuesta a la intervención o no y cómo se manifiesta este comportamiento deseado. Los dos enfoques pretenden contestar preguntas de carácter distinto (Hancké 2009).

El diseño cuantitativo requiere de una serie de condiciones *sine qua non* los resultados obtenidos no tendrían ninguna validez. La principal ventaja de los diseños cuantitativos es su capacidad de identificar relaciones causa-efecto gracias a la estadística. Sin

embargo, para poder extraer conclusiones causales es necesario garantizar la validez del estudio. Existe una distinción entre la validez interna y externa (Murnane y Willett 2011). La validez interna se refiere al cumplimiento de una serie de condiciones necesarias para asegurar que el comportamiento de los participantes es, en efecto, debido a la aplicación del tratamiento y no a otras razones. Se aplica solo a la muestra seleccionada, por lo que se considera «interna». La validez externa es una serie de condiciones que se tienen que respetar para poder extrapolar los resultados de la experimentación a la población general representada por la muestra (Vogt et al. 2012). Entre las condiciones para obtener la validez con las que es más complicado cumplir en la experimentación con métodos didácticos son la aleatoriedad en la selección de la muestra y el tamaño de muestra suficiente para extrapolar las implicaciones del estudio experimental a las poblaciones representadas (Murnane y Willett 2011).

Debido a una tremenda dificultad que hemos experimentado a la hora de encontrar un centro de escolarización interesado en colaborar en nuestra investigación, ya en la fase de diseño de la investigación se tomó en cuenta el hecho de que las condiciones para alcanzar la validez externa no se podrían cumplir. Por tanto, el presente estudio no pretende extrapolar estadísticamente sus conclusiones a toda la población de alumnos de Educación Primaria en España. Por otro lado, puesto que una muestra reducida permite realizar un tratamiento más personalizado en el grupo experimental, se crean condiciones para aplicar herramientas de investigación asociadas con los enfoques cualitativos.

La metodología cualitativa tiene muchas limitaciones. La crítica más frecuente de los enfoques cualitativos consiste en que tienen un fuerte componente de interpretación subjetiva por el investigador (Madrid 2001). Sin embargo, es una metodología que se utiliza ampliamente en la investigación en la lingüística en función de los objetivos propuestos (Gass et al. 2013, pág. 37). El enfoque cualitativo utiliza una serie de herramientas que hemos decidido utilizar en nuestro estudio para investigar en profundidad los fenómenos de nuestro interés.

En primer lugar, el estudio empírico fue diseñado como una observación participante. La herramienta de observación participante se utiliza muy frecuentemente en el enfoque de investigación-acción que proviene de la antropología (Greenwood 2000). Sin embargo, el presente estudio no pretende realizar investigación-acción, puesto que nuestro interés se limita a tan solo investigación sin aspirar a resolver problemas que puedan apreciarse en el grupo participante. Los cambios que se averigüen en el comportamiento de los

participantes no son una finalidad en sí, sino un marcador de éxito o su ausencia de la formación experimental.

La herramienta de observación participativa también se enfrenta con críticas, puesto que la propia palabra «observación» implica una distancia entre el observador y el objeto de observación. Mientras la palabra «participativa» aniquila esta distancia, por lo que es una práctica contradictoria (Greenwood 2000). Sin embargo, anticipando los resultados de la experimentación, es precisamente la observación participativa lo que nos ha permitido no solo recoger datos importantes, sino intervenir directamente en la elicitación de estos datos durante la intervención.

El enfoque cualitativo comprende muchos métodos y técnicas que hemos hallado útiles para el presente estudio. Sobre todo, porque las condiciones que tuvimos a disposición – un solo grupo de un solo centro de escolarización – se adaptan mejor a una investigación cualitativa. Grupos pequeños, estudiados en su ambiente natural y no en un laboratorio universitario con una finalidad de entender no solo las dinámicas estadísticas en su comportamiento, sino también la naturaleza de este son características que facilitan la recogida de datos con herramientas cualitativas.

Dentro de la metodología cualitativa se utilizó el enfoque interpretativo, un enfoque innovador que no parte de una postura positivista como los diseños cuantitativo y cualitativo clásicos, sino asume una postura constructivista (Schwartz-Shea y Yanow 2012). El componente constructivista permite sostener la idea de que la realidad no es única y objetiva, sino que está sujeta a una interpretación única por cada sujeto en cuanto subjetiva (Schwartz-Shea y Yanow 2012). El enfoque interpretativo no se apoya en variables, sino aborda el objeto de la investigación desde una visión holística. Mediante el análisis interpretativo de las respuestas de los niños-participantes a las tareas experimentales hemos podido llegar a entender la naturaleza de sus procesos cognitivos con una precisión muy satisfactoria.

En resumen, hemos utilizado las siguientes herramientas en el diseño de la experimentación y recogida de datos:

- herramientas asociadas con el enfoque cuantitativo: cuasiexperimento con pruebas estandarizadas antes y después de la intervención, formación impartida a los participantes con una propuesta didáctica específicamente diseñada;

- herramientas asociadas con el enfoque cualitativo: observación participante, diarios de sesiones, provocación del comportamiento deseado mediante preguntas inductivas durante la formación experimental.

En cuanto a las herramientas de análisis de los datos, hemos adoptado, igualmente, un enfoque mixto, puesto que los enfoques cuantitativo y cualitativo tienen sus ventajas y limitaciones. Una limitación importante de los diseños cuantitativos consiste, precisamente, en el hecho de que se aplican solo a datos cuantificables. Sin embargo, como se ha mencionado en varias ocasiones en la parte teórica, los procesos cognitivos, el objeto del presente estudio, son difíciles de observar científicamente. Es posible, no obstante, operar con los resultados observables de los procesos cognitivos, como, por ejemplo, las incidencias de transferencia en la producción de los participantes. El problema con este tipo de datos es que no son homogéneos y son difícilmente cuantificables, por lo que un diseño cuantitativo no resulta adecuado para analizar este tipo de datos. Adicionalmente, un diseño cuantitativo no nos permite analizar el carácter, o las cualidades, de estos datos, por lo que es indispensable aplicar métodos de análisis cualitativo para tratar este tipo de datos. A la vista de estas observaciones, hemos planteado las siguientes herramientas para el análisis de los datos recogidos:

- cuantitativos: análisis descriptivo y estadístico de los datos cuantificables utilizando el programa SPSS;
- cualitativos: estudio interpretativo (Schwartz-Shea y Yanow 2012), en primer lugar, de los cuestionarios y pruebas administrados a los participantes. Asimismo, están sujetas a un análisis interpretativo las hojas de trabajo recogidas después de cada sesión formativa. Además, el enfoque interpretativo permite realizar un análisis de los casos específicos.

6.1.4. RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados de la investigación tienen que responder al objetivo de averiguar si la IC lectora simultánea, entendida como un método de entrenar la inferencia, es adecuada para trabajar con los niños de Educación Primaria considerando el nivel de desarrollo cognitivo de estos. Para ello se ha formulado una hipótesis que, a su vez, fue segmentada en varias hipótesis de trabajo. El resultado esperado para la experimentación es obtener suficientes datos válidos para un análisis capaz de comprobar cada una de las hipótesis de

trabajo. Concretamente, se espera que los niños participantes en el experimento sean capaces de activar los procesos cognitivos de inferencia y de transferencia en las lenguas de trabajo emparentadas con una lengua que ellos conocen ya. Para esperar estos resultados nos basamos en los datos teóricos resumidos en la parte teórica de la tesis. Además, en relación con la hipótesis de trabajo adicional, se espera que los niños cambien la percepción de su competencia lingüística y de la distancia entre las lenguas de trabajo.

6.2. INSTRUMENTOS DE GENERACIÓN, RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

6.2.1. PROPUESTA DIDÁCTICA DE IC LECTORA SIMULTÁNEA PARA NIÑOS

Introducción

La mayoría de los estudios en el ámbito de la intercomprensión, como hemos visto anteriormente, tienen un carácter descriptivo. La finalidad del presente estudio, por el contrario, es, sobre todo, intentar crear artificialmente unas condiciones para obtener el comportamiento deseado. Es decir, el presente estudio es prospectivo, no retrospectivo. En otras palabras, nuestro afán es comprobar si los resultados obtenidos a nivel empírico con el público universitario se obtienen también en una experimentación con condiciones parecidas con el público preadolescente. Por lo que, a diferencia de un estudio retrospectivo que describe lo que se ha observado, nuestro estudio pretende averiguar si nuestro tratamiento genera o no determinados resultados deseados (que se esperan en base a los datos teóricos).

Como ejemplo, varios estudios (véanse los trabajos de Bonvino et al. 2011b; Bonvino y Jamet 2016; López Alonso y Séré 2001b; Blanche-Benveniste 1997, 2008) demuestran que los alumnos activan los procesos cognitivos de inferencia y transferencia para reconstruir el sentido del texto en una lengua próxima pero desconocida. Entonces, la inferencia y la transferencia parecen ser procesos cognitivos inherentes a la intercomprensión. Sin embargo, no tenemos noticias de estudios cuyo objeto fuera la inferencia específicamente. Hasta ahora la inferencia en la intercomprensión se investigó desde un punto de vista retrospectivo, analizando las estrategias que el lector pone en marcha para realizar las tareas con éxito. El objetivo de nuestro trabajo es analizar la inferencia de una manera prospectiva, poniéndola en foco de nuestro interés.

El diseño de nuestra experimentación pretende averiguar si creando determinadas condiciones podemos obtener los resultados deseados. Entre estas condiciones, como hemos anticipado anteriormente, figuran las actividades de intercomprensión lectora simultánea enfocadas a activar la inferencia y la transferencia. Puesto que el estudio tiene un componente longitudinal, sería necesario un conjunto de tareas, esto es, una propuesta didáctica. Además, anticipamos que, como ha sido comprobado durante la experimentación, la propuesta didáctica que fue desarrollada para el estudio tiene un valor propio para la enseñanza.

6.2.1.1. Criterios para la propuesta didáctica de la experimentación

Los objetivos y el diseño de la investigación influyen en la selección de la metodología para la propuesta didáctica. De acuerdo con el razonamiento recién expuesto, la propuesta didáctica es una de las herramientas mediante las cuales se pretende provocar el comportamiento deseado por parte de los participantes en el estudio. Bajo «comportamiento deseado» entendemos la activación de los procesos cognitivos de inferencia y transferencia en la intercomprensión. Puesto que son procesos cognitivos de orden superior, este objetivo tiene su complejidad. Por tanto, es igual de importante mantener un filtro afectivo bajo y un ambiente favorable durante las actividades para motivar a los niños para trabajar con lenguas desconocidas.

En consecuencia, la propuesta didáctica tiene que cumplir con dos condiciones:

- inducir a la activación de la inferencia por transferencia en las lenguas de trabajo;
- influir positivamente en la percepción de los niños de la propia capacidad de entender las lenguas de trabajo.

Para cumplir con dichas condiciones hay que tener en cuenta algunos presupuestos que han sido explorados en la parte teórica de la tesis. La inferencia, como hemos averiguado teóricamente, es una capacidad humana de extraer del input una información que no está explícitamente expuesta en él mediante la reconstrucción de sentido a partir del conocimiento previo. Lo que posibilita la inferencia es una interacción del contenido explícito del input y su contexto con el contenido almacenado en la memoria a largo plazo del individuo. Por tanto, para cumplir con la primera condición específica, en primer lugar, es importante que los materiales didácticos sean textos con cohesión local y global y con

un rico contexto para favorecer la inferencia (López Alonso y Seré 2001a; Divjak 2019; Carton 1971): «[...]la comprensión sólo se realiza íntegramente sobre una unidad autónoma, es decir, cerrada y completa: el texto nos parece, por ello, ha unidad didáctica por excelencia» (López Alonso y Seré 1997, pág. 320).

En segundo lugar, y siempre teniendo en cuenta la naturaleza de la inferencia, es importante poder contar con el conocimiento previo de los participantes. Sin conocimiento previo la inferencia es imposible. Cuanto más conocimiento previo sobre el tema del texto, mayor es la activación del conocimiento previo relativo durante la lectura y mejor es la comprensión (Kintsch y Rawson 2008). Además, fuentes como Willis (2008) y Baddeley (2014) nos permiten identificar otras características para que los textos sean comprensibles para los alumnos: la información tiene que ser relevante e interesante para los lectores.

Para influir positivamente en la motivación y seguridad de los niños, de acuerdo con la segunda condición, se decidió que los textos tenían que presentar un alto grado de intercomprensibilidad, sin perjudicar, no obstante, la necesidad de realizar inferencias. De acuerdo con este razonamiento, decidimos averiguar qué lenguas proporcionan suficiente transparencia para cumplir con las dos condiciones. Para escoger las lenguas para nuestra propuesta didáctica realizamos un breve estudio específico sobre la proximidad entre las lenguas románicas que se suelen utilizar en la didáctica de la intercomprensión: español, catalán, portugués, italiano, francés y rumano.

6.2.1.1.1. Selección de lenguas para la propuesta didáctica

El estudio seminal de Heeringa et al. (2013b) nos proporciona datos valiosos sobre la distancia entre las lenguas y la previsibilidad de su intercomprensión. Según nos brindan sus datos, de las lenguas románicas analizadas (italiano, español, catalán, portugués, rumano y francés), el rumano y el francés resultan las más lejanas de las otras cuatro. A nivel léxico, español, portugués y catalán demuestran destacables semejanzas. Francés e italiano se aproximan a ellos, mientras el rumano se posiciona como el más distante. El francés pertenece al grupo de lenguas galo-románicas, el rumano – al grupo de las lenguas románicas orientales. A nivel orográfico, portugués y español resultan los más intercomprensibles entre sí. Francés y rumano, nuevamente, se colocan a una distancia mayor.

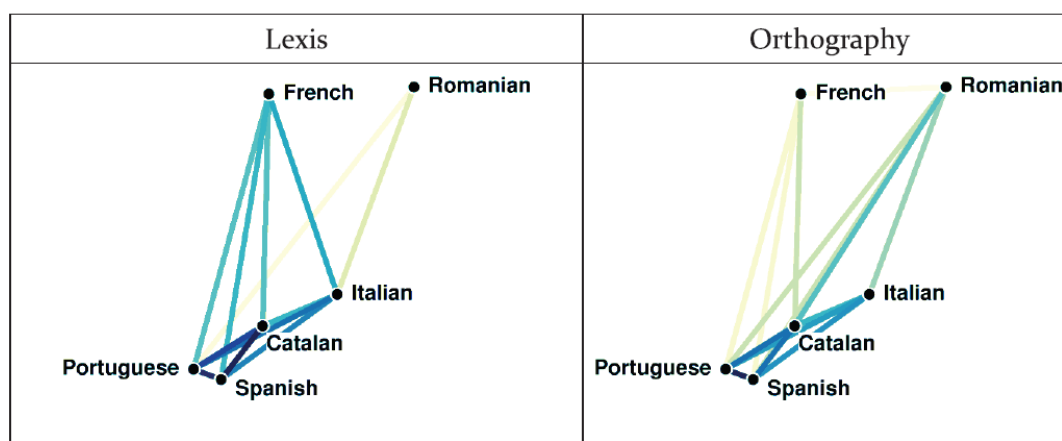


Figure 3: Lexical and orthographic distances between Romance languages. Darker lines connect lexically/orthographically close varieties, lighter lines more remote ones. The largest distances are represented by white lines which are invisible on the white background. At the lexical level the distances vary from 3% (between Catalan and Spanish) to 26% (between Catalan and Romanian), and at the orthographic level distances vary from 16% (between Portuguese and Spanish) to 47% (between French and Italian).

Figura 24: Distancias entre las lenguas románicas.
Fuente: Heeringa et al. 2013b, pág. 116.

En cuanto a la sintaxis y la morfología, en francés el sistema morfosintáctico es más distinto del español, italiano y portugués, mientras que el rumano es la lengua que resulta menos próxima y no se presta a la transferencia morfosintáctica dejando al lector de apoyo tan solo el léxico compartido (López Alonso y Séré 2001a, pág. 74).

Otro estudio seminal en lingüística contrastiva es el Schmidely et al. (2001). La fuente nos permite comparar el español con el italiano, el portugués y el francés utilizando numerosos criterios desde la fonética y hasta la morfología y la sintaxis. En resumen, observamos que el español y el italiano presentan un alto grado de transparencia fonética con pocas excepciones como puede ser la homofonía de las «v» y «b» en español. El portugués presenta más complicaciones fonéticamente, mientras que el francés, por tener una grafía arcaica e incoherente (Schmidely et al. 2001, pág. 28) carece casi totalmente de transparencia fonética.

Morfosintácticamente el francés vuelve a distinguirse de las otras tres lenguas, principalmente, debido a la homofonía de las desinencias verbales. Estas requieren de otras soluciones para distinguir entre los sujetos en la frase, como puede ser el pronombre personal obligatorio. Otro aspecto es la ausencia en francés del sufijo superlativo (Schmidely et al. 2001, pág. 33). A nivel de ortografía, el francés, nuevamente, se destaca en nuestra comparación por su grafía arcaica. Por ejemplo, donde en portugués, italiano y español se

utiliza la «f» en francés puede ocurrir la combinación «ph» (dependiendo de la etimología de la palabra). Lo mismo ocurre con la «t» que en francés puede corresponder a la combinación «th» en determinadas situaciones (teatro – théâtre) (Schmidely et al. 2001, pág. 47). En cuanto al léxico, se observa que entre las lenguas románicas ibéricas hay un mayor número de palabras cognadas en comparación con el italiano y francés. El italiano y francés, en cambio, presentan muchos casos de palabras cognadas que no se usan en el español y portugués (Schmidely et al. 2001). En resumen, el francés, confirmando también los resultados de Heeringa et al. (2013b), resulta, con diferencia, la lengua menos intercomprensible para los hispanohablantes entre las analizadas. El italiano, acercándose al francés en determinados aspectos, también abunda de zonas de opacidad para nuestro público clave, pero resulta suficientemente intercomprensible gracias a su grafía transparente.

Tomando en consideración estos datos, decidimos no utilizar en la experimentación el rumano y el francés, puesto que presentan un bajo nivel de intercomprensibilidad. Es más, de acuerdo con los datos de Sellarès Crous (2015) que realizó un estudio participativo en la intercomprensión en Educación Primaria en Barcelona, el francés no resultó intercomprensible para sus participantes. Es un dato muy importante en cuanto que los participantes en dicho estudio eran niños de 5º curso, al igual que los participantes en nuestra experimentación. Además, muchos participantes en el mencionado estudio tenían la ventaja de conocer el catalán, una lengua que tiene muchos rasgos en común con el francés. El hecho de que los participantes en nuestra experimentación tienen la misma edad y no tienen la ventaja del bilingüismo catalán-español, apoya la decisión de no introducir el francés en los materiales para la experimentación (con pocas excepciones, véase el Anexo 3).

Por otro lado, según nuestro análisis, el italiano y el portugués resultan ser lenguas que presentan un grado de intercomprensibilidad suficiente para cumplir con las dos condiciones que se habían preestablecido: inducir a la inferencia por transferencia y ser suficientemente transparentes para influir positivamente en la motivación de los participantes. Aparte del italiano y el portugués optamos por incluir dos lenguas de España: el gallego y el catalán / valenciano.

De acuerdo con las ideas de López García (2017), la intercomprensión podría tener un papel importante en la sensibilización de la población española en los territorios monolingües de España hacia el plurilingüismo nacional. Considerando que la abrumadora

mayoría de las variedades presentes en el territorio español son altamente intercomprensibles, utilizar las lenguas de España en una formación de intercomprensión, puede, efectivamente, cumplir tanto con los objetivos didácticos como pedagógicos. La elección del gallego y catalán (y en mayor medida el valenciano) se explica por la disponibilidad de materiales en estas lenguas para Educación Primaria en recursos abiertos.

Sintetizando el razonamiento expuesto en este apartado, hemos establecido los siguientes criterios para la propuesta didáctica:

- Los materiales tienen que ser textos con coherencia local y global para favorecer el uso de la inferencia. Considerando la edad de los alumnos, los textos tienen que ir acompañados de apoyos gráficos o audiovisuales.
- Los temas tienen que resultar conocidos para los participantes para que ellos puedan activar el conocimiento previo necesario para realizar las inferencias. Además, los temas tienen que ser cuanto más relevantes e interesantes posible.
- Las lenguas de trabajo tienen que ser intercomprensibles. En base a las conclusiones de dos estudios contrastivos, se tomó la decisión de no incluir el rumano y el francés y hacer hincapié, en cambio, en el desarrollo de una mayor sensibilización hacia las lenguas de España.

6.2.1.1.2. *Materiales didácticos existentes*

Tras haber establecido los criterios para la propuesta didáctica, comprobamos si existía ya alguna fuente de materiales para la intercomprensión románica en Educación Primaria. La búsqueda en los recursos abiertos nos ha permitido encontrar dos posibles fuentes de materiales: el manual *Euromania* (Escudé 2012) y el proyecto *Chain stories* (Chain Stories). En la bibliografía se encuentra a menudo otro proyecto que se denomina *Itinéraires romans* (Union Latine), sin embargo, los materiales publicados al amparo de este proyecto ya no están disponibles en su web oficial¹⁷. Lo mismo ocurrió con el proyecto *Chain Stories* que ha finalizado.

El proyecto *Chain stories* consistía en una colaboración entre colegios en varios países. Los alumnos de Educación Primaria tenían que escribir una historia en su lengua y enviarla a un colegio participante en el proyecto en otro país. Los alumnos que recibían la

¹⁷ https://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans, fecha de la última comprobación: 9/11/2021

historia la tenían que interpretar mediante la lectura intercomprensiva. El siguiente paso era escribir una continuación (Chain Stories). Las historias de los participantes estaban disponibles en los recursos del proyecto en Internet¹⁸. Es un proyecto muy interesante que ha sido muy positivamente evaluado por los propios participantes. Sin embargo, los materiales producidos no cumplen con las condiciones que hemos establecido para la propuesta didáctica. En primer lugar, puesto que las historias son inventadas, los niños que no participaron en el proyecto carecen del conocimiento previo necesario para realizar las inferencias. En segundo lugar, las lenguas que se utilizaron en el proyecto incluyen el francés y el rumano. Por tanto, estos materiales fueron descartados como una posible fuente de materiales didácticos para la experimentación.

En cuanto a *Euromania*, como hemos podido observar en la revisión de las experimentaciones anteriores, en muchos estudios se ha utilizado, efectivamente, el manual *Euromania*. Hemos realizado un análisis más profundo de esta fuente puesto que es un manual creado específicamente para impartir clases de intercomprensión a un público comparable con el de nuestro interés investigador. Hemos utilizado en el análisis los mismos dos criterios que habíamos establecido para la propuesta didáctica en el apartado anterior:

- inducir a los participantes a activar la inferencia por transferencia;
- influir positivamente en la motivación de los participantes.

El manual *Euromania* fue inspirado en las pautas del método EuRom4 (Escudé 2011a, 2013). No obstante, conceptualmente es bastante distinto del manual EuRom5 destinado a un público adulto. El proyecto *Euromania* es una propuesta muy interesante y ambiciosa en cuanto que se desarrolla en la óptica del AICLE. Los 20 módulos que contiene el manual tratan distintos temas del currículo de Educación Primaria y tienen como objetivo no solo un trabajo con las lenguas, sino también el aprendizaje de los contenidos. El manual está dirigido a alumnos de Educación Primaria de una edad a partir de ocho años. Los textos están redactados en siete lenguas modernas y, en algunas ocasiones, en latín: español, catalán, italiano, francés, portugués, occitano, rumano.

Por lo que concierne a los objetivos establecidos para la propuesta didáctica, en cuanto al primer criterio, la activación de la inferencia, el manual se apoya mucho en la parte gráfica, no tanto textual. Las tareas incluyen muchos dibujos e ilustraciones que favorecen la comprensión del significado de determinadas palabras, pero no mediante una inferencia

¹⁸ <http://www.chainstories.eu/?id=17&L=>, fecha de la última comprobación: 9/11/2021

textual. Puesto que muchas tareas contienen solamente palabras sueltas en distintas lenguas, no siempre está presente el contexto necesario para realizar una inferencia textual (Carton 1971, pág. 54). Por ejemplo, un dibujo puede representar un animal y el texto solo contener el nombre de este animal en distintas lenguas. Otro ejemplo puede ser un dibujo con un objeto y los nombres de los elementos del objeto (una planta o un animal) escritos en varias lenguas. Tal vez este tipo de tareas cumplan con los objetivos del enfoque AICLE, pero no hacen hincapié en el desarrollo de la inferencia, el objeto de nuestro trabajo (véase también Li y Clariana 2019).

Con respecto al segundo criterio, la motivación para realizar tareas de intercomprensión, el manual *Euromania* es una propuesta muy interesante desde el punto de vista del contenido y apoyos gráficos. Sin embargo, la inclusión de tales lenguas como el latín, el rumano y el francés puede resultar un factor desmotivador para el tipo de público al que nos dirigimos – alumnos de 10-11 años hablantes monolingües de español con un conocimiento básico de inglés. La conclusión que se puede extraer de este breve análisis es que el manual *Euromania* no es adecuado para cumplir con las condiciones establecidas para la propuesta didáctica en el presente estudio. Por tanto, surge la necesidad de desarrollar materiales dedicados específicamente para la experimentación.

6.2.1.2. Desarrollo de la propuesta didáctica

6.2.1.2.1. Tipo de texto y el género textual

Como ha sido mencionado anteriormente, para que los materiales didácticos favorezcan la activación de la inferencia, es importante que sean textos con cohesión local y global y no listas de palabras u oraciones independientes (Carton 1971). Como ponen de manifiesto van Dijk (1978, pág. 52) el texto, y no palabras sueltas, requiere una elaboración que recurre a la imaginación, por lo que los textos son una buena herramienta para el aprendizaje. Sin embargo, los textos no son todos iguales, existe una gran variedad de géneros textuales.

De acuerdo con Ripoll Salceda et al. (2007), la mayoría de los textos con los que trabajan los niños de Educación Primaria son expositivos (p. 243). Cabe destacar que relativamente poca investigación se ha llevado a cabo con inferencias en los textos expositivos (van den Broek et al. 2015; Robert y Lorch, JR. 2015). Los pocos estudios que hay señalan

que los textos de este género ofrecen menos posibilidades para la generación de inferencias en comparación con los textos narrativos (Ripoll Salceda et al. 2007; Robert y Lorch, JR. 2015). Eason, Goldberg, Young, Geist, and Cutting (2012, citado en Li y Clariana 2019, pág. 96) señalan que textos expositivos son más difíciles de comprender puesto requieren de una mayor capacidad de síntesis de la información para generar inferencias. Sin embargo, como reporta León (2001), en su estudio los textos expositivos generaron más inferencias explicativas, mientras que los textos narrativos generaron un mayor número de inferencias predictivas (p. 117). Los lectores son sensibles al género textual y este influye en la generación de inferencias (Robert y Lorch, JR. 2015; León 2001).

Hay que tener en cuenta que la mayoría de los estudios sobre la intercomprensión lectora se realizaron con un público universitario y utilizando los textos periodísticos, un género textual que se sitúa entre el narrativo y el expositivo con respecto a la dificultad para la generación de inferencias (León 2001). Sin embargo, en nuestra opinión, el género periodístico no es el adecuado para el uso con los alumnos de Educación Primaria porque este tipo de texto apenas puede satisfacer el criterio de interés para los participantes. Además, no es todavía un género con el que están familiarizados, por lo que carecerían del conocimiento previo necesario para realizar las inferencias.

Considerando estos datos, optamos por utilizar textos tanto expositivos para entrenar la inferencia porque se utiliza frecuentemente con fines didácticos, como textos narrativos que ofrecen más posibilidades de generar inferencias. Es decir, los textos periodísticos han sido excluidos por estar dirigidos a un público adulto.

Para establecer la longitud de los textos nos apoyamos en el estudio de Santis y Faone (2011) que utilizaron textos de una longitud entre 180-280 palabras. Sin embargo, durante la fase de preparación de la intervención en colaboración con el profesorado del colegio colaborador, se decidió reducir la longitud de los textos a unas 50-70 palabras por lengua por tratarse de lenguas desconocidas para los participantes.

Temas de los textos

De acuerdo con los criterios establecidos para la propuesta didáctica en base a los hallazgos reportados anteriormente, los temas de los textos tienen que cumplir con determinados criterios. En primer lugar, es importante que la información contenida en los textos se pueda enlazar con el conocimiento previo de los niños. En segundo lugar, los temas

tienen que ser relevantes e interesantes. Dentro de lo posible, intentamos mantener un equilibrio entre los temas de interés para los alumnos (una cantante famosa, un juego para el teléfono móvil, etc.) y los temas conocidos que provienen de los libros de texto de Educación Primaria de años anteriores, por lo que ya han sido estudiados (la fotosíntesis, los movimientos de la tierra, etc.).

La versión final de la propuesta didáctica abarca los siguientes temas:

Se- sión	Tema	Lenguas
1	Las lenguas románicas	Asturiano, gallego, aragonés, portugués, italiano, catalán
2	Los movimientos de la tierra	Italiano, portugués, valenciano, gallego
3	Una aplicación del teléfono móvil para hacer deporte en un entorno virtual habitado por los zombis	Catalán, inglés, italiano, portugués
4	La contaminación por el plástico	Italiano, portugués, catalán, gallego
5	La fotosíntesis	Portugués, valenciano, italiano, gallego, inglés
6	La alimentación sana	Italiano, portugués, catalán
7	Los alimentos que no hay que guardar en la nevera	Valenciano, gallego, francés, catalán, italiano, portugués
8	Cristóbal Colón	Italiano, catalán, portugués
9	Un cuadro de Vincent van Gogh	Italiano, catalán, portugués
10	Los errores gramaticales en italiano y portugués	Italiano, portugués
11	Las emociones	Italiano, catalán, portugués
12	Resolver un puzzle sobre un robo	Italiano, valenciano, portugués, inglés

Tabla 5: Temas y lenguas de la propuesta didáctica para la experimentación.
Fuente: elaboración propia.

6.2.1.2.2. *Tipos de actividades y tareas*

Las actividades de intercomprensión lectora simultánea, como hemos explorado anteriormente, consisten en descifrar una lengua desconocida utilizando una lengua conocida. Este proceso se realiza gracias a la inferencia por transferencia y, si la actividad es guiada,

mediante el uso de distintas estrategias pedagógicas. Entre ellas figuran la trasposición, la técnica *mot machine* del uso de una palabra técnica de sustitución, las preguntas inductivas y la lectura cíclica. Todas estas estrategias favorecen el proceso de la intercomprensión lectora.

Sin embargo, la intercomprensión es un método que se puede utilizar para fomentar la ASL (Di Gesù 2017) o para trabajar en el formato AICLE (David 2011), como se ha explorado en la parte teórica de la tesis. Si se propone tal objetivo, se pueden añadir tareas cuya realización requiera del uso de la información obtenida de los textos. En otras palabras, la intercomprensión como método didáctico basado claramente en los principios del socioconstructivismo, del aprendizaje autónomo y significativo por descubrimiento y de la didáctica inductiva es altamente compatible con la enseñanza por tareas o *tasks* (el término que utilizamos en los documentos para los profesores, Anexo 4).

El método por tareas es un método que a menudo se coloca al amparo del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Se inspira en el principio *learning by doing* (Cortés Velásquez y Nuzzo 2018), esto es, el aprendizaje incidental, y en el «enfoque natural» de Krashen y Terrell (1983). Según sus seguidores, el aprendizaje de una lengua ocurre como un efecto colateral de realización de una tarea no lingüística (*task*) en cuanto que para ello es necesaria una comunicación significativa en la L2 (Richards 2006). La lengua es solo un instrumento que se utiliza para conseguir un objetivo y, por tanto, no se imponen restricciones con respecto a los elementos lingüísticos que los alumnos tienen que utilizar para realizar la tarea.

El MCER otorga un papel importante a las tareas en la enseñanza de lenguas añadidas a la propia (Cortés Velásquez y Nuzzo 2018). El Marco dedica un apartado a los descriptores de tareas que los alumnos tienen que poder realizar según su nivel de conocimiento de la lengua meta (Council of Europe 2001). El documento del Consejo Europeo titulado *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* sugiere que las tareas favorecen el desarrollo de la competencia estratégica en los alumnos (Beacco et al. 2016). Sin embargo, debido a que las tareas se diseñan en función de las exigencias de los aprendientes, existe una gran variedad de planteamientos a este respecto.

Estaire y Zanón Gómez (1990) distinguen entre dos tipos de tareas: tareas posibilitadoras y tareas de comunicación como los dos extremos de un continuum (p. 63). Las tareas

posibilitadoras son todo tipo de tareas que buscan que los alumnos adquieran las competencias necesarias para comunicar. Este extremo se acerca más al *focus on form* en contraste con el *focus on meaning*, la base del enfoque comunicativo. Las tareas de comunicación establecen un objetivo no lingüístico que los alumnos solo pueden alcanzar comunicando entre sí, negociando significados y llenando el vacío de información.

Cortés Velásquez y Nuzzo (2018), que aplican el enfoque por tareas a la enseñanza de las lenguas emparentadas, resumen sus pautas de la siguiente manera:

- se establece claramente un objetivo y un resultado mensurable que se tienen que lograr a través de la comunicación;
- en la evaluación, se da la prioridad a la realización exitosa de la tarea no lingüística sobre la exactitud gramatical;
- no se imponen restricciones en el uso de determinados elementos lingüísticos (por ejemplo, no se insiste en el uso de una expresión idiomática si el alumno usa un verbo sinónimo).
- las tareas son auténticas y pertenecen al mundo no-didáctico (p. 21).

Los autores desarrollan más en detalle el concepto de tarea y, a diferencia de Estaire y Zanón Gómez (1990) proponen una definición muy estrecha y rígida de la tarea: una tarea solo puede tener un resultado medible, tangible y representar una tarea que viene del mundo real: conseguir un producto en una tienda online, ponerse de acuerdo con otra persona sobre un tema en particular, obtener una entrada o un billete, etc. Si el objetivo de la tarea es manipulación con elementos lingüísticos (identificar una forma gramatical o inferir el significado de una palabra), aunque sea medible el resultado, no se puede considerar una tarea en cuanto que este tipo de tarea no puede ser un fin en sí mismo fuera del aula, no es algo que un hablante de la lengua meta haría en la vida real.

Según Richards (2006) y Cortés Velásquez y Nuzzo (2018) la proporción de las tareas varía de programa a programa según si el programa está basado en las tareas exclusivamente o se utilizan de manera esporádica como actividades de apoyo. La principal ventaja del método por tareas consiste en que es posible introducir tareas incluso en un nivel muy bajo de dominio de la lengua meta. En el caso de las lenguas próximas, es raro que el nivel de comprensión sea cero, por tanto, para los principiantes se pueden introducir tareas que requieren solo de competencias receptivas, con mayor razón si las lenguas son emparentadas. Conseguir completar con éxito una tarea en la lengua meta puede resultar

motivador para los alumnos que acaban de empezar a estudiar una lengua (Cortés Velásquez y Nuzzo 2018) y estimularles a buscar los elementos lingüísticos que les permitan pasar de la competencia receptiva a la productiva.

Típicamente, se utiliza el marco *pre-task – task – post-task* (Richards 2006). Cortés Velásquez y Nuzzo (2018) añaden que el foco sobre la lengua es lo que transforma una tarea en una actividad lingüística. A pesar de que según la definición del *task*, o tarea, por Cortés Velásquez y Nuzzo (2018) las actividades enfocadas al uso de lenguas con el solo fin de aprender sus elementos no se consideren tarea, optamos igualmente por utilizarlas como tareas a realizar con los textos para la intercomprensión. Las tareas que han sido incluidas en la propuesta didáctica son tanto de pre- como de poslectura.

La psicología cognitiva explica los principios de activación del conocimiento previo a través de *priming*, es decir, la activación de conceptos semánticamente relacionados (Badddeley 2014). De acuerdo con esta lógica, introdujimos actividades de prelectura para crear las condiciones necesarias para que la información intercomprendida se anclara al conocimiento previo.

Children's brains already have categories based on background, previous knowledge, and past experience. When new information fits with a patterning system and an existing category, the brain can automatically sort it into compatible patterns to fit into these categories. Strategies such as previewing the text, or asking students to make predictions or think about what they would do if they were the characters in the book provide templates that can be used to pattern incoming information for greater comprehension and connection with prior knowledge (Willis 2008, pág. 37).

Las actividades de prelectura pueden ser una conversación, vídeos o canciones sobre el tema, etc. Asimismo, como ya se ha anticipado, para que los aprendientes se fijen en la forma de las lenguas de trabajo, es importante llamar su atención (*noticing*) sobre ella.

Para activar los procesos de comparación, fueron preparadas distintas actividades de poslectura para distintas sesiones. La actividad más común consiste en tener que encontrar todas las palabras cognadas para una palabra española en los textos leídos, por ejemplo, «música» (*musica* (it.), *música* (pt.), etc.) e introducirlas en la hoja de tarea. Otras actividades de poslectura requieren que los niños realicen un dibujo según las instrucciones leídas en las lenguas de trabajo o rellenen una tabla o infografía con los datos extraídos de los textos leídos. Las actividades de poslectura se pueden consultar en la propuesta didáctica en los Anexos 3 y 4.

Las tablas de comparación permiten tomar conciencia de cómo algunos elementos morfológicos se transforman de lengua a lengua. La toma de conciencia de los elementos comunes o repetidos permite ampliar el vocabulario internacional pasivo de los aprendientes, así como les motivan para reflexionar sobre la L1. Las actividades de transformación de información, como dibujos o resúmenes de información, permiten un procesamiento más profundo de la información y favorecen su integración en la memoria a largo plazo. Además, estas actividades pueden resultarles amenas, con lo que baja el filtro afectivo (Willis 2008).

6.2.2. HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

Introducción

De acuerdo con el diseño de la investigación, fueron desarrolladas pruebas para recoger los datos de carácter cuantitativo y cualitativo. En función del carácter de las hipótesis de trabajo, las herramientas de evaluación tienen distintos objetivos. Como ya ha sido anticipado en la página 15, hemos dividido la hipótesis central (HC) en tres hipótesis de trabajo y una adicional (HT1-HT4). Sin embargo, para desarrollar herramientas de evaluación específicas, las hipótesis de trabajo son puntos de partida demasiado genéricos, por lo que a partir de las HHTT se formularon preguntas investigadoras más concretas. De acuerdo con este razonamiento, hemos planteado el siguiente marco de evaluación que jerárquicamente tiene una estructura piramidal:



Figura 25: Estructura de la formulación del procedimiento de experimentación.
Fuente: elaboración propia.

La hipótesis:

Los participantes en el estudio, alumnos de 5º curso de Educación Primaria, han desarrollado ya y activan los procesos cognitivos de inferencia y transferencia, necesarios para que el método de intercomprensión lectora simultánea se pueda aplicar con ellos como una forma de entrenar la inferencia (p. 15 del presente trabajo).

HT1: las actividades de intercomprensión lectora simultánea activan en los niños participantes en el experimento la estrategia de inferencia.

Para explorar si los niños responden a la intercomprensión con la estrategia de inferencia, hemos decidido primero averiguar si los niños participantes en el estudio realizan del todo la inferencia en su lengua de escolarización. Sabemos desde la parte teórica que las pautas de lectura se transfieren desde la L1 a las L2, por lo que es preciso investigar cuáles son las pautas de su razonamiento inferencial, si este se aprecia. Seguidamente, sabiendo cómo funciona la inferencia en la lengua de escolarización, se puede averiguar si es cierto que la competencia estratégica se transfiere a las lenguas añadidas a la propia. Por tanto, nos hemos planteado las siguientes preguntas investigadoras:

- 1) ¿Los niños participantes en el estudio experimental utilizan la inferencia en su lengua de escolarización?
- 2) ¿Los niños participantes en el estudio experimental utilizan la inferencia en una LPD?
- 3) Si se confirma que los niños de participantes en el estudio experimental utilizan la inferencia en una LPD, ¿qué características tiene?

HT2: las actividades de intercomprensión lectora simultánea activan en los niños participantes en el experimento la estrategia de transferencia.

La transferencia ha sido ampliamente estudiada en la psicología cognitiva y en la ASL. A pesar de que los dos campos de estudio nos brindan conocimientos importantes, ninguno de los dos se centra en la intercomprensión. La psicología cognitiva se ha preocupado principalmente por estudiar la transferencia de las destrezas, mientras que la ASL estudia la transferencia principalmente en la producción en una L2 en vías de aprendizaje. El mayor desafío en la ASL para analizar la transferencia es distinguir entre el conocimiento de una L2, la transferencia estratégica desde una lengua conocida o la transferencia inconsciente.

En la intercomprensión este problema surge menos en cuanto que el conocimiento de las L2 es nulo. Sin embargo, el reto de la intercomprensión es analizar la transferencia en la comprensión. En la producción, el producto de una transferencia es más fácilmente observable. En la comprensión, en cambio, es muy difícil de saber si se ha producido una transferencia y en qué medida. Teniendo en cuenta todas estas limitaciones, hemos considerado necesario recoger datos sobre la transferencia en todo tipo de manifestaciones. Por tanto, nos hemos planteado las siguientes preguntas investigadoras:

- 1) ¿Los niños participantes en el estudio experimental utilizan la estrategia de transferencia en la producción en su L2?
- 2) ¿Los niños participantes en el estudio experimental utilizan la estrategia de transferencia en la (inter-)comprensión una LPD?

HT3: las actividades de intercomprensión lectora simultánea, si son practicadas durante un tiempo prolongado, permiten a los niños participantes en el experimento mejorar sus habilidades de inferencia.

Como ha sido expuesto en la parte teórica, hay una diferencia entre las experimentaciones en intercomprensión como una tarea realizada una sola vez e intercomprensión practicada durante un mínimo de 20 horas. Los estudios en intercomprensión reportados en la parte teórica nos han permitido llegar a la conclusión de que la regularidad es una variable importante en el análisis del progreso en la intercomprensión. Sin embargo, es una conclusión que se basa en las implicaciones de pocos estudios. Por tanto, introducimos el componente longitudinal en el diseño de nuestro estudio para averiguar si la regularidad en las actividades de intercomprensión realmente incide en las habilidades inferenciales de los participantes. Para ello, nos hemos planteado las siguientes preguntas investigadoras:

- 1) ¿Hay algún cambio en el rendimiento de los niños participantes en el experimento en la inferencia en la lengua de escolarización antes y después de la intervención experimental en comparación con el grupo de control?
- 2) ¿Hay algún cambio en el rendimiento de los niños participantes en el experimento en la inferencia en una LPD antes y después de la intervención experimental en comparación con el grupo de control?

HT4: las actividades de intercomprensión lectora simultánea inciden en la conciencia lingüística de los niños participantes en el experimento.

Preguntas investigadoras:

- 1) ¿Hay algún cambio en la psicotipología de los niños participantes en el experimento antes y después de la intervención experimental en comparación con el grupo de control?
- 2) ¿Hay algún cambio en las actitudes hacia las lenguas de los niños participantes en el experimento antes y después de la intervención experimental en comparación con el grupo de control?

Adicionalmente, hemos decidido dedicar dos preguntas investigadoras específicamente a la propuesta didáctica desarrollada para su evaluación:

Preguntas investigadoras:

- 1) ¿La formación experimental ha resultado amena a los niños participantes en el experimento?
- 2) ¿Las actividades de la propuesta didáctica han estado a su alcance?

Como ya se ha especificado en la metodología de la investigación, hemos utilizado herramientas de evaluación que nos permiten recoger y analizar datos cuantitativos y cualitativos. Las HT1 y la HT2 se apoyan principalmente en herramientas cualitativas, mientras que para poder abordar las H3 y H4 hemos planteado la experimentación como un estudio prospectivo.

6.2.2.1. Pruebas y cuestionarios estandarizados de evaluación

Las herramientas de evaluación no corresponden con precisión a las hipótesis de trabajo, en cambio, cada herramienta contribuye para arrojar luz sobre varias preguntas investigadoras.

Además de las propias preguntas investigadoras, es importante recolectar datos sobre el perfil de los participantes para entender el contexto de la investigación. En resumen, en total fueron desarrolladas 5 pruebas que recogen la información sobre el perfil de los

participantes, su conciencia lingüística y las actitudes hacia las lenguas y sus estrategias de inferencia y transferencia.

Prueba / Cuestionario	Número prueba antes de la intervención	Número prueba después de la intervención
Entrevista general	Antes: cuestionario 1	Después: cuestionario 6
Inferencia en la L1*	Antes: prueba 2 (2.1***)	Después: prueba 7 (2***)
Inglés transferencia	Antes: prueba 3	Después: prueba 8
Inglés control**	Antes: prueba 4	Después: prueba 9
Occitano – inferencia en una LPD	Antes: prueba 5	Después: prueba 10

Tabla 6: Resumen de las pruebas estandarizadas como herramientas de evaluación.

* L1 en nuestro caso no es la lengua materna sino la lengua de escolarización en cuanto que algunos alumnos tienen otra(s) lengua(s) materna(s).

** Esta prueba fue desarrollada posteriormente, después de haber obtenido los resultados de la primera prueba en inglés en cuanto que resultó necesario controlar la variable de conocimiento del vocabulario, lo que será explicado en detalle en el apartado dedicado a los resultados de la experimentación.

*** En la experimentación se utilizó una versión alternativa de la prueba 2 desarrollada según los mismos criterios que las pruebas 2 y 7, la identificamos con el número 2.1.

6.2.2.1.1. *Entrevista general*

La entrevista se realizó mediante los cuestionarios 1 (antes de la experimentación) y 6 (después), disponibles en los Anexos 5 y 6. La entrevista recopila datos sobre el perfil de los participantes, las actitudes hacia las lenguas y la intercomprensión, la conciencia lingüística. La diferencia entre los dos cuestionarios 1 y 6 consiste en solo dos preguntas finales añadidas en el cuestionario 6 sobre la impresión que los participantes han tenido de la intervención. Los cuestionarios permiten recoger y analizar datos sobre los siguientes bloques de conocimiento:

- perfil del alumno: preguntas 1, 2, 17, 19, 20, 31 – 33, 39, 40.
- condiciones de aprendizaje disponibles para el alumno: preguntas 7 – 12, 21, 22, 25 – 28.
- actitudes hacia todo tipo de lenguas: preguntas 3 – 6, 13 – 16, 23, 24, 29, 30, 34 – 36.
- psicotipología y la conciencia lingüística: preguntas 37, 38, 41 – 45.
- actitudes hacia el proyecto de investigación: preguntas 46 y 47 solo en el cuestionario final.

Las preguntas permiten utilizar técnicas de estadística descriptiva para identificar tendencias dentro del grupo y dentro de cada uno de los subgrupos. Para entender el perfil del participante no se formularon directamente preguntas sobre la situación socioeconómica de las familias, aunque presenta un interés para el estudio desde un punto de vista de las condiciones de aprendizaje disponibles a los participantes.

Cabe destacar que muchas de las preguntas permiten hacer inferencias sobre más de una categoría, por ejemplo: las respuestas a las preguntas 32 y 33 (si los participantes ven la televisión en una lengua no materna y en qué lengua) pueden depender tanto de las motivaciones personales como de las condiciones, como es la disponibilidad de la televisión digital en el domicilio.

Las preguntas sobre la conciencia lingüística permiten analizar tanto las actitudes como el conocimiento de los participantes. Por ejemplo, la pregunta sobre cuáles son las lenguas de España tiene una respuesta correcta y medible de manera inequívoca, por lo que respuestas alternativas por falta de conocimiento pueden arrojar luz sobre las actitudes de los participantes, como veremos en el apartado dedicado a los resultados del estudio.

Las preguntas 40 y 41 fueron diseñadas para evaluar si los participantes tienen propensión a utilizar la estrategia de aproximación durante la lectura en lengua materna y lenguas no maternas. En la didáctica de la intercomprensión lectora simultánea, como ha sido especificado en la parte teórica, se utiliza el concepto de «derecho a la aproximación» desarrollado en el ámbito del método EuRom4 (Blanche-Benveniste 2008). El derecho a la aproximación es un concepto que pretende fomentar el uso de la inferencia en una lengua no materna transmitiendo la idea de que una comprensión aproximada es totalmente válida y a veces más que suficiente para continuar el proceso de intercomprensión. En nuestro estudio lo aplicamos de la siguiente manera: si al niño no le molesta no entender todas

las palabras de un texto, eso significa que este niño «ejerce» su derecho a la aproximación y tiene una alta tolerancia hacia las zonas de opacidad.

6.2.2.1.2. Pruebas de los procesos cognitivos de inferencia y transferencia

En primer lugar, y para responder a la primera pregunta investigadora, fueron desarrolladas una serie de pruebas de inferencia. Para observar si los niños activan en respuesta a las actividades de intercomprensión los procesos cognitivos de inferencia y transferencia, era necesario averiguar primero si las activan en respuesta a otro tipo de actividades que requieren de su uso. Pero es importante hacerlo en lenguas conocidas o en vías de aprendizaje para controlar la variable de la lengua. Para ello, hemos desarrollado una prueba de inferencia en la lengua de escolarización de los participantes (español) y una prueba de transferencia en la lengua extranjera del currículo (inglés).

1) Pruebas 2, 7 y 2.1 de inferencia en la lengua de escolarización – español (Anexos 7, 8 y 9). HT1, HT3.

Para averiguar si es cierto que los niños de una edad entre los 10 y 12 años (considerando el aspecto longitudinal) han desarrollado ya una competencia estratégica suficiente para generar inferencias creamos una prueba de inferencia léxica en la lengua de escolarización (español). La razón por la que optamos tan solo por la inferencia léxica es porque es la estrategia principal de la intercomprensión. Uno de nuestros objetivos es averiguar si los niños transfieren las destrezas de lectura, como puede ser la inferencia léxica, desde L1 a otras lenguas. Por tanto, el carácter de la inferencia estudiada en la L1 y de las tareas experimentales de intercomprensión tiene que ser el mismo.

La prueba consiste en una adaptación de una fábula de Esopo. La prueba fue administrada antes y después de la intervención, por lo que se utilizaron dos textos. Los dos textos están disponibles libremente en Internet¹⁹, son de la misma autoría y contienen aproximadamente 900-1000 palabras. Diez de estas palabras en cada uno de los dos textos (el «antes» y el «después») fueron manipuladas para que los participantes tuvieran que recurrir a la

¹⁹ La fuente que hemos utilizado es <https://www.mundoprimeria.com>, los textos son de autoría de Cristina Rodríguez Lomba, los textos se encuentran en <https://www.mundoprimeria.com/fabulas-para-ninos/zorro-espino> y <https://www.mundoprimeria.com/fabulas-para-ninos/zorra-comio-demasiado>.

inferencia durante la lectura. Durante la preparación de las pruebas nos hallamos frente de las siguientes complicaciones:

- Cómo distinguir entre una respuesta correcta hecha por inferencia y una respuesta correcta hecha gracias al conocimiento de la respuesta (por ejemplo: cómo podemos saber si el niño ha adivinado la palabra «hazaña» o la conoce ya). La solución por la que optamos fue introducir una pregunta añadida con dos posibles respuestas en relación con la pregunta de inferencia «¿Cómo lo has entendido?» con opciones de respuesta «lo sabía / lo he adivinado».
- Qué palabras incluir en la prueba de inferencia para que sean desconocidas, pero dentro de la zona de desarrollo próximo de los participantes.

Considerando estos desafíos, optamos por introducir en el texto cuatro categorías de unidades a inferir:

- a. Palabras en español que los participantes posiblemente todavía no conocieran;
- b. Pseudopalabras que inventamos en base a nuestra propia intuición lingüística;
- c. Palabras en lenguas próximas y desconocidas que fueran una traducción de las palabras eliminadas del texto;
- d. Palabras omitidas, según el método conocido como *cloze procedure* en la bibliografía en inglés (Carton 1971).

A continuación, siguen las palabras que fueron manipuladas en las dos pruebas con la finalidad de inducir a los participantes a utilizar la inferencia:

Prueba 2 (Anexo 7)

«Ribes» – grupo c – es un nombre técnico de un fruto de bosque utilizado en italiano (grosella).

«Toperas» – grupo a – esta palabra, si es desconocida, presenta una posibilidad de inferencia a partir de la palabra «topo» y a partir del contexto.

«Frenética» – grupo a – esta palabra, si es desconocida, solo presenta la posibilidad de inferencia a partir del contexto.

«Pertreza» – grupo b – una pseudopalabra que presenta la posibilidad de inferencia solo a partir del contexto.

«Nacarada» – grupo a – esta palabra, si es desconocida, solo presenta la posibilidad de inferencia a partir del contexto.

«Patitiesas» – grupo a – esta palabra, si es desconocida, solo presenta la posibilidad de inferencia a partir del contexto.

«Beauté» – grupo c – es una palabra francesa (belleza), si es desconocida, solo presenta la posibilidad de inferencia a partir del contexto.

«En un tris de» – grupo a – esta expresión, si es desconocida, solo presenta la posibilidad de inferencia a partir del contexto.

Dos palabras fueron omitidas en esta prueba, grupo d.

Prueba 7 (Anexo 8)

«Vivitos y coleando» – grupo a – esta expresión, si es desconocida, solo presenta la posibilidad de inferencia a partir del contexto.

«Chirimbas» – grupo b – una pseudopalabra que presenta la posibilidad de inferencia solo a partir del contexto.

«Famélica» – grupo a – una palabra que, si es desconocida, presenta oportunidades de inferencia tanto del contexto como gracias al aprendizaje incidental de las lenguas con las que trabajamos, considerando que en italiano y en gallego «fame» es hambre, «fam» es hambre en catalán, «faim» es hambre en francés, «fome» es hambre en portugués (las lenguas que se utilizan en el tema sobre la comida de la propuesta didáctica).

«Viandas» – grupo a – esta palabra, si es desconocida, solo presenta la posibilidad de inferencia a partir del contexto.

«Finiquitar» – grupo a – esta palabra, si es desconocida, presenta la posibilidad de inferencia a partir del contexto y a partir de la raíz «fin».

«Affamata» – grupo c – una palabra italiana que se puede inferir a partir del contexto y apoyándose en la raíz «fam» que es hambre (famélica, hambrienta). Una de las respuestas posibles, la palabra «famosa» fue propuesta para ver si los participantes utilizan el control de la aceptabilidad sintáctica para responder. Sintácticamente, la palabra «famosa» no puede ocupar la posición de la palabra omitida.

«Encaramarse a» – grupo a – esta expresión, si es desconocida, solo presenta la posibilidad de inferencia a partir del contexto.

«Voraç» – grupo c – una palabra en catalán que significa «voraz». Esta palabra presenta un nivel alto de complejidad puesto que la grafía de la letra «ç» puede confundir a los participantes e, incluso si descifrada correctamente, la propia palabra «voraz» puede resultar aún desconocida.

Dos palabras fueron omitidas en esta prueba, grupo d.

En relación con la presente prueba es importante remarcar que tras haber consultado con el profesorado del colegio colaborador el formato de las pruebas fue decidido sustituir al inicio de la experimentación la prueba 2 por otra prueba de inferencia de una longitud mucho menor. La fuente de contenido utilizado para la prueba está libremente disponible en Internet²⁰. Esta emergencia será explicada en el apartado dedicado a los resultados del experimento que sigue a continuación.

En la prueba supletoria 2.1 (Anexo 9) utilizamos la misma estrategia y manipulamos las siguientes unidades:

«Contar en decenas» – grupo a – esta expresión, si es desconocida, solo presenta la posibilidad de inferencia a partir del contexto.

«Llevar la cuenta» – grupo a – esta expresión, si es desconocida, solo presenta la posibilidad de inferencia a partir del contexto.

«Vínculo» – grupo a – esta palabra, si desconocida, solo presenta la posibilidad de inferencia a partir del contexto.

«Mero» – grupo a – esta palabra, si desconocida, solo presenta la posibilidad de inferencia a partir del contexto.

«Alienígenas» – grupo a – esta palabra, si desconocida, solo presenta la posibilidad de inferencia a partir del contexto.

«Raccoglievano» – grupo c – una palabra italiana que se puede inferir a partir del contexto.

«Recolectores» – grupo a – esta palabra, si desconocida, solo presenta la posibilidad de inferencia a partir del contexto.

«La selva curtónica» – grupo b – una pseudopalabra que presenta la posibilidad de inferencia solo a partir del contexto.

²⁰ <https://recursosdidacticos.es/textos/lectura.php?id=20>

Dos palabras fueron omitidas en esta prueba, grupo d.

El número y la categoría de las palabras manipuladas son equivalentes entre las pruebas que se administran antes y después de la intervención, lo que posibilita un análisis estadístico. Los datos recogidos mediante estas pruebas se pueden cuantificar de distintas maneras. En primer lugar, se puede calcular el número de los aciertos dentro de las 10 preguntas en cada cuestionario por cada niño. En segundo lugar, la prueba permite analizar cuántos de estos aciertos se deben a que el participante conociera la palabra en cuestión o la adivinara. En definitiva, los cuestionarios permiten calcular el porcentaje de los aciertos por inferencia y por conocimiento. Por otro lado, el cuestionario requiere también que el participante indique los motivos que subyacen a su razonamiento en cada caso de inferencia. Este tipo de datos permite recolectar información cualitativa sobre el carácter de las inferencias, si presentes.

2) Pruebas 5 y 10 de inferencia en una lengua próxima y desconocida – el occitano (Anexos 14 y 15). HT1, HT3.

De acuerdo con la HT3, tras haber practicado actividades de intercomprensión, los alumnos podrían mejorar sus estrategias de inferencia. Para poder comprobar esta hipótesis, necesitamos obtener datos sobre su capacidad de realizar inferencias antes y después de la intervención. Sin embargo, no se podrían utilizar las mismas lenguas que se utilizan en las sesiones formativas para evaluar la inferencia en el grupo de control y el grupo experimental porque la variable del aprendizaje incidental en el grupo experimental podría contaminar los datos.

De acuerdo con la investigación citada en apartados anteriores, durante las actividades de intercomprensión EuRom5 los aprendientes desarrollan la capacidad de inferencia trabajando con unas lenguas románicas y posteriormente las pueden aplicar a otras lenguas románicas (Bonvino et al. 2011b). Si la capacidad de inferencia como estrategia progresa, se podrá transferir a los contextos parecidos a los en que se ha desarrollado (O'Malley y Chamot 1990). Por tanto, decidimos utilizar en las pruebas el occitano, una LPD no utilizada en las sesiones de intercomprensión pero que presenta un alto nivel de intercomprensibilidad, para recoger datos sobre la inferencia. Si bien esta lengua es muy parecida al catalán, su semejanza con el francés la hace menos intercomprensible para un hablante de español.

Las pruebas de inferencia en occitano tienen la función de observar si los participantes han aprendido a aplicar las técnicas de lectura intercomprensiva desarrolladas trabajando con unas lenguas románicas a la lectura en otra lengua románica no tratada durante la formación. Las pruebas consisten en dos textos de aproximadamente 100 palabras, uno se administra antes de la intervención y el otro después. Los textos son de la misma autoría y provienen de una fuente abierta disponible en Internet²¹. Cada texto es seguido por cinco preguntas de comprensión de lectura. La prueba «después» contiene también una serie de preguntas sobre las estrategias que los participantes utilizaron para responder a las preguntas. El número y la categoría de las preguntas de comprensión, en cambio, son equivalentes entre las pruebas que se administran antes y después de la intervención, lo que posibilita un análisis estadístico.

Los datos recogidos mediante esta prueba se pueden cuantificar solamente en función del número de aciertos. Sin embargo, esta prueba permite realizar un análisis interpretativo no basado en variables. Las propias respuestas abiertas a las preguntas permiten hacer conjeturas sobre la fuente de la información a la que el participante recurre para dar respuesta a la pregunta: el carácter del conocimiento que ha posibilitado la inferencia, si está presente.

3) Pruebas 3 y 8, 4 y 9 de transferencia en la L2 – inglés (Anexos 10–13). HT2.

De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, el análisis de la transferencia como estrategia se complica por el hecho de que sólo es observable como producto y no como un proceso cognitivo. Es decir, podemos observar en la producción lingüística elementos que se pueden atribuir a transferencia, pero no podemos observar qué está ocurriendo en la mente del sujeto en el momento de su producción.

Otra dificultad en relación con la estrategia de transferencia consiste en el hecho de que en la intercomprensión la transferencia se utiliza en la recepción. El desafío consiste en el hecho de que experimentalmente es muy complicado constatar que ha sido utilizada la estrategia de transferencia desde una lengua conocida a una lengua en vías de aprendizaje y no debido al conocimiento ya adquirido en esta lengua.

²¹ La fuente que hemos utilizado para el occitano es <https://sapiencia.eu/>, los dos textos son de autoría de Christian Andreu, los textos se encuentran en <https://sapiencia.eu/tarraco-romana/> para la prueba 5 y <https://sapiencia.eu/erodot-e-los-misteris-del-fluvi-nil/> para la prueba 10, respectivamente.

Para abordar este desafío decidimos analizar la transferencia desde varios puntos de vista. En primer lugar, optamos por analizar si los participantes utilizaban la estrategia de transferencia en su primera lengua extranjera, inglés. Puesto que los participantes están en 5º año de Educación Primaria, su competencia en esta lengua tiene que ser suficiente para que los investigadores puedan observar los productos de sus transferencias directamente en la producción. Con este fin fue desarrollada una prueba de traducción de un texto español al inglés. El texto estaba compuesto por 12 palabras de contenido, de las que casi todas eran cognadas entre el español y el inglés, además de algunas palabras funcionales.

La tarea que los participantes tenían que realizar antes y después de la intervención era traducir los textos del español al inglés. La mayor dificultad que encontramos a la hora de preparar los materiales fue identificar palabras desconocidas para los participantes, pero dentro de su zona de desarrollo próximo. A la vez, el tema no debía de ser demasiado ajeno para los participantes. La selección del tema hizo que resultara necesario realizar dos pruebas de transferencia en inglés, lo que será explicado en detalle en el apartado sobre los resultados de la experimentación.

La finalidad principal de estas pruebas era observar si los participantes tendían a recurrir a la transferencia como estrategia y si su uso de transferencia aumentaba después de la intervención. La exactitud de la transferencia, por tanto, no era el objeto de estudio. El mero intento de transferencia permite sacar conclusiones sobre la psicotipología del aprendiente (la percepción de un elemento como «correcto» en la L2 no tiene por qué coincidir con lo que es objetivamente correcto en dicha lengua (Kohn 1986)). El número y las raíces de las palabras incluidas son equivalentes entre las pruebas que se administran antes y después de la intervención, lo que posibilita un análisis estadístico.

Los datos que se recogen mediante esta prueba se pueden cuantificar de maneras distintas. Puesto que nuestro interés se concentra en averiguar si los participantes recurren a la transferencia en la producción como estrategia en la producción, calificamos cada una de las doce palabras en el texto de la prueba como «transferencia positiva», «transferencia negativa», «palabra conocida», «error» (un intento de utilizar una palabra conocida que ha resultado en una palabra no adecuada al contexto), «falta» (palabra omitida, una palabra que falta). Determinar los criterios de evaluación con precisión y claridad para esta prueba resultó una tarea muy complicada. En el capítulo 7.2 dedicado a los resultados de esta parte de la investigación proporcionamos datos empíricos en función de los cuales desarrollamos la clasificación. La clasificación es puramente instrumental y no pretende

categorizar todo tipo de respuestas inexactas como un determinado tipo de error, sino busca averiguar si los participantes utilizan la transferencia como estrategia. Para ilustrar con qué lógica la aplicamos en el análisis de los trabajos de los niños, proporcionamos una serie de ejemplos.

- La palabra «programi» para decir «programme» en inglés se considera transferencia positiva en nuestro análisis porque el niño no acierta la grafía, lo que significa que no conoce la palabra suficientemente. Sospecha que tiene que ser algo parecido al español, pero no propone directamente «programa», sino intenta anglicar la palabra española.
- La palabra «meeting» se considera palabra conocida porque es imposible que la transfieren desde el español.
- La palabra «preparation» para decir «participación» se considera error porque son palabras con significados completamente distintos.
- La palabra «inform» para decir «informe» se considera transferencia negativa en cuanto que en inglés es un verbo que tiene un significado muy distinto del de «report».
- Se considera que una palabra «falta», es decir, no está presente, cuando el niño no propone ninguna solución y deja la palabra española sin traducción.

Es cierto que en muchos casos es difícil atribuir una clasificación inequívoca. Sin embargo, puesto que la misma palabra tiene siempre la misma clasificación independientemente del niño, se minimiza el riesgo de subjetividad. Esta técnica de cuantificación nos permite calcular el número de aciertos por transferencia o por conocimiento, el número de errores, así como el número total de transferencias por participante teniendo controladas las preguntas sin respuesta.

En lo que concierne a la intercomprensión, la transferencia se estudia como estrategia de comprensión. Sin embargo, de acuerdo con los estudios anteriormente mencionados, la comparación entre las lenguas de trabajo permite ajustar la psicotipología, que es necesaria para usar la transferencia con criterio en la producción, una percepción de la proximidad «concienciada» (Dabène 1996, pág. 399). En otras palabras, la intercomprensión, supuestamente, ayuda a trabajar la estrategia de transferencia tan solo en la recepción. Sin embargo, su efecto colateral, el ajuste en la percepción de la distancia entre las lenguas, podría posibilitar una transferencia más precisa en la propia producción en las lenguas de trabajo.

Para averiguar si los participantes recurrían a la estrategia de transferencia en la recepción, decidimos añadir a la prueba del «occitano después» determinadas preguntas sobre las estrategias que los participantes utilizaron para comprender el texto. La principal finalidad de las preguntas adicionales era averiguar si los niños utilizaban la transferencia.

6.2.2.1.3. Componentes de evaluación en los propios materiales didácticos

En calidad de premisa, cabe destacar que, puesto que no habíamos hallado en la bibliografía constatación de experimentaciones análogas, no teníamos un marco experimental en el que apoyarnos. Por tanto, tuvimos que establecer los parámetros de la experimentación sin basarnos en la experiencia de otros investigadores y sin tener certeza de que nuestro marco experimental desarrollado fuera completo. De acuerdo con la estrategia de experimentación, nuestro objetivo fue recoger el máximo posible de datos para tener un cuadro más completo de la situación. Para ello, intentamos crear las condiciones para poder cruzar los datos recogidos por los cuestionarios con otros datos recogidos durante las sesiones formativas.

En consonancia con este objetivo, en primer lugar, se realizaron apuntes en el diario de la investigación después de cada sesión formativa. En segundo lugar, la recogida de los datos sobre el proceso de comprensión de los textos en lenguas de trabajo fue facilitada notablemente gracias a la «regla del semáforo». La «regla del semáforo» es una herramienta que desarrollamos con una finalidad de observar qué palabras en los textos de la propuesta didáctica causaban a los participantes la mayor dificultad. Según esta regla, los lectores tenían que subrayar en verde todas las palabras que ellos entendieran perfectamente, en naranja – todas las palabras que no entendieran muy bien, pero que no les impedían avanzar con la lectura. En rojo se tenían que subrayar las palabras opacas que no permitían entender el contexto.

La aplicación de la regla del semáforo tiene otra finalidad, aparte de la recogida de datos. La necesidad de colorear las palabras en distintos colores en función de su comprensibilidad requiere de los participantes un esfuerzo adicional en el análisis de su comprensión de estas palabras. Es decir, para saber en qué color subrayar determinada palabra el niño necesita tomar conciencia de su comprensión. Tales actividades como colorear, contrastar y resumir permiten aumentar el *noticing* (Wolfe 2010). El *noticing*, a su vez, favorece el aprendizaje incidental y la toma de conciencia de las propias estrategias.

6.2.2.1.4. *Fiabilidad de las pruebas*

1) Pruebas de inferencia en lengua materna

La fiabilidad de las pruebas es una cuestión muy importante de cara a realizar un análisis de los datos. Para garantizar la fiabilidad se pueden utilizar varias técnicas y herramientas. En caso de las pruebas de inferencia que fueron desarrolladas específicamente para la presente experimentación, la principal vulnerabilidad consistía en tener que garantizar que las pruebas de «antes» y «después» de la intervención fueran equiparables con respecto a su dificultad. Si las dos pruebas tuvieran niveles de dificultad distintos, los resultados no serían comparables debido a la variable de dificultad.

Para comparar los niveles de dificultad utilizamos una prueba de legibilidad mediante la herramienta «Legible» disponible en Internet²². La herramienta utiliza las siguientes fórmulas de legibilidad para el español (Legible):

- escala de lecturabilidad (Fernández Huerta J. 1959);
- comprensibilidad (Gutiérrez de Polini 1972);
- comprensibilidad (Crawford 1989);
- nivel de perspicuidad (Szigriszt Pazos 1993);
- escala Inflesz (Barrio 2008), reinterpretación del anterior;
- legibilidad μ (Muñoz y Muñoz 2006).

Los resultados que ha proporcionado la herramienta para cada prueba son los siguientes:

Prueba 2.1. – inferencia en lengua de escolarización que se utilizó antes de la intervención (la prueba supletoria sobre el origen de los dígitos):

²² <https://legible.es>

Legibilidad del texto		
índice	valor	dificultad
Fernández Huerta	69.5	normal
Gutiérrez	44.96	normal
Szigriszt-Pazos	64.76	normal
INFLESZ	64.76	normal
legibilidad μ	68.95	adecuado

Más cálculos:

- Nivel de grado (Crawford): 5.1 (años de escuela necesarios para entenderlo).
- Tiempo estimado de lectura: 1.4 minuto(s)

Tabla 7: Datos sobre la legibilidad de la prueba Inferencia 2.1 en español.

Fuente: herramienta «Legible» (<https://legible.es>).

Prueba 2 – Inferencia I en lengua de escolarización (una fábula sobre un zorro). La prueba fue desarrollada para el uso antes de la intervención, pero fue utilizada después debido a la decisión de utilizar una prueba supletoria en la primera fase de la experimentación:

Legibilidad del texto		
índice	valor	dificultad
Fernández Huerta	76.13	algo fácil
Gutiérrez	46.76	normal
Szigriszt-Pazos	71.73	bastante fácil
INFLESZ	71.73	bastante fácil
legibilidad μ	62.21	adecuado

Más cálculos:

- Nivel de grado (Crawford): 4.5 (años de escuela necesarios para entenderlo).
- Tiempo estimado de lectura: 2.9 minuto(s)

Tabla 8: Datos sobre la legibilidad de la prueba Inferencia 2 en español.

Fuente: herramienta «Legible» (<https://legible.es>).

Como se puede observar, las dos pruebas requieren de 4 o 5 años de escolarización para su comprensión, lo que está al alcance de alumnos de 5º curso de Educación Primaria. Sin embargo, la prueba con un nivel de complejidad un poco mayor requiere de mucho menos tiempo de lectura, lo que compensa su relativa dificultad.

2) Pruebas de transferencia en la producción en lengua extranjera

La prueba de transferencia fue desarrollada para averiguar si los participantes utilizaban la transferencia del conocimiento de una(s) lengua(s) ya presente(s) en su repertorio a su lengua extranjera (inglés) como estrategia. Para cumplir con este objetivo decidimos escoger como objeto de estudio la transferencia léxica. La prueba representa un texto en español compuesto por 12 palabras de las que 10 eran cognadas entre el español e inglés. Por ejemplo, unas de las frases era la siguiente: «La contaminación por plástico es un problema serio». La tarea consistía en tener que traducir tres oraciones con doce palabras de contenido en total del español al inglés.

El principal desafío estaba relacionado con la identificación de la transferencia. ¿Cómo se puede distinguir entre un acierto por transferencia y un acierto por conocimiento del léxico en caso de las palabras cognadas? Para abordar este desafío fueron tomadas las siguientes medidas:

- Escoger un tema conocido para los participantes, pero no tratado formalmente en las clases de inglés (el ecologismo).
- Establecer los criterios para los errores de ortografía que permitieran calificar determinadas producciones como «palabra conocida», «transferencia positiva» o «transferencia negativa».

Cabe destacar que los resultados de la prueba de inglés recogidos en la primera sesión suscitaron dudas. Debido a que se observaba un número muy elevado de aciertos léxicos, decidimos controlar la variable de conocimiento del tema. Por tanto, administramos a los participantes una prueba adicional estructurada de una manera idéntica, pero dedicada a otro tema que estaba totalmente fuera del dominio de conocimiento de los participantes. El segundo texto estaba compuesto por tres oraciones sobre una reunión que la directora de una empresa organizaba para los empleados. Los resultados de la segunda prueba confirmaron los resultados de la primera, comprobando con ello la fiabilidad de la herramienta.

Pruebas de inferencia en occitano (lengua próxima y desconocida)

La prueba de inferencia en lengua próxima y desconocida tiene como objetivo observar si los niños activan la estrategia de inferencia por transferencia en una lengua intercomprensible, pero no estudiada. Además, su finalidad es averiguar si los niños del grupo experimental demuestran algún cambio en su rendimiento en comparación con el grupo de control. Considerando estos objetivos, para que la herramienta sea fiable, se tiene que controlar la variable de conocimiento de la lengua. Para excluir la posibilidad de que alguno de los participantes supiera la lengua de la prueba, se utilizó una lengua desconocida para todos los participantes y no utilizada como lengua de trabajo en las sesiones de intercomprensión. Además, fueron tomadas las siguientes medidas:

- Utilizar textos de la misma autoría basados en la información disponible en Internet para las dos pruebas, como hemos señalado anteriormente.
- Utilizar textos de la misma longitud para las dos pruebas.
- Utilizar textos escritos para un público con un conocimiento previo ya desarrollado (mayor que los participantes) para controlar la variable de conocimiento previo, pero dentro de la zona de desarrollo próximo.
- Estructurar las respuestas como respuestas abiertas para controlar el factor de aciertos aleatorios frecuentes en pruebas semiestructuradas o con respuestas alternativas (la única pregunta que preveía tres respuestas alternativas no fue incluida en el análisis estadístico).

3) Hojas de trabajo y la regla del semáforo: los estadísticos de las zonas de opacidad

La regla del semáforo es una herramienta diseñada para analizar la densidad de las zonas de opacidad en cada texto formativo utilizado en las sesiones. Cada niño tiene que colorear en verde, naranja o rojo todas las palabras del texto en función de su transparencia y comprensibilidad. La regla del semáforo permite analizar si los niños colorean las palabras al azar o se pueden identificar patrones en su elección de colores. La posibilidad de recoger y cuantificar dichos datos permite extraer conclusiones sobre si los participantes realizan las inferencias por causas que no implican transparencia léxica (palabras evidentemente cognadas). Es decir, la «regla del semáforo» no es una prueba en sí, sino una herramienta que permite validar conclusiones cualitativas sobre la inferencia en el

proceso de lectura intercomprensiva de los participantes. Los resultados del análisis de las hojas de trabajo mediante esta herramienta serán expuestos en detalle en el apartado dedicado a los resultados y análisis de la experimentación (capítulo 7.1.3.3).

6.3. DESARROLLO DE LA EXPERIMENTACIÓN

El presente apartado se centra en la muestra y los criterios para su generación, en la muestra concreta y, finalmente, describe el efectivo procedimiento de la experimentación. Tanto la generación de la muestra como la experimentación se vieron afectados por las circunstancias en las que se llevó a cabo el estudio, que describimos a continuación.

6.3.1. GENERACIÓN DE LA MUESTRA

6.3.1.1. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios para la generación de la muestra fueron establecidos en conformidad con la hipótesis y los objetivos de la investigación. Se puede hipotetizar, en base a los resultados de la investigación reportados en la parte teórica, que las actividades de intercomprensión pueden resultar una buena forma de entrenar la inferencia en Educación Primaria. La parte teórica también nos permite identificar la edad a la que se podría dirigir una tal propuesta didáctica. Por tanto, la propia hipótesis y sus bases teóricas nos permiten establecer los principales criterios de inclusión: niños de Educación Primaria de unos 10-11 años, lo que corresponde a 5º curso de EP.

La parte teórica nos proporciona también datos sobre cuál es el perfil de alumno al que una propuesta de intercomprensión puede aportar el mayor beneficio. Típicamente, se trata de alumnos hablantes de una sola lengua románica a partir de la cual ellos desarrollan la capacidad de inferencia en lenguas próximas y desconocidas. La Comunidad de Madrid, en la que residimos y realizamos nuestro trabajo, solo tiene una lengua oficial, por lo que es un buen candidato como el lugar para la experimentación. Por tanto, considerando estos datos dirigimos nuestra propuesta experimental a los niños de 5º de EP provenientes de la Comunidad de Madrid.

En esta fase de la selección de la muestra el conjunto de los potenciales participantes se redujo aún más por razones puramente logísticas: nos limitamos a los colegios de Madrid capital por cuestiones de movilidad. Madrid capital ofrece a su población una amplia

variedad de centros de escolarización que se pueden caracterizar en función de una serie de criterios: públicos / concertados / privados, monolingües / bilingües (del programa de bilingüismo de la Comunidad de Madrid o en colaboración con el British Council y otros organismos oficiales de lengua inglesa), criterios más específicos.

Considerando esta variedad, nos planteamos la posibilidad de realizar una intervención experimental con la misma propuesta didáctica en dos o tres colegios de distintos perfiles con la finalidad de garantizar la validez externa de los datos. Con tal propósito contactamos con los colegios de Madrid capital mediante correo electrónico para ofrecerles colaboración en el proyecto de investigación. Cabe destacar que la búsqueda del colegio colaborador resultó ser el reto principal para la investigación en cuanto que no disponíamos de contactos preestablecidos con ningún centro de escolarización. El proceso de búsqueda mediante contactos por correo electrónico empleó varios meses sin proporcionar resultados. En total contactamos con 24 colegios, de los que 11 eran bilingües. Finalmente, obtuvimos una respuesta positiva por parte de un colegio concertado en el sureste de Madrid capital²³.

El hecho de que resultó imposible conseguir colaboraciones de colegios de varios perfiles ha determinado la ausencia de validez externa para nuestros datos. En consecuencia, no se tomaron en consideración tales criterios de selección como el perfil de colegio mono- o bilingüe y público / concertado / privado. Considerando estas circunstancias, el estudio se diseñó como un proyecto piloto cuyas implicaciones sirven para desarrollar un marco investigador para futuros estudios con una muestra más amplia.

Aparte de la hipótesis y los objetivos de la investigación, otras pistas para la generación de la muestra vienen sugeridas por el propio diseño de la investigación. De acuerdo con nuestro marco investigador, la experimentación se planteó como un cuasiexperimento de carácter analítico y prospectivo con la recogida de datos cualitativos y cuantitativos. Este tipo de intervenciones prevé una comparación entre dos grupos: uno experimental y uno de control. La necesidad de crear dos grupos se tradujo en una necesidad de establecer criterios de inclusión para cada grupo.

El cuasiexperimento es un tipo de intervención utilizado muy frecuentemente en la investigación en el ámbito de la educación. La razón por la que se opta muy a menudo por este formato es la imposibilidad de realizar una selección aleatoria, un criterio imprescindible

²³ Colegio Trabenco-Pozo, <https://trabenco-pozo.es>

para llevar a cabo un experimento. Un cuasiexperimento, en cambio, es un formato adecuado para utilizar en grupos cerrados como puede ser una clase escolar (Murnane y Willett 2011). Aún así, es muy importante tener en cuenta que los grupos cerrados están sujetos a criterios de autoselección, por lo que dos clases de la misma línea no son comparables entre sí. Considerando este razonamiento, decidimos dividir un mismo grupo de alumnos de 5º curso en dos – el grupo experimental y el grupo de control – mediante una selección aleatoria. Por tanto, el único criterio para la selección dentro de los dos grupos es la aleatoriedad.

6.3.1.2. Selección: el procedimiento y los detalles técnicos

Resumiendo el apartado anterior, la selección de los participantes para el estudio se realizó mediante una especie de «embudo»: los criterios reductores nos permitieron establecer que el público de nuestro interés eran alumnos de 5º curso de Educación Primaria en Madrid capital. Mientras que las circunstancias limitantes redujeron toda la potencial población idónea a un grupo de 5º curso de un solo colegio, un total de 27 niños participantes. El colegio es concertado, monolingüe, mono línea, está ubicado en el distrito de Puente de Vallecas de Madrid capital.

El distrito de Puente de Vallecas es el distrito de Madrid capital con el menor poder adquisitivo en términos de la renta anual disponible²⁴ (Agencia Tributaria. Página web oficial). De los 240.867 habitantes del distrito 71.247 han nacido fuera de España. Es un barrio que presenta una gran diversidad cultural y étnica, lo que enriquece su vida social, pero a la vez conlleva complicaciones para la convivencia.

El primer contacto con el colegio se realizó gracias a la mediación de la madre de un alumno, en noviembre de 2019. Seguidamente, tuvimos la primera reunión con la dirección del colegio. Durante la reunión presentamos mediante Power Point las finalidades y el formato de la propuesta de colaboración. Tras obtener una primera confirmación de interés por parte del colegio, tuvimos una serie de reuniones con los profesores del colegio

24

https://www.agenciatributaria.es/AEAT/Contenidos_Comunes/La_Agencia_Tributaria/Estadisticas/Publicaciones/sites/irpfCodPostal/2018/jrubikf241580c2986609e03ee3216d79d3f457701c254e.html

que se expresaron igualmente a favor de la colaboración. Finalmente, hacia el final del año la dirección dio el visto bueno a nuestra intervención.

Sucesivamente, la colaboración fue formalizada mediante la firma de un acuerdo de colaboración entre el grupo de investigación LALINGAP de la Universidad Complutense de Madrid y el Colegio. El acuerdo de colaboración incluye también una autorización del Comité de Ética de la Universidad Complutense de Madrid, una autorización para la participación en la intervención firmada por un representante legal (uno de los padres) de cada uno de los alumnos de 5º curso y una declaración de la privacidad de datos recogidos durante la experimentación. Para obtener las autorizaciones fueron preparados una serie de documentos de carácter informativo para la Comisión de Ética y para La Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) (véase el Anexo 22).

El contacto con el colegio durante toda la fase de la preparación a la intervención (noviembre 2019 – enero 2020) se mantuvo por correo electrónico, telefónicamente y mediante reuniones presenciales en la sede del colegio. En las reuniones se establecieron las condiciones de la intervención, se autorizaron las herramientas de evaluación y las tareas formativas. Se establecieron las fechas de inicio y fin de la intervención y la frecuencia de las sesiones. La intervención se realizaría durante los meses de febrero, marzo y abril de 2020. Se decidió dedicar las primeras dos sesiones formativas a la recogida de datos en el grupo entero y la selección de los participantes para los grupos de experimentación y de control.

El principal desafío en esta fase de la intervención consistía en las cuestiones de ética: ¿cómo se sentirían los alumnos que no han entrado en el grupo experimental? Por tanto, debido a esta preocupación, nuestro equipo de investigación tomó de decisión de convertir el grupo de control en un grupo experimental alternativo involucrado en otras actividades relacionadas con los planteamientos de «Despertar a las lenguas» que trabajaría el concepto de paisaje lingüístico en el barrio. Además, se implementaron actividades de valorización de las lenguas, en particular las maternas, dada la diversidad lingüística y cultural de los niños que asisten a este colegio. Por tanto, a continuación, utilizamos en el texto la etiqueta «IC» (intercomprensión) para el grupo experimental, y «PL» (paisaje lingüístico) para el grupo de control.

Para efectuar una selección aleatoria en el contexto de Educación Primaria, decidimos introducir un elemento lúdico y realizar un sorteo en formato de una lotería. El día de la

selección, se colocaron unas etiquetas con los nombres de los alumnos en una bolsa y los profesores del colegio realizaron la selección extrayendo los nombres uno a uno de manera totalmente aleatoria atribuyéndolos a un grupo o al otro en función del orden de sorteo establecido. Al final del sorteo el grupo de 27 niños fue dividido en un grupo de experimentación de 14 participantes y un grupo de control de 13 participantes.

En la recogida de datos se respetaron condiciones adicionales acordadas entre las dos entidades colaboradoras. Para cumplir con el principio de la anonimidad y el acuerdo de protección de datos firmado con el Colegio, se introdujo la propuesta de los «nombres secretos». Es un contexto ficticio y lúdico desarrollado para motivar a los niños para participar en el estudio y respetar las condiciones de la investigación. De acuerdo con la narrativa expuesta a los niños, la Universidad Complutense de Madrid necesitaba reclutar unos «agentes secretos» para realizar un experimento único y totalmente secreto. Se pidió a los niños ponerse cada uno un nombre secreto y mantenerlo guardado como tal, una condición que pareció totalmente lógica y estimulante a los participantes. Esta condición era necesaria para asegurar una continuidad en la recogida de datos a lo largo de la intervención. Esta narrativa tuvo también la finalidad de desalentar el intercambio de información sobre las tareas experimentales entre el grupo IC y PL. Considerando la edad de los participantes y las preferencias de la administración del colegio, toda la impostación de la intervención contenía un elemento lúdico.

6.3.2. MUESTRA CONCRETA

El presente apartado describe las características de los niños que participaron en el experimento. Partimos de las pruebas utilizadas y reportamos los resultados obtenidos.

6.3.2.1. Cuestionario relativo a los datos de los participantes

Como ya se ha señalado anteriormente, una de las herramientas de evaluación utilizada en el estudio experimental es el cuestionario general que tiene una serie de bloques con las preguntas sobre los cinco temas siguientes:

- el perfil del participante;
- las condiciones de aprendizaje disponibles a los participantes;
- las actitudes de los participantes hacia todo tipo de lenguas;

- la psicotipología y la conciencia lingüística de los participantes;
- la actitud hacia el proyecto investigador.

El cuestionario contiene varios tipos de preguntas: preguntas semiestructuradas, preguntas abiertas y preguntas con escala de Likert. Los datos que se recogen mediante el cuestionario son cuantificables de distintas maneras. Por ejemplo, podemos saber qué lenguas resultan de particular interés para la mayoría de los participantes en el estudio, el porcentaje de los participantes que van a clases particulares de una lengua extranjera o el promedio de la percepción de intercomprensibilidad de determinadas lenguas.

El cuestionario entero se puede consultar en los Anexos 5 y 6. Los datos recogidos mediante este cuestionario nos permiten reconstruir el perfil de los participantes y entender el contexto de la investigación. A continuación, se proporciona la descripción completa del perfil de los participantes obtenida gracias al análisis de los datos recogidos mediante el cuestionario general.

6.3.2.1.1. Contexto de la investigación: el grupo entero en comparación con los dos subgrupos

El primer bloque de preguntas nos permite entender con qué tipo de participantes se ha llevado a cabo la intervención experimental. Este bloque contiene diez preguntas, repuestas a las cuales serán ilustradas a continuación.

En primer lugar, descubrimos que de los 27 participantes 11 son chicas y 16 son chicos. Al comienzo de la intervención, cuando fueron recogidos los datos, 17 niños tenían una edad de 10 años, 9 niños tenían una edad de 11 años y un niño no indicó los años que tenía. Durante la intervención algunos de los niños dejaron de participar en la experimentación, por lo que disponemos de 23 casos (13 del grupo experimental, 10 del grupo de control), mientras cuatro perfiles no han sido incluidos en el análisis estadístico. La mayoría de estos niños eran de la etnia gitana y con problemas relacionados con la asistencia y la conducta en el colegio en general. De los cuatro perfiles descartados tres estaban en el grupo de control, uno en el grupo experimental.

Habría sido muy interesante analizar los cuatro perfiles descartados en cuanto que alguno de ellos pertenece a la etnia gitana y puede ser bilingüe también. En concreto, una niña que estuvo en el grupo de control indicó en el cuestionario administrado después de la intervención que la lengua que se utilizaba en su casa era el «gitano». El único niño que

estaba en el grupo experimental, también de etnia gitana, se negó explícitamente a participar en las actividades de la propuesta didáctica, pero estuvo presente casi en todas las sesiones acompañado por una trabajadora social. Lamentablemente, los cuatro perfiles mencionados han sido descartados por no tener rellenas las hojas de evaluación – tanto el cuestionario general como las pruebas de lenguas – por lo que no disponemos de datos para poder analizar sus actitudes, conocimientos y rendimiento.

En cuanto a la lengua materna de los participantes, la abrumadora mayoría de los niños eran hablantes nativos de español. La pregunta en el cuestionario fue formulada de la siguiente manera «¿Qué lengua(s) hablas en tu casa?», por lo que algunos niños indicaron lenguas que, posiblemente, utilizaban para realizar en casa los deberes escolares, por ejemplo, el inglés. Los 23 participantes seleccionados respondieron a esta pregunta, no hubo datos perdidos. Hemos cruzado estos estadísticos con los datos recogidos después de la intervención para comprobar si han cambiado sus percepciones. En los cuestionarios administrados después de la intervención hay datos perdidos en cuanto que dos alumnos abandonaron el colegio y un alumno no rellenó el cuestionario.

En todas las tablas a continuación las lenguas se reportan de la misma manera en la que las nombran los niños. Es decir, si la tabla incluye la palabra «venezolano», es porque un niño considera que el venezolano existe como lengua. Consideramos que esta información, a pesar de que no sea cierta, es muy valiosa como fuente de datos sobre la conciencia lingüística de los niños. Otros ejemplos que aparecen en las tablas son «zamorano», «andaluz», «madrileño». Estas denominaciones figuran en nuestro análisis de la misma manera en la que fueron introducidas en los cuestionarios por los niños participantes en nuestro estudio.

¿Qué lengua(s) hablas en casa?		Respuestas	
		Antes	Después
Lenguas_casa ^a	Español	21	19
	Inglés	2	2
	Rumano	1	0
	Venezolano ²⁵	1	0
	Chino	1	0

²⁵ En esta tabla y en las siguientes se han dejado las denominaciones que han consignado los alumnos sin considerar que se trata de variantes de una lengua, en este caso el español, con las denominaciones zamorano, mexicano.

	Francés	1	1
	Catalán	0	1
	Sin respuesta	1	1
Total participantes		23	20
Total lenguas mencionadas		28	24

Tabla 9: Lenguas que los participantes utilizaban en casa antes de la intervención.

Comparando los cuestionarios antes y después de cada participante hemos obtenido los siguientes datos:

- La niña que había indicado en la entrevista «antes» (cuestionario 1) que en casa habla en rumano además del español, abandonó el colegio.
- El niño que había indicado en la entrevista «antes» (cuestionario 1) que solo hablaba en chino en casa no respondió a esta pregunta en el cuestionario «después».
- La niña que había indicado en la entrevista «antes» (cuestionario 1) que en casa solo hablaba en venezolano en la entrevista «después» (cuestionario 6) indicó que hablaba en español.
- La niña que indicó que hablaba en español, francés e inglés es plurilingüe, lo que se observa también en sus pruebas de lenguas.
- Los otros dos participantes que habían indicado que hablaban en casa en inglés además del español solo lo hicieron en la entrevista «antes» (cuestionario 1) o «después» (cuestionario 6), es decir, no mantuvieron coherencia en sus respuestas. Cuando cruzamos sus respuestas con los resultados de sus pruebas en inglés, observamos que no tenían un nivel suficiente para ser hablante de esa lengua. Por tanto, asumimos que se referían a los deberes que realizaban en inglés en casa. Por otro lado, estos datos pueden expresar una aspiración a ser un hablante del inglés, una cuestión de la conciencia lingüística que será analizada en detalle en las conclusiones (capítulo 7.4).
- El niño que indicó en la entrevista «después» (cuestionario 6) que en casa hablaba en catalán además del español indicó además que una parte de su familia reside en Cataluña.

En resumen, dos niños eran bilingües hablantes no nativos de español – la niña hablante de rumano y el niño hablante de chino. Una niña era plurilingüe por razones familiares (francés e inglés), una niña había vivido en Italia y en Cataluña, por lo que indicó que

tenía conocimientos de las lenguas correspondientes, lo que, no obstante, no se reflejó en sus pruebas de lenguas.

En cuanto a la distribución por grupos, las siguientes tablas resumen las frecuencias.

¿Qué lengua(s) hablas en casa?		Grupo				Total participantes	
		IC		PL		Antes	Después
		Etapa		Etapa		Count	Count
		Antes	Después	Antes	Después		
		Count	Count	Count	Count		
Lengua_casa	Español	13	11	8	8	21	19
	Inglés	1	1	1	1	2	2
	Rumano	0	0	1	0	1	0
	Venezolano	0	0	1	0	1	0
	Chino	0	0	1	0	1	0
	Francés	0	0	1	1	1	1
	Catalán	0	1	0	0	0	1
	Gitano	0	0	0	0	0	0
	Sin respuesta	0	0	1	1	1	1

Tabla 10: Frecuencias de lenguas que los niños utilizan en casa.

Podemos observar que el grupo de control resultó ser mucho más multilingüe que el grupo experimental, todos los niños no monolingües (menos el niño con la familia en Cataluña) acabaron en el grupo de control por selección aleatoria.

Los conocimientos lingüísticos de los niños antes y después de la intervención se resumen en la siguiente tabla. Para extraer estos estadísticos descriptivos, hemos utilizado tablas de respuestas múltiples. La pregunta en el cuestionario requiere de una respuesta abierta, por lo que no hay límites de número de lenguas mencionadas por participante. Por ejemplo, un participante puede indicar cinco lenguas y otro cero. Las frecuencias, por tanto, son frecuencias absolutas con las que fueron mencionadas las lenguas que figuran en las tablas. A la pregunta en el cuestionario «antes» contestaron 22 participantes, un participante no contestó a esta pregunta. En el cuestionario «después» hay respuestas de 20 participantes (dos abandonaron el colegio, uno omitió la pregunta).

¿Qué lengua(s) sabes hablar?	Grupo				Total participantes	
	IC		PL		Antes	Después
	Etapa		Etapa		Count	Count
	Antes	Después	Antes	Después		
	Count	Count	Count	Count		
Inglés	6	5	5	5	11	10
Francés	0	0	1	1	1	1
Italiano	1	0	1	1	2	1
Catalán	1	1	1	0	2	1
Chino	0	0	1	0	1	0
Rumano	0	0	1	0	1	0
Japonés	0	0	0	0	0	0
Zamorano	1	0	0	0	1	0
Mexicano	1	0	0	0	1	0
Tailandés	0	0	0	0	0	0
Árabe	0	0	0	1	0	1
Ninguna	4	2	1	0	5	2
Sin respuesta	0	0	1	1	1	1

Tabla 11: Lenguas no maternas que los participantes indicaron que saben hablar.

Otra pregunta específica tenía como finalidad averiguar si los niños tenían sensibilidad hacia las lenguas intercomprensibles. Esta pregunta está estructurada como la anterior, es decir, las frecuencias son absolutas, no representan una proporción en las respuestas del número total de los participantes.

¿Qué lengua(s) entiendes sin saber hablarlas?	Grupo				Total participan-	
	IC		PL		Antes	Después
	Etapa		Etapa		Count	Count
	Antes	Des-	Antes	Des-		
	Count	Count	Count	Count		
Catalán	3	3	2	2	5	5
Valenciano	0	1	0	0	0	1
Gallego	0	0	0	1	0	1
Francés	1	0	1	0	2	0
Inglés	3	2	1	0	4	2
Portugués	2	0	0	0	2	0
Italiano	0	0	1	1	1	1
Euskera	0	0	0	0	0	0
Mexicano	1	0	0	0	1	0
No sé	0	1	0	0	0	1
Ninguna	1	0	4	2	5	2
Sin respuesta	1	2	1	1	2	3

Tabla 12: Lenguas no maternas que los niños indicaron que entienden, pero no saben hablar.

Se puede concluir que los niños tienen una sensibilidad hacia las lenguas muy baja, un resultado coherente con los estadísticos del Eurobarómetro 386 por país expuestos en la

parte teórica de la tesis. Es interesante explorar también las respuestas de los participantes a la pregunta sobre si tenían amigos hablantes de otras lenguas. De igual manera que en las anteriores preguntas, los niños pueden dar una respuesta abierta, por lo que un participante puede indicar cuatro lenguas, otro ninguna sin que se pueda calcular el promedio de amigos por niño (que no es la finalidad). Los datos señalan que los participantes en el estudio experimental se relacionan activamente con hablantes de otras lenguas. Con «Respuesta no válida», que aparece frecuentemente en la tabla siguiente, queremos reflejar que varios participantes indicaron los nombres de sus amigos en vez de las lenguas en las que ellos hablan.

No hemos incluido en la tabla las lenguas de amigos que fueron mencionadas con poca frecuencia, por ejemplo: euskera, asturiano, venezolano fueron mencionadas una vez en el cuestionario antes de la intervención. El portugués apareció en el cuestionario después, el italiano fue nombrado tres veces, el alemán una.

¿Tienes amigos que hablan en otras lenguas? ¿En cuáles?		Grupo				Etapa	
		IC		PL		Antes	Des-
		Etapa		Etapa		Count	Count
		Antes	Des-	Antes	Des-		
		Count	Count	Count	Count		
Lenguas_amigos	Inglés	7	6	2	3	9	9
	Francés	8	5	2	2	10	7
	Chino	7	5	4	2	11	7
	Catalán	2	1	1	2	3	3
	Rumano	3	0	1	1	4	1
	Italiano	0	2	0	1	0	3
	Cubano	3	1	1	0	4	1
	Marroquí	0	0	1	1	1	1
	Árabe	1	0	1	1	2	1
	No	2	0	4	1	6	1
	No válida	0	1	0	3	0	4
	Sin respuesta	0	1	0	0	0	1

Tabla 13: Lenguas que hablan amigos de los participantes.

Para entender un poco mejor el perfil de los alumnos les preguntamos también cuál era su asignatura preferida, la que se les daba mejor y la que consideraban aburrida. La asignatura que mejor se les daba, estadísticamente, es matemáticas. Obtuvimos un buen resultado en relación con la percepción de las asignaturas como aburridas, 6 de los 23 niños dijeron «ninguna», el resultado más frecuente si no sumamos las ciencias naturales y sociales. Las asignaturas preferidas resultaron ser educación física / música / educación plástica.

Al año siguiente, en los cuestionarios «después de la intervención» que los niños rellenaron durante la primavera de 2021, las preferencias cambiaron. La asignatura que mejor se les daba seguía siendo matemáticas, es una asignatura que también creció como la preferida. Mientras que la asignatura más aburrida resultó ser el inglés, 7 de los 19 niños que contestaron a esa pregunta dieron esa respuesta (de los 23 participantes dos niños abandonaron el colegio, uno no completó el cuestionario, uno no contestó esa pregunta, como ya se ha señalado).

Preguntamos también si los padres de los alumnos querían que sus hijos aprendieran alguna lengua extranjera y cuál era. Tanto en los cuestionarios «antes» como «después» la lengua más deseable era el inglés (9 de los 23 alumnos), seguida por el francés y la lengua de elección del niño (entre 3 y 5 alumnos dieron esa respuesta por lengua).

A continuación, siguen otras observaciones que cabe destacar en relación con el perfil del alumnado participante en el experimento. En primer lugar, es preciso mencionar que un niño en el grupo experimental recibía un tratamiento medicado por hiperactividad (desconocemos el diagnóstico oficial). Pese a esta circunstancia, es un niño que demostró mucho interés hacia las actividades, participó activamente en todas las sesiones y obtuvo muy buenos resultados en las pruebas de lenguas.

En segundo lugar, es importante mencionar que la selección aleatoria se realizó con el grupo entero de 5º curso y no por cohortes en función del género. Debido a esta decisión, tan solo tres de las once niñas participaron en el grupo experimental. Este hecho causó un problema en cuanto que los niños varones trabajaban en grupos con sus amigos, lo que favorecía la colaboración. Mientras algunas de las niñas acabaron separadas de sus amigas y no se sentían cómodas trabajando con los grupos fijos de varones amigos entre sí. Sin pretender hacer juicio sobre si los niños tienen que aprender a trabajar juntos independientemente del género, consideramos que es importante remarcar esta consecuencia de la selección aleatoria porque incidió en el trabajo de uno de los tres grupos de niños en el grupo experimental. En futuras experimentaciones es recomendable realizar la selección por cohortes. En la figura 26 a continuación el número de chicas está representado en azul y de los chicos – en verde.

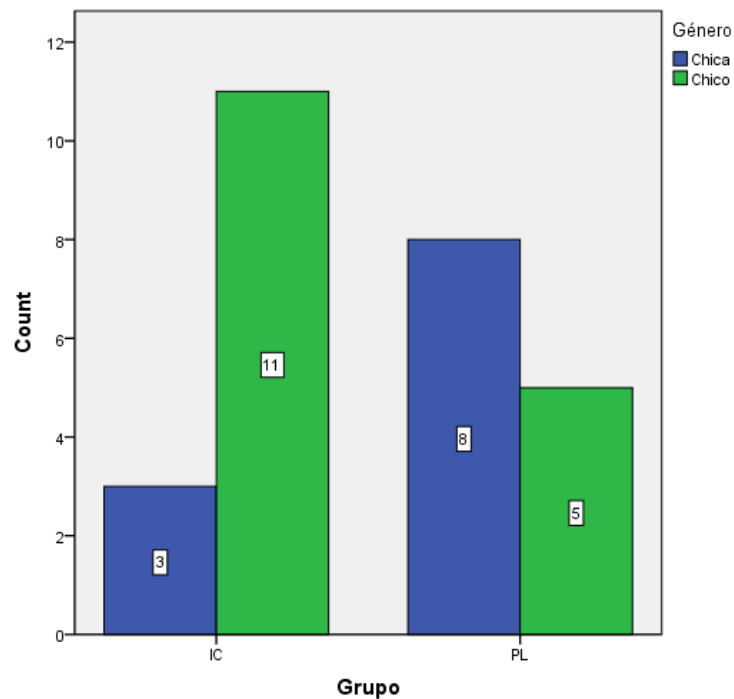


Figura 26: Género de los participantes en los grupos (incluidos los cuatro perfiles descartados).

6.3.2.1.2. Condiciones de aprendizaje de lenguas disponibles a los participantes

Los estadísticos descriptivos obtenidos de los cuestionarios 1 y 6 nos permiten también averiguar cuántos participantes tenían clases particulares de alguna lengua extranjera.

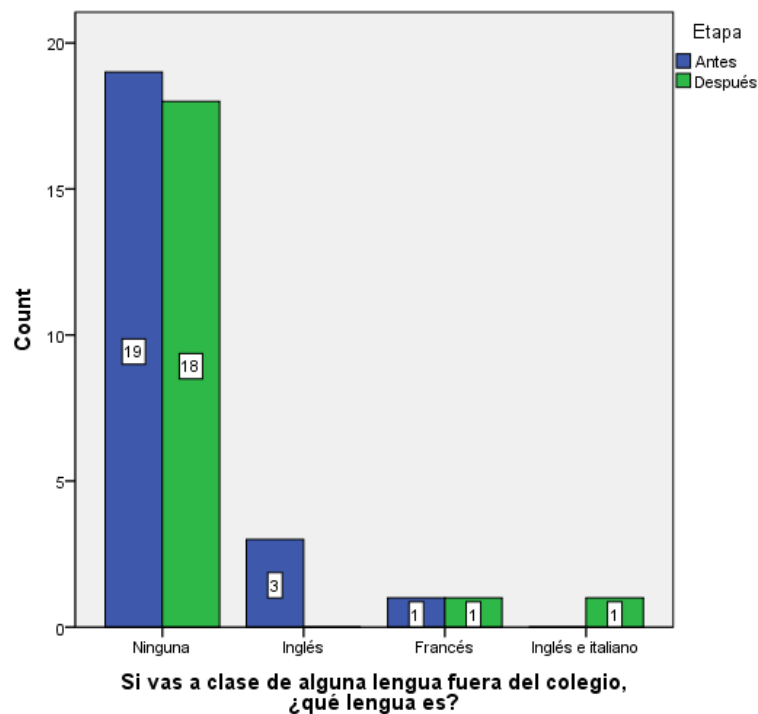


Figura 27: Número de los niños que iban a clases particulares de alguna lengua extranjera antes y después de la intervención.

Como podemos observar, la abrumadora mayoría de los participantes en el estudio no iba a ninguna clase particular de lenguas. Esta situación se repite después de la intervención. Puesto que la situación es parecida para todos los niños, no proporcionamos aquí la distribución por grupos, sin embargo, cabe mencionar que los tres niños que habían ido a clases de inglés estaban en el grupo experimental. En los cuestionarios después de la intervención hay tres datos perdidos (dos niños que habían abandonado el colegio y uno que no rellenó el cuestionario).

Preguntamos también si nuestros participantes habían estado o vivido en el extranjero. Alrededor de la mitad de los niños no habían salido de España. Algunos nombraban algunos destinos en España (concretamente, las Islas Canarias o Barcelona) como extranjero (véase la tabla a continuación el número de las respuestas). Tan solo una niña había vivido en otro país no hispanohablante, Italia.

¿Has estado alguna vez de viaje en el extranjero? ¿Dónde?	Grupo				Etapa	
	IC		PL		Antes	Después
	Etapa		Etapa		Count	Count
	Antes	Después	Antes	Después		
	Count	Count	Count	Count		
Italia	3	1	2	2	5	3
Francia	2	1	2	2	4	3
Portugal	3	1	1	1	4	2
Destinos en España	1	1	0	1	1	2
Gran Bretaña	2	1	2	2	4	3
Rumania	0	0	1	0	1	0
Alemania	0	0	2	2	2	2
Muchos países	0	0	1	1	1	1
Cuba	1	1	0	0	1	1
No	7	7	4	3	11	10
Sin respuesta	1	0	0	0	1	0

Tabla 14: Los países que los participantes habían visitado.

La distribución por grupos en este caso es un poco desigual: en el grupo de control tan solo 3 niños han dicho que no habían estado en el extranjero, mientras que en el grupo experimental 7 niños han declarado no haber salido de España.

En resumen, podemos concluir que la clase es predominantemente monolingüe con pocas excepciones: dos niños bilingües hablantes no nativos de español (grupo de control), dos niñas plurilingües hablantes nativas de español (grupo de control), un niño hispanohablante que después de la intervención indicó que tenía conocimientos de catalán (grupo experimental), una niña que después de la intervención indicó que en casa hablaba en

gitano (grupo de control). La distribución de los niños no monolingües no es igual entre los grupos: casi todos los niños no monolingües resultaron seleccionados aleatoriamente para el grupo de control. Además, el grupo de control viajó más que el grupo experimental. El grupo de control indicó ser hablante de más lenguas que el grupo experimental, sin embargo, el grupo experimental indicó notablemente más lenguas que los participantes podían entender sin saber hablar. El grupo de control resultó ser más heterogéneo culturalmente, dos de los tres niños de la etnia gitana estaban en el grupo de control, los dos niños hablantes no nativos de español estaban en el mismo grupo. El niño que estuvo recibiendo medicación estuvo en el grupo experimental. Es posible que estas diferencias incidan en las actitudes hacia las lenguas y la psicotipología de los participantes.

En cuanto a las condiciones de aprendizaje de lenguas, son bastante equiparables: tan solo tres niños en el grupo experimental iban a clases particulares de inglés, una niña en el grupo de control iba a clases de francés, el número de niños se había reducido en los grupos cuando se administraron los cuestionarios «después», como ya se ha indicado.

6.3.3. PROCEDIMIENTO GENERAL Y TAREAS DEL EXPERIMENTO

En primer lugar, se precisa hacer una premisa muy importante en relación con la intervención experimental: el experimento fue interrumpido por el decreto de Estado de Alarma provocado por la pandemia del Covid-19, lo que ha incidido notablemente no solo en la disponibilidad de los datos recogidos, sino en el propio diseño experimental. Como ya se ha señalado en el apartado dedicado al diseño de la investigación, es un estudio con una metodología mixta en el que las herramientas de las metodologías cualitativas se combinan con herramientas más propias de los diseños cuantitativos.

En concreto, las HT3 y HT4 necesitan de un diseño prospectivo para poder observar si se presenta algún cambio en el comportamiento del grupo experimental en respuesta a las actividades experimentales en comparación con el grupo de control. Para poner a prueba estas hipótesis se había desarrollado una propuesta didáctica para doce sesiones formativas. Según nuestros cálculos, basados en las experimentaciones anteriores, una duración como esta debería de ser suficiente para generar cambios observables. Sin embargo, debido a que la experimentación fue interrumpida por la pandemia del Covid-19 tras haber impartido tan solo cinco de las doce sesiones, las condiciones del diseño prospectivo no se han podido cumplir.

El hecho de que la experimentación haya sido interrumpida, no obstante, se interpone en el diseño de la experimentación solamente en relación con la HT3 y en parte HT4, las HHTT centrales no dependen del aspecto longitudinal de la experimentación. Por tanto, no tuvimos que reajustar el diseño de la experimentación, pudiendo obtener suficientes datos para comprobar la hipótesis de la investigación.

6.3.3.1. Procedimiento general

La intervención experimental ha tenido una duración de siete sesiones de las que dos fueron dedicadas a la recogida de datos en el grupo entero y cinco – a las sesiones formativas en el grupo experimental. El grupo de control participó en un estudio paralelo dedicado al método «Despertar a las lenguas» y tuvo tres sesiones formativas dedicadas al paisaje lingüístico del barrio en el que está ubicado el colegio colaborador.

Sesión I: recogida de datos en el grupo entero – 11 de febrero de 2020

Según el plan de la intervención, la primera sesión tenía los siguientes objetivos:

- presentar el experimento;
- recoger los datos sobre el perfil de los participantes mediante la entrevista general (cuestionario 1);
- dividir la clase en el grupo experimental y de control con una selección aleatoria.

La sesión empezó con una presentación del equipo investigador y del proyecto. Conforme a los acuerdos con el colegio colaborador, la presentación comprendía un elemento lúdico, la narración sobre los agentes secretos que la Universidad Complutense de Madrid necesitaba reclutar para realizar un experimento secreto. El experimento consistía, según la historia desarrollada, en un análisis de cómo los niños adivinan palabras desconocidas. Por tanto, los niños estaban informados de manera correcta sobre la finalidad de la experimentación.

Después de la presentación del proyecto, los participantes recibieron el cuestionario 1 y unas tarjetas de papel en las que tenían que poner su nombre y también un apodo, esto es, su nombre de «agente secreto» participante en la experimentación. La finalidad de este ejercicio fue obtener la información sobre la correspondencia de los nombres de los

participantes para poder recuperar estos datos en caso de que se les olvidara su nombre secreto. Las tarjetas con los nombres secretos fueron recogidas y colocadas en una bolsa para utilizarlas en la selección para los grupos.

Seguidamente, tras recoger los cuestionarios rellenos por los alumnos, procedimos a la selección para los grupos. La selección, de acuerdo con el escenario lúdico, fue realizada en formato de un sorteo. Para ello utilizamos las tarjetas con los nombres de los participantes. La profesora del grupo y la autora de este trabajo extraíamos alternándonos una tarjeta cada una para formar el grupo experimental y el grupo de control. Los nombres extraídos por la profesora se atribuyeron al grupo de control, los nombres que extrajo la autora de la presente tesis constituyeron el grupo experimental.

Cabe destacar que algunos niños no quedaron contentos con el grupo al que fueron atribuidos aleatoriamente. La niña plurilingüe deseaba participar en el experimento, dos niños que estaban en el grupo experimental, en cambio, no estaban interesados en participar. Otro niño que estaba en el grupo de control se puso a llorar porque quería participar en el grupo experimental. Ninguna de las peticiones de los niños fue acogida para no comprometer los resultados de la selección aleatoria. En todas las sesiones el grupo experimental estuvo vigilado por la profesora del grupo. En algunas ocasiones contábamos también con la presencia de trabajadoras sociales que asistían a los niños con exigencias especiales y con la presencia de alumnas profesoras en prácticas.

Sesión II: recogida de datos en el grupo entero – 14 de febrero de 2020

La segunda sesión estaba programada para recoger los datos con las pruebas de inferencia y transferencia. Las pruebas fueron administradas en el siguiente orden:

- prueba 2.1 de inferencia en la lengua de escolarización (español);
- prueba 3 de transferencia en la L2 (inglés);
- prueba 5 de inferencia en una lengua próxima y desconocida (occitano).

Después de la segunda sesión tuvimos una reunión con los profesores del colegio para organizar cuestiones prácticas de las sesiones formativas (el lugar, la disponibilidad de proyectores para materiales audiovisuales, el formato, los profesores de guardia, etc.).

Tras haber realizado un análisis preliminar de las pruebas recogidas, obtuvimos unas primeras conclusiones. En concreto, resultó que la prueba de transferencia en inglés podría

contener palabras ya conocidas para los niños, lo que habría hecho imposible la distinción entre la transferencia positiva y el conocimiento. Por tanto, decidimos administrar a los niños una prueba estructurada igualmente, pero con un texto dedicado a un tema desconocido, como ya se ha anticipado en el apartado sobre las herramientas de evaluación. Tras recoger las hojas de trabajo de la segunda prueba (prueba 4), obtuvimos el mismo resultado, lo que comprueba la validez de la herramienta. Los resultados de las dos pruebas se reportan en detalle en el apartado dedicado a los resultados (capítulo 7).

Sesión III – primera sesión formativa en el grupo experimental – 18 de febrero de 2020

«Rosalía I»

La primera sesión formativa tenía los siguientes objetivos:

- Conversar con los participantes sobre cómo entendemos la información cuando leemos un texto para favorecer una toma de conciencia por parte de los alumnos de sus propias estrategias de comprensión.
- Presentar a los participantes una serie de textos intercomprensibles sobre un tema de su interés (la cantante Rosalía). La finalidad del ejercicio era fomentar la toma de conciencia por parte de los niños de su capacidad de entender lenguas que ni siquiera saben identificar.
- Recoger los datos sobre el rendimiento de los participantes en las tareas de intercomprensión antes de empezar la formación experimental.
- Realizar un ejercicio de trasposición para introducir esta técnica por primera vez.

La sesión fue estructurada de una manera que buscaba mantener la atención de los niños en cada momento, por tanto, utilizamos contenidos audiovisuales e interacción sobre un tema de su interés. La sesión empezó con una conversación sobre qué nos ayuda a entender un texto que leemos. Seguidamente, escuchamos una canción famosa de la cantante Rosalía para introducir el tema. Esta técnica didáctica, conocida como *priming* se utiliza mucho en neurodidáctica y tiene como finalidad activar el conocimiento previo de los alumnos sobre el tema de la sesión.

Los participantes fueron divididos en tres grupos de trabajo. Cada grupo tenía que ponerse un nombre. Tras preguntar a los niños cuáles eran sus canciones preferidas y obtener respuestas entusiastas, les dimos el primer segmento del ejercicio de intercomprensión.

El ejercicio estaba compuesto por seis segmentos, cada uno en una lengua distinta, de un texto sobre la biografía de Rosalía. Las lenguas utilizadas fueron francés, portugués, asturiano, gallego, catalán e italiano.

La tarea consistía en leer el segmento, traducirlo por escrito al español, identificar la lengua y nombrar las razones que ellos creían que les permitían entender el texto. Los niños en cada grupo podían escoger si trabajar individualmente o en grupo. Los grupos podían realizar las tareas en el orden de su preferencia. Durante la ejecución de las tareas pudimos observar las dinámicas en los grupos. Los niños en cada momento podían solicitar ayuda o hacer preguntas.

Tras haber trabajado con los primeros dos textos, volvimos a escuchar una canción de la cantante protagonista de la sesión, esta vez en catalán. Resultó que algunos niños conocían la letra. Después de escuchar la canción volvimos a trabajar con los textos en las restantes dos lenguas. Cuando los niños terminaron la lectura y la traducción en grupos, empezamos el ejercicio de trasposición con el grupo entero. Según el formato de la actividad, los participantes leían directamente en español cada una una oración en los textos de trabajo desde la pantalla del proyector. Si el lector de turno tenía alguna dificultad con las zonas de opacidad, pedíamos ayuda a los demás participantes. Debido a las limitaciones de tiempo no pudimos terminar la trasposición en catalán y en italiano.

Sesión IV – segunda sesión formativa en el grupo experimental – 21 de febrero de 2020

«Rosalía II»

La segunda sesión formativa fue dedicada al mismo tema que la primera en cuanto que en la primera no conseguimos terminar todas las tareas formativas. En concreto, nos centramos en el ejercicio de trasposición, es decir, en la lectura de los textos intercomprensibles directamente en español comentando las elecciones léxicas y semántico-sintácticas de los lectores.

La finalidad de la segunda sesión fue practicar la trasposición y fomentar la toma de conciencia de los participantes de las propias estrategias de comprensión. Sin embargo, es preciso mencionar que la propia trasposición resultó ser una actividad complicada para los participantes. Además, los niños habían ya perdido el interés por el tema en cuanto que había sido tratado en la primera sesión. En comparación con los adultos a los que

hemos impartido sesiones de intercomprensión lectora simultánea, los niños participantes en la experimentación no demostraron mucho interés hacia el análisis de las propias estrategias de comprensión.

Sesión V – tercera sesión formativa en el grupo experimental – 3 de marzo de 2020

«Los zombis»

Con respecto a la tercera sesión formativa, hubo un cambio en el orden de actividades previsto por el plan general de sesiones. En base a las observaciones y los comentarios de los participantes después de las primeras sesiones, concluimos, erróneamente, que el elemento lúdico era fundamental para captar su atención. Según la propuesta didáctica previamente desarrollada, la tercera sesión no preveía ningún elemento lúdico, lo que nos hizo dudar sobre su potencial interés para los participantes. Por tanto, en vez de realizar la tercera sesión según propuesto por el plan de lecciones, utilizamos en la tercera sesión los materiales previstos para la cuarta sesión que, a su vez, planteaban una actividad lúdica. Sin embargo, la propia lectura intercomprensiva de los textos de la propuesta didáctica resultó una actividad muy entretenida para los niños y no fue necesario introducir ningún elemento lúdico. Es una observación interesante desde el punto de vista didáctico porque señala que la actividad de intercomprensión de por sí fue suficientemente desafiante y entretenida para los niños participantes en el estudio.

El tema de la tercera sesión fue una aplicación para el teléfono móvil cuyos protagonistas eran unos zombis. La sesión fue estructurada de la siguiente manera:

- un ejercicio de *priming*;
- lectura intercomprensiva de los textos;
- un ejercicio de poslectura.

La sesión empezó por un ejercicio de *priming* preguntando a los niños si les gustaba hacer actividad física y si sabían quiénes eran los zombis. La finalidad de la introducción era activar su conocimiento previo para que entendieran mejor el ejercicio de intercomprensión. El texto sobre los zombis estaba compuesto por cuatro segmentos, cada uno en una lengua. Los textos estaban ilustrados por una imagen cada uno y contenían información parecida. Las lenguas de trabajo eran italiano, portugués, catalán e inglés. Introdujimos el inglés para llamar la atención de los niños a la distancia interlingüística. Es un buen punto de referencia para este grupo en concreto porque es una lengua que están

aprendiendo formalmente y que creen entender bien, además de que es una asignatura importante para ellos, según señalan las respuestas del cuestionario. Sin embargo, como veremos a continuación cuando discutamos los resultados del estudio, no es la lengua más comprensible para los participantes, a pesar de que sus creencias digan lo contrario.

En la tercera sesión formativa se introdujo por primera vez la regla del semáforo. La regla del semáforo, como ya se ha anticipado en el apartado sobre las herramientas de evaluación, es una técnica que hemos desarrollado para tener constancia de las zonas de opacidad que identificara cada participante en cada texto. Los niños tenían que subrayar palabras desconocidas en cada texto en tres colores: el rojo para las palabras imposibles de comprender e importantes para la comprensión del texto, el naranja las palabras desconocidas, pero que no les impedían avanzar con la lectura, en verde las palabras perfectamente comprensibles. La finalidad de esta actividad era recoger los datos sobre los patrones de comprensión observables tanto en el rendimiento de los niños como en el nivel de comprensibilidad de cada texto.

Después de leer los cuatro textos los niños recibieron una tarea de poslectura. La tarea consistía en tener que rellenar una tabla con las correspondencias léxicas entre las lenguas. Por ejemplo, los niños tenían que encontrar en todas las lenguas cómo se dice «actividad física» e introducir estas correspondencias en la tabla. La finalidad de la tarea era fomentar la toma de conciencia por parte de los niños de las semejanzas y diferencias en los rasgos morfológicos entre las lenguas de trabajo.

Sesión VI – cuarta sesión formativa en el grupo experimental – 6 de marzo de 2020

«Los movimientos de la Tierra»

La cuarta sesión formativa fue estructurada de la siguiente manera:

- contenidos audiovisuales sobre los movimientos de la Tierra en italiano, valenciano y portugués, como ejercicio de priming;
- lectura intercomprensiva de los textos;
- un ejercicio de poslectura.

La finalidad de la primera actividad fue no solo activar el conocimiento previo de los lectores, sino también darles una oportunidad de escuchar por primera vez en un contexto formativo las lenguas de trabajo. Cada sesión formativa añade un nuevo tipo de actividad

distinto para preparar los participantes gradualmente a tareas de mayor complejidad como resultó ser la trasposición.

La lectura de los textos fue acompañada por la regla del semáforo. Los niños estaban divididos en grupos de trabajo, sin embargo, todos los participantes podían escoger si realizar los ejercicios individualmente o en colaboración. Tras terminar la lectura de los textos, los niños tuvieron que completar un ejercicio de poslectura. Como en la sesión anterior, el ejercicio representaba una tabla de correspondencias léxicas interlingüísticas. Los niños tenían que identificar cómo se dice la misma palabra o construcción en todas las lenguas de trabajo e introducir las palabras correspondientes en una tabla de comparación (por ejemplo, «notte», «noite», «nit»).

Sesión VII – quinta sesión formativa en el grupo experimental – 10 de marzo de 2020

«La contaminación por plástico»

La quinta sesión fue estructurada de la siguiente manera:

- una canción en italiano sobre la contaminación marina²⁶;
- lectura intercomprensiva de los textos;
- trasposición oral del texto en catalán;
- lectura de la letra de la canción.

La sesión empezó por la escucha de una canción italiana para niños sobre los plásticos en el mar. La finalidad de la actividad fue no solo el *priming*, es decir, la activación del conocimiento previo sobre el tema, sino también un intento de entender el italiano en el formato audiovisual. La siguiente actividad fue lectura de los textos en portugués y catalán. El texto en catalán fue el objeto de la trasposición porque en las sesiones anteriores no tuvimos tiempo para terminar la trasposición en esta lengua.

Después de realizar la trasposición en catalán, los niños empezaron la lectura del texto en italiano. El texto representaba la letra de la canción escuchada anteriormente. Tras haber realizado la lectura en grupos y la trasposición, escuchamos la canción nuevamente. Algunos niños consiguieron memorizar el estribillo de la canción. La finalidad de la tarea era fomentar la toma de conciencia por parte de los participantes de la propia percepción del material audiovisual antes y después de la lectura y trasposición al español.

²⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=ShVQJVAxkIM>

6.3.3.2. Recogida de datos y las pruebas generadas

Como se ha señalado en la premisa del presente apartado, de las doce sesiones formativas solo fueron realizadas cinco, debido a la pandemia del Covid-19. La última, la quinta sesión formativa, fue realizada el 10 de marzo de 2020 y ya el día 14 del mismo mes fue declarado el Estado de Alarma que obligó al colegio a terminar la docencia presencial. Al año académico siguiente tampoco pudimos continuar con la experimentación puesto que en los colegios de la Comunidad de Madrid no se admitían personas ajenas a los centros. La recogida de los datos con los materiales de evaluación administrados en el formato «después» de la intervención se realizó durante los meses de enero-mayo 2021, exactamente un año después de la intervención. Puesto que los grupos sufrieron una serie de desdobles y reconfiguraciones por falta de profesorado y a la vez por las restricciones al número de alumnos, la recogida de datos se complicó. Finalmente, el profesorado del colegio consiguió realizar sesiones dedicadas a las pruebas «después» en varias ocasiones durante la primavera 2021 con varios segmentos del grupo que participó en la experimentación. De las dos pruebas de inglés se dio la prioridad a la prueba 4 – 9 antes que la 3 – 8 que contenía palabras que no eran equivalentes exactos. Por tanto, la prueba 8 no era obligatoria y no fue administrada por el personal del colegio a algunos de los participantes. Finalmente, hemos obtenido 21 conjuntos de pruebas válidas, de las que 14 son totalmente completos, 7 del grupo experimental y 7 del grupo de control. En los otros 7 conjuntos hay datos perdidos, lo que complica el análisis desde un punto de vista cuantitativo, pero permite realizar análisis cualitativos que, como hemos señalado, es nuestra verdadera prioridad en este estudio.

La recogida de datos en 6º curso se realizó en condiciones muy adversas: aparte de la pandemia que causó desdobles y bajas frecuentes entre el profesorado, la Comunidad de Madrid fue afectada por nevadas históricas en los días entre el 6 y el 10 de enero de 2021. Durante las nevadas el colegio estuvo cerrado durante dos semanas acumulando los retrasos en el programa lectivo. A pesar de las enormes complicaciones a la hora de mantener el compromiso con el equipo LALINGAP, los profesores del colegio respetaron las pautas para la recogida de datos. Agradecemos nuevamente al personal del colegio por su valiosa colaboración sin la que habría sido imposible terminar este estudio.

A continuación, se reportan los datos sobre todo el material recogido para el análisis de los datos. La tabla número 15 contiene la información sobre las pruebas estandarizadas.

Los perfiles de los cuatro niños que eligieron no participar en la experimentación están evidenciados en color. También se han evidenciado los perfiles de los niños que abandonaron el colegio y no participaron en la evaluación después de la intervención.

	Prueba / Participante	Grupo	Prueba 1 Entrevista	Prueba 2.1 Inferencia L1	Prueba 3 Inglés	Prueba 4 Inglés control	Prueba 5 Occitano	Prueba 6 Entrevista	Prueba 2 Inferencia L1	Prueba 8 Inglés	Prueba 9 Inglés control	Prueba 10 Occitano	Regla del semáforo
1	Agente81	IC	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS		SPSS	SPSS
2	Alfonso	IC	SPSS NO	SPSS NO									
3	Buo Nocturno	IC	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS		SPSS	SPSS	SPSS
4	Caperuzo azul	IC	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS		SPSS	SPSS	SPSS
5	Jandula10	IC	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS		SPSS	SPSS	SPSS
6	Juan Carlos	IC	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS		SPSS	SPSS	SPSS
7	La ricitos	IC	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS			SPSS	SPSS	SPSS
8	Marlin	IC	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS					SPSS
9	Nai(y)roby	IC	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS		SPSS	SPSS	SPSS
10	Nombre	IC	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	NO	SPSS			SPSS	SPSS
11	Salmón	IC	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS			Abandonó el colegio			
12	Serra	IC	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS		SPSS	NO
13	Sombra23	IC	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS
14	O5505	PL	SPSS			SPSS		SPSS	SPSS		SPSS	SPSS	SPSS
15	Aroa	PL	SPSS NO					SPSS NO					
16	Arturo	PL	SPSS NO			SPSS NO							
17	Furia Negra	PL	SPSS NO					SPSS NO		SPSS NO		SPSS NO	
18	Inteleon	PL	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS		SPSS	SPSS	
19	Laura	PL	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	
20	María	PL	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	
21	Mentocillo	PL	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	
22	Noa	PL	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS			Abandonó el colegio			
23	Picaza	PL	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	
24	R2-D2	PL	SPSS			SPSS		SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	
25	Gersio.X.O.	PL	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	
26	StrongGirl	PL	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	
27	Vanessa	PL	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS	SPSS				

Tabla 15: Todas las pruebas estandarizadas recogidas y completas por participante.

La tabla número 16 a continuación, en cambio, contiene la información sobre los datos generados durante las sesiones formativas y recogidos en el acto. Solo el grupo experimental participó en las sesiones formativas de intercomprensión lectora simultánea. El niño con la identificación Alfonso (el «nombre secreto») estuvo presente en todas las sesiones, pero solo participó en ellas parcialmente sin respetar las indicaciones para las tareas, y sus respuestas no han sido incluidas en el análisis. Los materiales recogidos durante las sesiones formativas no son pruebas estandarizadas, sin embargo, les asignamos números (prueba 11 – prueba 14) para su fácil identificación durante la lectura del presente trabajo.

	Participante / Materiales para la evaluación	Sesión formativa 3 Regla del semáforo	Sesión 3 Tabla correspondencias léxicas	Sesión formativa 4 Regla del semáforo	Sesión 4 Tabla correspondencias léxicas
		Prueba 11	Prueba 12	Prueba 13	Prueba 14
1	Alfonso	NO	NO	NO	NO
2	Agente81	Sí	100% correcto	Sí	30% correcto correcto
3	Buo Nocturno	Sí	55% correcto	Sí	80% correcto correcto
4	Caperuzo azul	Sí	100% correcto	Sí	25% correcto correcto
5	Jandula10	Sí	30% correcto (contiene errores)	Sí	25% correcto
6	Juan Carlos	Sí	100% correcto (contiene faltas de ortografía)	Sí	65% correcto
7	La ricitos	Sí	100% correcto (contiene faltas de ortografía)	Sí	90% correcto
8	Marlin	Sí	100% correcto (contiene faltas de ortografía)	Estuvo ausente	
9	Nai(y)roby	Sí	100% correcto	Sí	55% correcto
10	Nombre	Sí	25% correcto	Sí	50% correcto
11	Salmón	Sí	50% correcto	Sí	No tuvo tiempo
12	Serra	Estuvo ausente			
13	Sombra 23	Sí	100% correcto	Sí	30% correcto
14	O5005	Sí	100% correcto correcto (se ha fijado en la morfología y ha marcado los sufijos)	Sí	70% correcto

Tabla 16: Todos los materiales para el análisis de los datos recogidos por participante durante las sesiones formativas.

Las tablas reúnen las pruebas estandarizadas del grupo entero y los materiales procedentes de las sesiones formativas por cada niño. Además de los conjuntos de pruebas por niño, disponemos de tres transposiciones realizadas por escrito por tres equipos de trabajo del grupo experimental en la primera sesión formativa (prueba 15). Todos estos datos fueron analizados durante la primavera-verano 2021 mediante el análisis interpretativo, análisis textual, análisis de las frecuencias y análisis estadístico. A continuación, reportamos los resultados de esta labor investigadora.

CAPÍTULO 7. RESULTADOS Y ANÁLISIS DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL

INTRODUCCIÓN

Antes de proceder a reportar los resultados concretos, cabe realizar algunas observaciones generales. Como se había anticipado, nuestra experimentación se basa en la investigación anterior, pero solo en parte. La razón de ello es que el campo de nuestro interés investigador – la inferencia en una lengua próxima y desconocida en los niños – es totalmente novedoso. La inferencia como estrategia cognitiva en lenguas extranjeras por lo general es un objeto de estudio que ha suscitado relativamente poco interés hasta ahora. La inferencia en la intercomprensión, aún menos. Por tanto, diseñar una experimentación sin tener precedentes en los que apoyar nuestros planteamientos ha sido una práctica muy desafiante y estimuladora.

Al mismo tiempo, nuestra investigación parte de una duda sobre la que buscamos arrojar luz mediante una búsqueda bibliográfica. Esta búsqueda no generó resultados inequívocos, un resultado que se transformó en la motivación para emprender el camino de la investigación experimental. Esta premisa pretende contextualizar el hecho de que los resultados de nuestra experimentación, en algunas ocasiones, han sido una auténtica sorpresa. Cabe destacar la creatividad con la que los niños participantes en la experimentación solucionaban algunas de las tareas experimentales. Su razonamiento expuesto por escrito proporciona ejemplos de inferencias y transferencias que nos permiten extraer conclusiones firmes sobre el carácter de sus procesos cognitivos. A continuación, procedemos a exponer los resultados y análisis de nuestra experimentación en el orden de las hipótesis de trabajo y las preguntas investigadoras correspondientes para ilustrar dichas conclusiones.

7.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RELATIVOS A LA HIPÓTESIS DE TRABAJO UNO (HT1)

HT1: las actividades de intercomprensión lectora simultánea activan en los niños participantes en el experimento la estrategia de inferencia

Esta hipótesis de trabajo se segmenta en tres preguntas investigadoras. A continuación, cada una de ellas se analiza separadamente.

7.1.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RELATIVOS A LA PREGUNTA INVESTIGADORA 1 DE LA HT1:

¿Los niños participantes en el estudio experimental utilizan la inferencia en su lengua de escolarización?

Para contestar a esta pregunta se utilizó la prueba 2.1 antes de la intervención experimental y 7 después de la intervención. Las pruebas fueron administradas al grupo entero y los niños tenían alrededor de media hora para completarlas. Las pruebas proporcionan evidencias sobre si los niños hacen inferencias en su lengua de escolarización (español, la lengua materna de la mayoría de los alumnos). Además, las pruebas pretenden averiguar si los participantes son conscientes de recurrir a las inferencias en la comprensión. Estos datos nos permiten extraer conclusiones sobre la fiabilidad de su percepción del propio conocimiento lingüístico y capacidades inferenciales.

7.1.1.1. Pruebas de inferencia realizadas antes de la intervención

En primer lugar, para averiguar si la propia prueba presta posibilidades de inferencia, hemos realizado un análisis estadístico de las características de cada una de las diez palabras incluidas en la prueba. Como ya se ha señalado en el apartado dedicado a las herramientas de evaluación (capítulo 6.2.2), la prueba tiene dos preguntas sobre cada una de las diez palabras. La primera pregunta ofrece tres opciones de respuesta, mientras que la segunda pregunta pide precisar cuál ha sido la fuente de la respuesta: una inferencia o el conocimiento.



Nombre secreto: NOA

Preguntas:

1. ¿Qué significa la expresión en negrita "contar en decenas"?

- a. contar en docenas
b. contar en bajo
c. contar de diez en diez

C+

¿Por qué has dado esta respuesta?

- ☒ Lo sabía
☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

2. ¿Qué significa la expresión en negrita "llevar la cuenta"?

- a. echar cuentas
b. revisar las cuentas
c. contar

I-

¿Por qué has dado esta respuesta?

- ☒ Lo sabía
☒ Lo he adivinado (especifica cómo)

En el texto

3. ¿Qué significa la palabra en negrita "vínculo"?

- a. la relación
b. el círculo
c. el espacio

C+

¿Por qué has dado esta respuesta?

- ☒ Lo sabía
☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

Figura 28: Ejemplo de cómo están estructuradas las preguntas de la prueba 2.1.

Como podemos observar viendo la imagen, esta estructura nos permite categorizar cada respuesta en función de su carácter como una de las siguientes cinco opciones:

- Inferencia positiva (marcado durante la evaluación como I+ en las hojas de trabajo y como «inf pos» en el SPSS): una respuesta correcta realizada por inferencia (cuando el niño acierta el significado de la palabra y añade que lo ha hecho porque «lo ha adivinado»).
- Inferencia negativa (I- en las hojas de trabajo, inf neg» en el SPSS): una respuesta incorrecta realizada por inferencia (cuando el niño no acierta el significado de la palabra y añade que ha dado esa respuesta porque «lo ha adivinado»).
- Conocimiento positivo (C+ en las hojas de trabajo, «Con pos» en el SPSS): una respuesta correcta por conocimiento de la palabra (cuando un niño acierta el significado de la palabra y añade que es porque ya la conocía).

- Conocimiento negativo (C- en las hojas de trabajo, «Con neg» en el SPSS): una respuesta incorrecta por conocimiento incierto (cuanto un niño no acierta el significado de la palabra, pero cree que la conoce).
- «Imposible» (Imp. en las hojas de trabajo, «imposible+» o «imposible-» en el SPSS): cuando un niño acierta o no una palabra extranjera o pseudopalabra e indica que lo ha hecho porque ya la conocía. Es imposible que una persona conozca una pseudopalabra a menos que no lo sea la misma investigadora que la ha inventado. Por tanto, este tipo de respuestas se consideran imposibles.

La prueba permite recoger datos no solamente por cada niño, sino por cada palabra. Podemos ver en base a las frecuencias estadísticas si las palabras que han sido incluidas en la prueba son palabras que los niños ya conocen, palabras dentro de su zona de desarrollo próximo o palabras de fácil inferencia. Además, podemos analizar hasta qué punto la percepción del propio conocimiento lingüístico de los niños es fiable.

En relación con la prueba de inferencia administrada antes de la intervención experimental hallamos datos interesantes. A continuación, se proporcionan los datos estadísticos por tipo de palabra y su interpretación.

Grupo 1: construcciones léxicas conocidas

Tan solo una palabra ha resultado conocida a todos los niños que dieron una respuesta a la pregunta correspondiente – la palabra «alienígenas». Veinte participantes conocían esta palabra, mientras no disponemos de respuestas de los otros tres niños y se consideran «datos perdidos» (999) en el SPSS. En los gráficos a continuación se utilizan siempre los mismos colores para referirse a las siguientes categorías de datos:

- Azul – inferencia positiva;
- Verde – inferencia negativa;
- Ocre – conocimiento positivo;
- Morado – conocimiento negativo;
- Amarillo – datos perdidos;
- Rojo – imposible (como conocimiento negativo);
- Cereza – imposible (como conocimiento positivo).

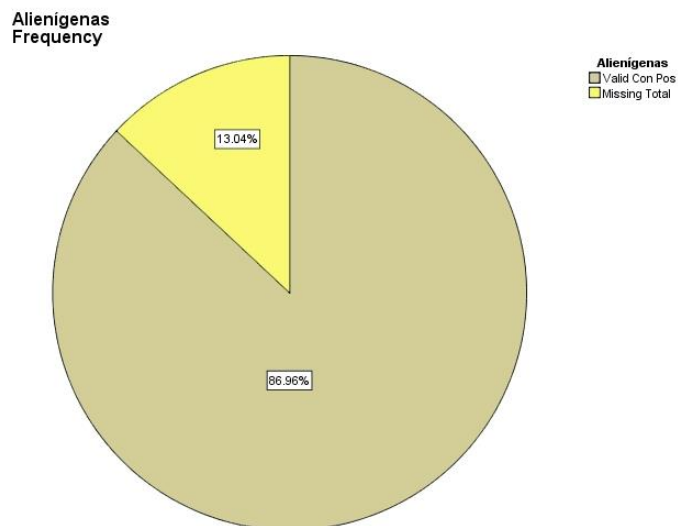
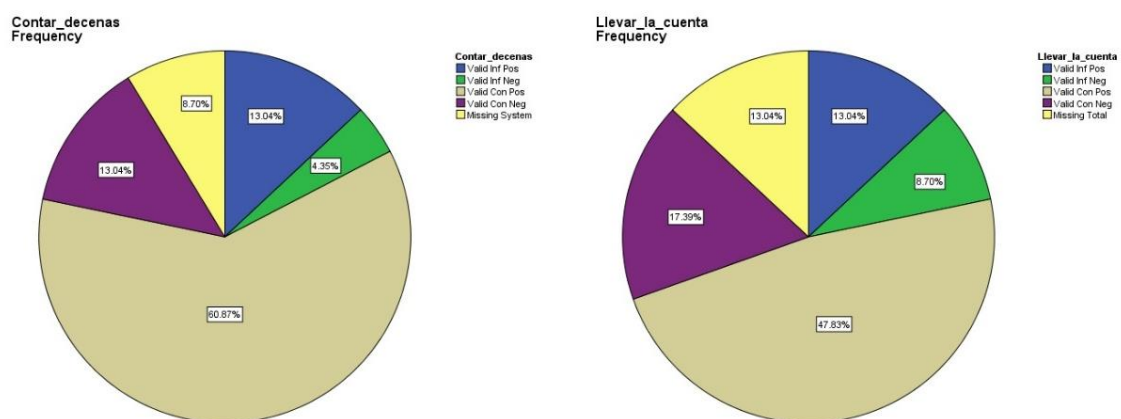


Figura 29: Palabra del tipo 1.
Fuente: prueba de inferencia 2.1.

Los colores en el gráfico señalan que todos los niños que han contestado a la pregunta en cuestión acertaron su significado porque ya la conocían.

Grupo 2: palabras conocidas o dentro de la zona de desarrollo próximo

La mayoría de los niños participantes en el estudio en 5º curso conocían las siguientes construcciones léxicas: «contar en decenas», «llevar la cuenta», «vínculo», «recolectores».



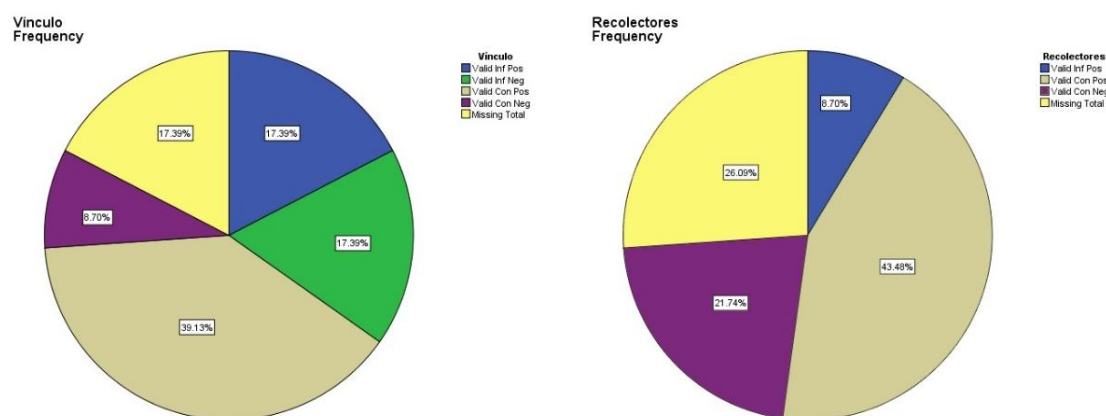


Figura 30: Palabras del tipo 2.
Fuente: prueba de inferencia 2.1.

El color ocre indica la proporción de los niños para los que resultaron conocidas las palabras en cuestión. El color morado indica la proporción de los niños que declararon conocer estas construcciones, pero dieron una respuesta incierta. Los colores azul y verde, respectivamente, indican la proporción de los niños que infirieron correcta- e incorrectamente dichas construcciones léxicas. Como podemos ver, la palabra «vínculo» resultó ser la menos conocida de las cuatro construcciones.

En cuanto a las inferencias, podemos observar que es más frecuente la inferencia positiva que la inferencia negativa. Es decir, los niños que no conocen las construcciones léxicas en cuestión recurrieron a la inferencia como estrategia, dándose cuenta de ello porque lo indicaron en la hoja de respuestas poniendo en frente de la palabra «lo he adivinado».

Grupo 3: palabras dentro de la zona de desarrollo próximo o al margen de ella

Tan solo una palabra produjo un resultado difícilmente atribuible a un patrón en concreto – «mero».

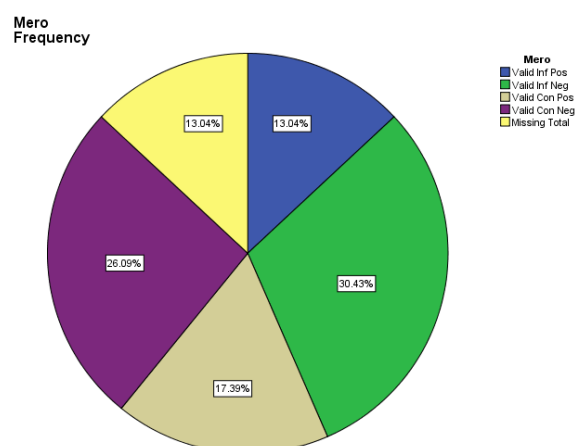


Figura 31: La palabra del tipo 3.
Fuente: prueba de inferencia 2.1.

Exactamente el mismo porcentaje de los niños participantes en el estudio utilizó su conocimiento para dar respuesta a esta pregunta que los niños que utilizaron la inferencia – 43%. En ambos casos la respuesta incorrecta ha sido más frecuente, por lo que se puede suponer que la palabra está al margen de la zona de desarrollo próximo de nuestros participantes.

Grupo 4: las palabras omitidas que obligan a realizar inferencias

En el texto de la prueba hubo dos palabras omitidas (*cloze*), la tarea de los niños era completar el hueco con la palabra que faltaba. Si en las preguntas con tres opciones de respuesta hay cierto margen para respuestas al azar, en este caso la inferencia es obligatoria. Las dos preguntas permiten extraer conclusiones interesantes.

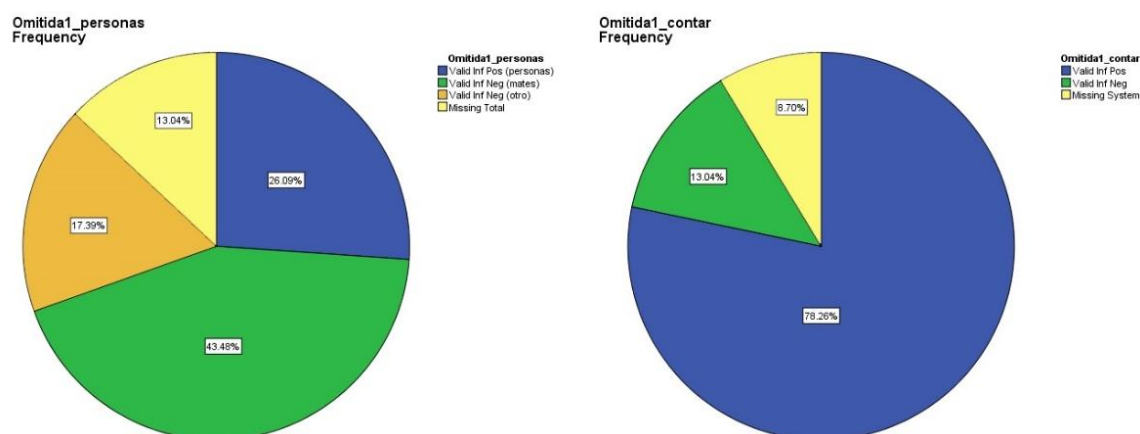


Figura 32: Palabras del tipo 4.
Fuente: prueba de inferencia 2.1.

La primera palabra omitida aparece en el siguiente contexto:

«Algunas culturas antiguas utilizaban las manos para contar en base 5. Si existieran alienígenas con ocho dedos, seguramente contarían en base 8. Durante gran parte de la historia, las _____ apenas han necesitado los números. Antes de la agricultura, raccogliavano alimentos de la naturaleza».

Podemos observar que la abrumadora mayoría de los niños puso en el hueco de la palabra omitida la palabra «mates».

Omitida1_personas		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Inf Pos (personas)	6	26.1	30.0	30.0
	Inf Neg (mates)	10	43.5	50.0	80.0
	Inf Neg (otro)	4	17.4	20.0	100.0
	Total	20	87.0	100.0	
Missing	999.00	1	4.3		
	System	2	8.7		
	Total	3	13.0		
Total		23	100.0		

Tabla 17: Distribución de las respuestas a la pregunta sobre la palabra omitida 1.
Fuente: prueba de inferencia 2.1.

Solo seis personas infirieron correctamente que son las personas (o sinónimos) las que utilizan (o no) los números y, por lo consiguiente, pueden necesitarlos o no. Este resultado abre posibilidades para varias interpretaciones. En primer lugar, se destaca el número de los participantes que propusieron esa solución errónea (10 personas). De este hecho se desprende que esta respuesta se basa en una lógica más bien sólida. Podemos tan solo especular sobre las razones por las que los niños dieron esa respuesta. Nuestra especulación estaría relacionada con el efecto del contexto conocido como *priming*. Es decir, se trata de los números y de los cálculos, conceptos semánticamente relacionados con la matemática, lo que puede explicar la elección lingüística de los niños. Curiosamente, cuatro participantes dieron respuestas incorrectas alternativas.

Otra conclusión importante que se puede extraer de este resultado está relacionada con el control de la plausibilidad. En la parte teórica hemos explorado los mecanismos psicológicos de la intercomprensión y de la inferencia que está a la base de esta. El control de la plausibilidad es uno de los procesos cognitivos fundamentales que acompañan la

inferencia. Un adulto, leyendo el contexto en el que se encuentra la palabra omitida, pondría en duda la opción «las mates» por cuestiones de plausibilidad. Mientras los niños, acostumbrados a consumir contenidos con una gran proporción de fantasía o, directamente, inverosímiles, tienen unos criterios de plausibilidad menos rígidos.

Otra explicación podría estar relacionada con el grado de automatización de los procesos inferenciales en la mente de los niños de la edad de nuestro interés. Sabemos, por la parte teórica desarrollada, que la inferencia puede ser una estrategia, si está controlada conscientemente, o un proceso cognitivo automatizado. La inferencia del mismo tipo puede ser consciente o inconsciente en ocasiones distintas. Por ejemplo, una inferencia lógica puede ser tanto consciente como inconsciente en circunstancias distintas. Si el lector se fija en el contexto, se dará cuenta de que la oración que sigue después de la oración con la palabra omitida empieza por una anáfora.

Las anáforas son inferencias necesarias que normalmente en un adulto están automatizadas en la lengua materna. En nuestro caso la resolución de la anáfora con la inferencia «las mates» en la oración anterior nos llevaría a entender que «*Las mates antes de la agricultura raccogliavano* (recogían en italiano) *alimentos de la naturaleza*». Desde el punto de vista del control de la plausibilidad de significado es totalmente imposible. Por tanto, suponemos que los niños participantes en el experimento no tenían todavía totalmente automatizada la inferencia necesaria en la lengua de escolarización (la lengua materna de la mayoría). Es por ello por lo que la necesidad de resolver una anáfora no les obligó a cuestionar su inferencia léxica errónea en la oración anterior. Cabe destacar, no obstante, que el propio contexto en el segmento de la pregunta es complicado. Dos palabras en el entorno inmediato eran objeto de preguntas sobre la inferencia, una de las dos en lengua extranjera («*raccogliavano*»). Por tanto, es probable que el contexto haya incidido negativamente en la resolución de las inferencias en cuestión. Es también probable que los niños no se hayan fijado en la oración siguiente a la hora de dar respuesta. Sin embargo, es poco probable porque muchos niños introducían la respuesta directamente en el cuerpo de la tarea y no en la hoja de respuestas, lo que señala que realizaban las inferencias durante la primera lectura y no durante la realización de la tarea de poslectura.

La segunda palabra omitida, en cambio, aparece en un contexto mucho más evidente:

«*Si se puede vivir sin números grandes, ¿por qué alguien empezó a _____? Para evitar los engaños*».

La abrumadora mayoría de los participantes contestaron correctamente a esta pregunta, utilizando tales sinónimos como «contar» o «sumar». De este resultado se desprende que los niños participantes en la experimentación supieron realizar fácilmente una inferencia léxica en un contexto que no sufrió manipulaciones como introducción de palabras extranjeras.

Grupo 5: las palabras extranjeras o pseudopalabras que obligan a hacer inferencias

Los datos estadísticos del quinto grupo son los que nos proporcionan los resultados más inesperados. La primera unidad léxica que ha sido atribuida al grupo 5 es la palabra «raccolievano» en italiano. La palabra aparece en el mismo contexto en el que aparece la palabra omitida «personas»:

*«Algunas culturas antiguas utilizaban las manos para contar en base 5. Si existieran alienígenas con ocho dedos, seguramente contarían en base 8. Durante gran parte de la historia, las _____ apenas han necesitado los números. Antes de la agricultura, **raccoglievano** alimentos de la naturaleza».*

Los niños tenían antes sí tres opciones de respuesta: «recogían», «recortaban», «cultivaban».

Las tres opciones de respuesta vienen acompañadas por la pregunta adicional sobre la fuente de la respuesta – el conocimiento o la inferencia:

7. ¿Qué significa la palabra en negrita "raccoglievano"?
- a. recogían
 - ☒ b. recortaban
 c. cultivaban
- ¿Por qué has dado esta respuesta?
- ☒ Lo sabía
☐ Lo he adivinado (especifica cómo)
- C-
Imp
8. ¿Qué significa la palabra en negrita cazadores -"recolectores"?
- a. - vengadores
 b. que cultivan su comida
 + ☒ c. que recogen su comida
- ¿Por qué has dado esta respuesta?
- ☒ Lo sabía
☐ Lo he adivinado (especifica cómo)
- C+
9. ¿Qué significa la palabra en negrita [la selva] "curtónica"?
- + ☒ a. la selva que está en Curtonia
 b. la selva extraterrestre
 c. la selva siberiana
- ¿Por qué has dado esta respuesta?
- ☒ Lo sabía
☐ Lo he adivinado (especifica cómo)
- C+
- Imp

Figura 33: Ejemplo de las preguntas sobre pseudopalabras de la prueba 2.1.
 (Incluye preguntas adicionales sobre la razón por la que se ha dado cada respuesta).

Las respuestas de todos los niños que contestaron la pregunta sobre la palabra en cuestión han sido analizadas en el programa SPSS para extraer las correspondientes frecuencias. Gracias al formato de la pregunta, podemos no solo saber cuántos niños dieron la respuesta correcta (siete) y cuántos una incorrecta (diez), sino también averiguar cuántos de ellos utilizaron la inferencia (siete) para dar respuesta y cuántos el conocimiento (diez).

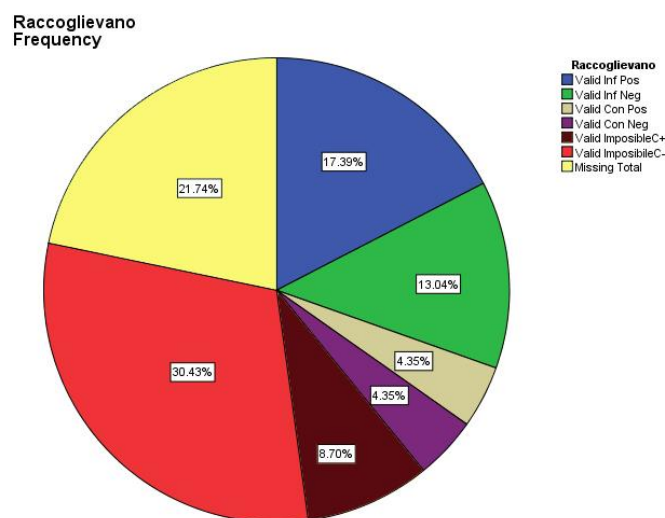


Figura 34: Palabra «raccoglievano» del tipo 5.
 Fuente: prueba de inferencia 2.1.

Sin embargo, el dato más importante que podemos extraer de este gráfico es la información sobre la percepción por los niños de su propio conocimiento. Los datos señalan que de los 23 niños que participaron en el estudio tan solo cuatro niños acertaron el significado de la palabra «raccogliavano» en italiano por inferencia y siete no acertaron el significado de la palabra, pero indicaron que la conocían.

Este dato no sería sorprendente, considerando las palabras anteriores, si la palabra no estuviera en una lengua que ellos no conocen. Hemos cruzado los casos que dieron la respuesta «lo sabía» con los casos que habían indicado que hablan o entienden sin poder hablar el italiano y con ello hemos eliminado dos participantes, en cuyo caso es posible que lo sepan (aunque muy dudoso porque en el cuestionario general administrado después de la intervención no volvieron a indicar que conocen esta lengua). Por tanto, en la tabla 18 a continuación solo seis de las siete respuestas negativas por conocimiento se califican como Imp.- y una como C- (porque el respondiente había indicado en la entrevista que conoce el italiano).

Raccogliavano		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Inf Pos	4	17.4	23.5	23.5
	Inf Neg	3	13.0	17.6	41.2
	Con Pos	1	4.3	5.9	47.1
	Con Neg	1	4.3	5.9	52.9
	Imposible C+	2	8.7	11.8	64.7
	Imposible C-	6	26.1	35.3	100.0
Total		17	73.9	100.0	
Missing	999.00	4	17.4		
	System	2	8.7		
	Total	6	26.1		
Total		23	100.0		

Tabla 18: Respuestas a la pregunta sobre la palabra «raccogliavano».
Fuente: prueba de inferencia 2.1.

Aun así, el número de los participantes que han dado una respuesta correcta o incorrecta por el supuesto conocimiento es mayor que el número de los participantes que dieron una respuesta por inferencia. Eso significa que un gran porcentaje de los participantes indicó que conocía una palabra que es imposible que la conocieran (teniendo excluidos los dos niños que habían declarado hablar o entender el italiano). Eso significa que los niños perciben su conocimiento y sus inferencias de una manera muy distinta de la realidad.

La segunda palabra en este grupo es una pseudopalabra, es decir, es imposible que nadie la conozca porque la inventamos los miembros del equipo de investigación en curso de la preparación de las pruebas. La palabra es «curtónica» y aparece en el siguiente contexto:

*«En algunos lugares, la gente todavía vive como cazadores-recolectores. La mayoría sabe contar, pero apenas se molestan. La tribu piraña de **la selva curtónica** en Brasil sólo cuenta hasta 2; todos los números grandes son ‘mogollón’».*

Los participantes tienen que escoger entre tres posibles significados de la palabra:

- la selva que está en Curtonia;
- la selva extraterrestre;
- la selva siberiana.

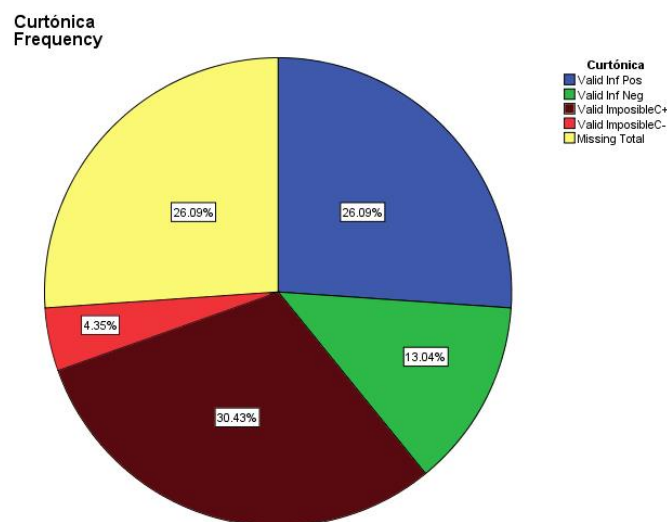


Figura 35: Pseudopalabra «curtónica» del tipo 5.
Fuente: prueba de inferencia 2.1.

Podemos observar que la abrumadora mayoría de los niños acertaron esta pregunta (13 personas, 6 por inferencia, 7 por «conocimiento»). Tan solo cuatro niños se equivocaron (3 por inferencia, 1 por «conocimiento»). Cuatro niños dieron una respuesta incompleta (una de las dos preguntas) o saltaron la pregunta, dos no rellenaron el cuestionario. Los estadísticos relacionados con la pseudopalabra nos permiten extraer la misma conclusión: el número de participantes en el estudio que creen conocer una palabra que es imposible que la conozcan es mayor que el número de los niños que creen haber adivinado el significado de esa palabra. ¿Qué implican estos datos?

En primer lugar, los datos señalan que las respuestas de los niños sobre si ellos conocen una palabra o adivinan su significado no son fiables. Es decir, el 30% de los niños, más

de la mitad de los que dieron la respuesta correcta a la pregunta sobre la pseudopalabra, no se dio cuenta de haber hecho una inferencia y consideró que su respuesta se basaba en su conocimiento. Es un dato totalmente coherente con la investigación existente, sabemos que las respuestas de los sujetos menores de edad pueden no coincidir con los datos empíricos (Carton 1971, pág. 56). Pero aplicado a nuestra investigación, esto significa que se complica enormemente prácticamente cualquier intento de análisis estadístico de pruebas estandarizadas sobre la inferencia. Para obtener datos válidos sobre el razonamiento inferencial de los niños es necesario un análisis interpretativo y unas condiciones que obliguen a los participantes a recurrir a la inferencia. Basarse en las respuestas de los niños sobre su conocimiento de vocabulario parece ser una estrategia poco fiable.

En segundo lugar, podemos especular sobre las razones por las que la percepción de los niños del propio conocimiento ha fallado en estas pruebas. Podemos hipotetizar, por un lado, que el vocabulario de los niños está en desarrollo, por lo que para ellos conocer una palabra aproximadamente es una situación frecuente y sujeta a una evolución constante. Por tanto, su percepción puede no estar alineada con su verdadero conocimiento por razones evolutivas. Es muy probable que los niños hayan adivinado la palabra «curtónica» por semejanza formal con «amazónica» en un contexto en el que el *priming* lo favorece («selva» – Curtonia – Amazonia).

Una segunda hipótesis, por otro lado, puede estar relacionada con las características cognitivas de algunos individuos. Sabemos desde la neurodidáctica que las personas tienen patrones distintos de razonamiento e inferencia. De acuerdo con Grein (2021), las personas con rasgos de dominancia cerebral distintos (corticales – límbicos / derechos – izquierdos) resultan más o menos rígidas de cara a hacer inferencias. Es probable, que las características cognitivas influyan también en la percepción del contenido de la propia memoria a largo plazo.

Si este es el caso, lo podemos controlar estadísticamente identificando los niños que son más propensos a pensar que todas sus respuestas provienen del conocimiento, por lo que no «adivinan» o no se dan cuenta de «adivinar» las palabras. De hecho, sumando los resultados considerados «imposibles» en la prueba de inferencia antes y después de la intervención experimental hemos identificado seis casos de niños propensos a considerar conocidas las pseudopalabras o las palabras en otras lenguas insertadas en el texto en español. Es decir, al dar una respuesta sobre el significado de una palabra que no existe o que viene en otra lengua, añaden que la conocen, lo que es imposible. De estos niños dos

consideraron que conocen la respuesta a cinco de las cinco preguntas con una pseudopalabra o una palabra en una lengua extranjera, un niño creía conocer cuatro de las cinco palabras que es imposible que conozca y otros tres niños creían conocer el significado de tres de las cinco palabras con trampa, todos varones):

- Buo nocturno (5 respuestas de la categoría «imposible»)
- Sombra23 (5 respuestas de la categoría «imposible»)
- Inteleon (4 respuestas de la categoría «imposible»)
- Agente81 (3 respuestas de la categoría «imposible»)
- Jandula10 (3 respuestas de la categoría «imposible»)
- Nombre (3 respuestas de la categoría «imposible»)

Sea cual sea la razón por la que eso ocurre, su implicación más importante es que los datos cuantificables sobre el número de las inferencias en las pruebas en lengua de escolarización nos pueden proporcionar solo resultados muy aproximados. Es decir, es posible que una respuesta haya sido realizada por inferencia, pero el participante considere que es por conocimiento y al contrario. Por tanto, es muy importante recurrir a los datos cualitativos para analizar si los niños realizan inferencias en su lengua de escolarización y si sí, qué características tienen estas inferencias.

Los comentarios que algunos niños añaden a las respuestas en los cuestionarios nos proporcionan datos cualitativos de altísimo valor y utilidad para buscar una confirmación a las especulaciones que acabamos de hacer. Tres chicas y un chico comentaron en la prueba cómo consiguieron adivinar determinadas palabras. Por ejemplo, la participante Strong Girl de 10 años indicó que ha adivinado una serie de palabras «gracias al contexto», Noa, una niña de 10 años, dio un comentario parecido «en el texto».

Las respuestas de Caperuzo Azul, un chico de 11 años, son más detalladas:

- Ha acertado el significado de la expresión «llevar la cuenta» y añadió que lo ha adivinado «pensando a qué se podría referir».
- Ha acertado el significado de la palabra «mero», y añadió que lo había adivinado «porque lo había oído muchas veces»;

La participante La ricitos, 10 años, es la que más pistas nos da para un análisis interpretativo del razonamiento inferencial de nuestros participantes:

- Ha acertado el significado de la expresión «contar en decenas» y añadió que lo ha adivinado «porque decena es diez, por eso he elegido la C» (refiriéndose a la tercera opción, la ortografía no es de origen).
- Ha acertado la palabra «vínculo» y añadió que lo ha adivinado «porque es tener tipo una relación o amistad con alguien».
- No ha acertado la palabra «mero», pero puso que la adivinó «porque en el texto te da un poco de pista».
- Ha acertado la palabra «curtónica» como la selva que está en Curtonia «porque como la palabra en negrita pone curtónica».

Estos ejemplos, aunque pocos, apoyan decididamente la conclusión que los niños de diez años se basan tanto en el contexto inmediato, como en el conocimiento previo, como en la lógica, observación y aprendizaje del vocabulario para hacer inferencias.

7.1.1.2. Pruebas de inferencia realizadas después de la intervención

Las pruebas de inferencia en lengua de escolarización realizadas un año después nos proporcionan resultados que pueden confirmar o cuestionar las conclusiones extraídas del análisis de la primera prueba. De los 23 niños participantes en el estudio dos habían abandonado el colegio por razones relacionadas con la pandemia del Covid-19, dos no rellenaron el cuestionario, por lo que disponemos de respuestas de 19 niños.

La prueba de inferencia fue estructurada de la misma manera, con diez preguntas dobles: una sobre el significado de determinada construcción léxica en el texto y la otra sobre la razón por la que el participante ha dado su respuesta: por inferir o por conocer la palabra.

En la prueba de inferencia administrada después de la intervención (prueba 2 que se utilizó en vez de la prueba 7) no se han destacado palabras claramente conocidas o desconocidas por la mayoría de los alumnos, todas las preguntas generaron respuestas equilibradas por tipología. Cabe mencionar que en la segunda prueba (prueba 2 que se utilizó en vez de la prueba 7) se identificaron cuatro preguntas que resultaron confusas para los participantes. En las cuatro preguntas las tres opciones de respuesta resultaron igual de válidas como posible inferencia, por lo que no se han incluido en el análisis²⁷.

²⁷Las construcciones léxicas descartadas son las siguientes:

Partiendo de las preguntas restantes, podemos observar los siguientes patrones. La palabra «toperas» se puede atribuir al grupo 3, palabras dentro de la zona de desarrollo próximo o al margen de ella. La pregunta «¿Qué significa la palabra en negrita ‘toperas’?» tenía tres opciones de respuesta: a. «madrigueras», b. «piñas de piñones», c. «huecos de los arboles». Para proponer un posible significado de esta palabra un 39% de los participantes utilizó la inferencia y un 43% el conocimiento. Es una palabra conocida para un tercio de los participantes, mientras los que intentaron hacer una inferencia no acertaron en la mayoría de los casos. Sin embargo, en este ejemplo observamos un número bastante bajo de los participantes que declararon conocer el significado y aún así no acertaron la respuesta.

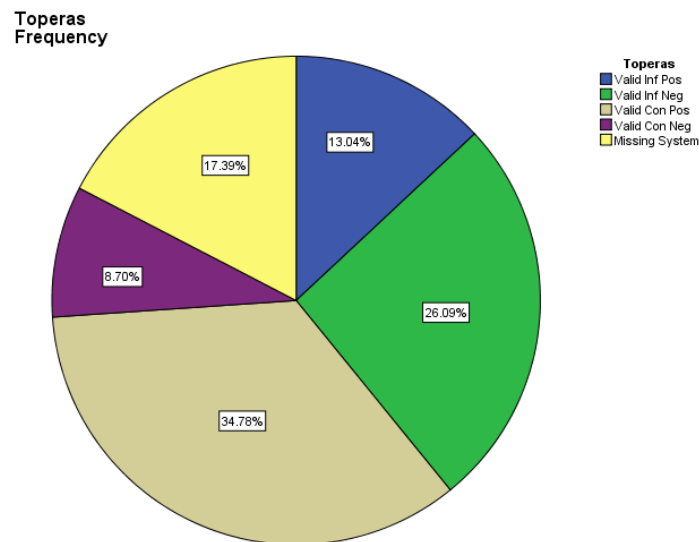


Figura 36: Palabra «toperas» del tipo 3.
Fuente: prueba de inferencia 2.

Otra construcción léxica que merece ser mencionada es la palabra «patitiesas». Esta palabra pertenece igualmente al tercer grupo, las palabras dentro o al margen del desarrollo próximo. Las opciones de respuesta eran a. «sorprendidas», b. «encogidas», c.

¿Qué significa la palabra en negrita «frenética»?

a. valerosa b. agitada c. Juguetona

¿Qué significa la palabra en negrita «nacarada»?

a. azulada b. brillante c. grande

¿Qué significa la palabra en negrita «beauté»?

a. paz b. belleza c. descanso

¿Qué significa la expresión en negrita «en un tris de»?

a. triste por b. en peligro de c. a punto de

«empatadas». Es conocida para un tercio de los participantes, pero de los que intentaron realizar una inferencia la mayoría no acertó.

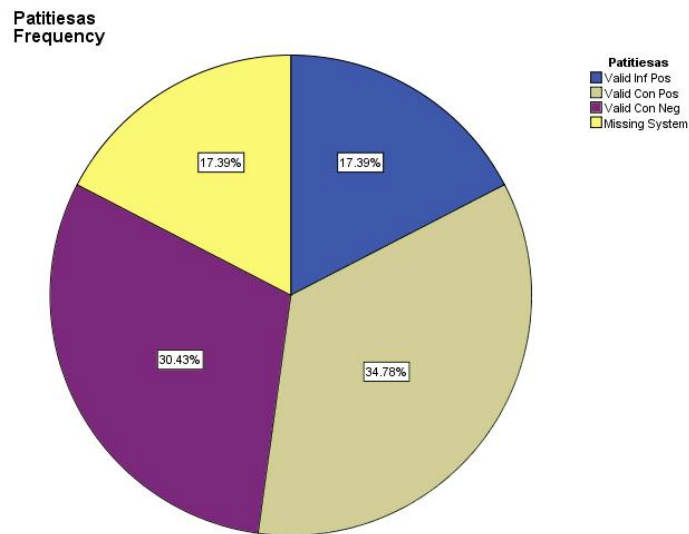


Figura 37: Palabra «patitiesas» del tipo 3.
Fuente: prueba de inferencia 2.

La segunda categoría que cabe analizar en la prueba de inferencia en lengua de escolarización «después» (prueba 2 que se utilizó en vez de la prueba 7) es el grupo 4: las palabras omitidas que obligan a realizar inferencias.

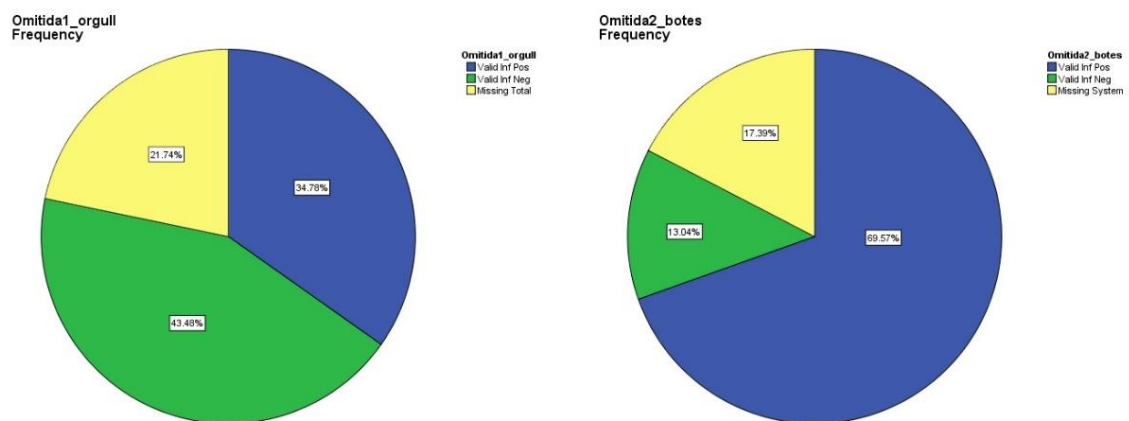


Figura 38: Palabras del tipo 4.
Fuente: prueba de inferencia 2.

La palabra «orgulloso» fue omitida en el siguiente contexto:

«Como es lógico, lo primero que hizo al llegar arriba fue celebrarlo dando botes y gritando de alegría. ¡Se sentía tan _____ de sí mismo!... Después hizo un esfuerzo por tranquilizarse»...

Las estadísticas de esta palabra señalan que los participantes en el estudio realizaron un gran número de inferencias negativas, es decir, no acertaron la palabra «orgulloso» o los sinónimos. Sin embargo, los datos estadísticos esconden un aspecto muy interesante que ha revelado esta pregunta. Durante el análisis de los datos se reveló que muchas de las respuestas que los niños proponían semánticamente eran buenas opciones. Sin embargo, no eran una buena opción desde un punto de vista puramente sintáctico.

Hemos dividido todas las propuestas de los niños en función de su frecuencia:

Palabra	Frecuencia	Aceptabilidad semántica	Plausibilidad de
Orgulloso	6	Respuesta correcta	Respuesta co-
Feliz	3	+	-
Libre	2	+	+
Bien	2	+	-
Seguro	1	+	+
Confiado	1	+	+
Emocionado	1	+	-
Divertido	1	+	-
Mal	1	-	-
Solo	1	-	-

Tabla 19: Inferencias de los participantes para la palabra omitida «orgulloso».

Fuente: prueba de inferencia 2.

Podemos observar que a pesar de que de la abrumadora mayoría de los niños participantes en la experimentación hayan propuesto una inferencia plausible desde un punto de vista semántico (de un total de los 23 niños 2 no acertaron semánticamente, 2 no rellenaron el cuestionario y 2 habían abandonado el colegio), sintácticamente casi la mitad de esas respuestas no encajaban en el contexto. Este dato es revelador para poder extraer conclusiones sobre la capacidad estratégica de los niños de una edad entre los 10 y 12 años. Es decir, las herramientas cognitivas del control de significado y de la aceptabilidad sintáctica parecen ser dos herramientas separadas, de las que una puede estar más desarrollada que otra. Es posible que dependan de la disponibilidad de los recursos de la memoria de trabajo. Además, parece que se les asignan estos recursos con distintos niveles de prioridad en los que el significado tiene más prioridad que la sintaxis.

En cuanto a la segunda palabra omitida, «botes», se encontraba en un contexto mucho menos desafiante desde el punto de vista sintáctico. Como podemos ver en el gráfico anterior (figura 38), la abrumadora mayoría de los niños dio una respuesta acertada por inferencia.

Grupo 5: las palabras extranjeras o pseudopalabras que obligan a hacer inferencias

La palabra «ribes» es una palabra italiana de uso común. Esta palabra se encuentra en español en pocas fuentes abiertas en Internet como una palabra técnica que denomina un grupo de frutos rojos (su traducción del italiano es «grosella»). Esta palabra, aparece en pocas fuentes especializadas y tampoco aparece en el diccionario en línea de la RAE. Por tanto, consideramos que los niños no deberían de conocer esta palabra (se hace caso omiso a los dos niños que en su entrevista general declararon conocer el italiano).

El contexto en el que aparece esta palabra es el siguiente (prueba 2 que se utilizó en vez de la prueba 7, párrafo 1):

*«Érase una vez un zorro pelirrojo que vivía en el bosque. El animal era joven y gozaba de muy buena salud, así que se pasaba las horas corriendo por la hierba, olisqueando entre las zarzamoras y **ribes**, escarbando dentro de las toperas, y descubriendo tesoros».*

Las tres opciones de respuesta son: «setas», «piedras pequeñas», «unas frutas del bosque».

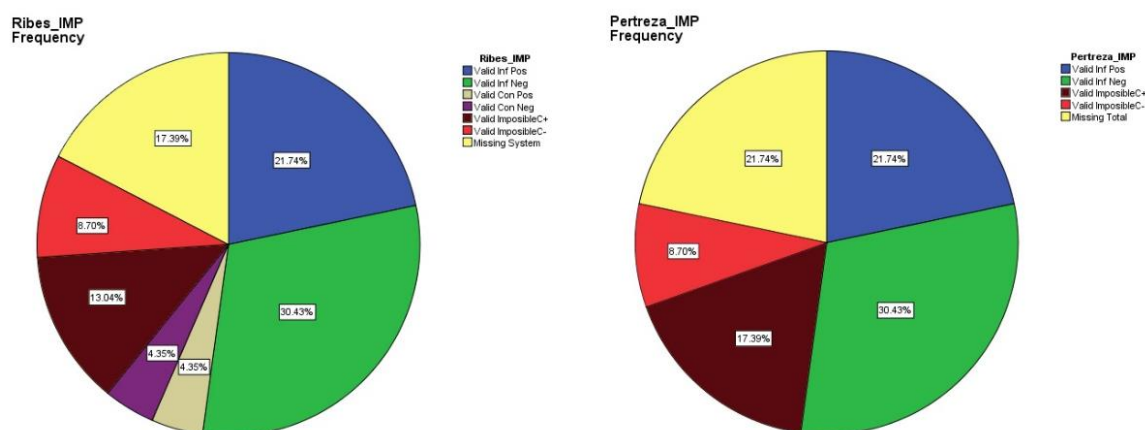


Figura 39: Palabras del tipo 5.
Fuente: prueba de inferencia 2.

La segunda palabra en este grupo es una pseudopalabra, «pertreza», que aparece en el siguiente contexto:

*«Durante meses disfrutó de lo lindo haciendo estas locas piruetas nocturnas, pero llegó un momento en que se aburrió y decidió intentar una **pertreza** realmente arriesgada: escalar una altísima montaña por la parte más rocosa».*

Las tres opciones de respuesta son: «hazaña», «treta», «travesura».

Como podemos observar en los dos casos el número de respuestas dadas por inferencia ha crecido notablemente en comparación con las análogas preguntas del año anterior. Sin embargo, a diferencia del año anterior, el número de las inferencias negativas es superior al número de las inferencias positivas. En este caso, como en todo el análisis anterior, hablamos de los números absolutos con mucha cautela en cuanto que hemos podido averiguar que la percepción de los niños del propio conocimiento / inferencias no resulta fiable.

El hecho de que un mayor número de los participantes indicó que la fuente de su respuesta ha sido una inferencia puede significar un cambio en la percepción de los niños de su propio conocimiento y capacidad estratégica. Esta hipótesis podría ser un objeto de investigación interesante para un estudio dedicado.

No podemos afirmar que la capacidad de inferencia en lengua de escolarización de los niños participantes haya mejorado en cuanto que la poca fiabilidad de sus respuestas no nos permite realizar un análisis estadístico. Sin embargo, cabe destacar que ha crecido el número de los niños que han proporcionado explicaciones a sus elecciones léxicas en la prueba de inferencia. A continuación, se analizan los comentarios de los participantes por grupo:

El primer grupo son las inferencias automáticas:

- «Pues me parecía eso» (Laura sobre todas las inferencias) (la fuente para ella es la intuición lingüística);
- «Me lo imaginaba» (Caperuzo Azul sobre varias inferencias);
- «Me lo he imaginado» (Picaza sobre la palabra «pertreza»).

«Pues me parecía eso» y «me lo imaginaba» son expresiones que aluden a la intuición lingüística. Eso implica que los niños han realizado inferencias automatizadas sin adentrarse conscientemente en el proceso de razonamiento inferencial.

El segundo grupo son inferencias de las que los niños son conscientes:

- «Por el texto» (Nayroby sobre varias inferencias);
- «Por el contexto» (Strong Girl sobre varias inferencias).

Las niñas que dieron estos comentarios son conscientes de que llegaron a sus conclusiones gracias a obtener la información del propio texto.

El siguiente grupo de inferencias son las estratégicas:

- «He leído otra vez esa parte» (Caperuzo Azul sobre varias inferencias).

El niño ha utilizado conscientemente una estrategia para resolver la inferencia: volver a leer el texto para advertir el contexto.

- «Como estaba olisqueando lo supuse» (R2-D2 sobre la palabra «ribes»);
- «Las zarzamoras son también eso, por eso me lo imagino» (Picaza sobre la palabra «ribes»).

La palabra «ribes» en italiano obliga a inferencia en cuanto que claramente está fuera de la zona de desarrollo próximo de los niños. De las explicaciones de los niños de su razonamiento podemos observar que los dos recurren al razonamiento inferencial y al lógico, aunque las propias pistas lógicas no han sido las mismas (Picaza pensó en que ribes era algo comparable con zarzamoras, R2-D2 aparentemente visualizó el panorama porque la palabra «olisquear» no está en el texto, viene de su representación mental del contexto).

- «Como al lado ponía ‘y meditación’ lo imaginé» (R2-D2 sobre la palabra «beaute»);
- «Por lo de meditar» (Picaza sobre la palabra «beauté»).

La palabra «beauté» ha sido descartada del análisis estadístico precisamente porque las opciones de respuesta comprueban el conocimiento, pero no la inferencia, en cuanto que cualquiera de las tres opciones puede ser válida. Sin embargo, sí que los comentarios sobre esta pregunta nos proporcionan datos cualitativos valiosos. Dos niños explican su razonamiento lógico que motiva su elección y representa un claro ejemplo de inferencia léxica. El comentario sobre la pseudopalabra «pertreza» que dio Inteleon, un niño a punto de cumplir 12 años, no deja lugar a dudas sobre la capacidad inferencial de los niños:

- «Por lógica» (Inteleon sobre la palabra «pertreza»).

Resumiendo, los resultados del análisis de la primera prueba – la prueba de inferencia en la lengua de escolarización (prueba 2.1 «antes» y prueba 2 que se utilizó en vez de la prueba 7 «después»), – hemos extraído las siguientes conclusiones:

- Los niños participantes en el estudio experimental realizan inferencias léxicas en textos en la lengua de escolarización para obtener la información que falta. Además, técnicamente, el proceso inferencial que se ha observado en los niños participantes en nuestro estudio es el mismo que el descrito en los adultos en la parte teórica. En base a los comentarios de los participantes, hemos concluido que los

niños recurren a las inferencias automáticas y estratégicas. Las inferencias estratégicas se realizan a partir del contexto que permite a los lectores crear una representación mental de lo leído encajándolo en el conocimiento previo. A partir de la representación mental, el razonamiento inferencial propone un candidato léxico adecuado en función de la plausibilidad de significado (o «lógica», como ha dicho un niño) y la aceptabilidad sintáctica. Sin embargo, la competencia estratégica de los niños parece estar todavía en desarrollo, como sostenemos a continuación.

- El vocabulario de los participantes en el estudio se encuentra aún en vías de desarrollo. Es una evolución rápida, por lo que su percepción del propio conocimiento puede no reflejar correctamente la realidad. Como hemos observado en varios ejemplos, a menudo los niños indican conocer una palabra y luego proporcionan un significado incorrecto. Este hecho se puede explicar por varias hipótesis. Es posible que el niño conozca la palabra, pero semánticamente no es un conocimiento profundo. Es posible que el niño no diga lo que verdaderamente cree o piensa. Es posible que el niño esté equivocado. Es igual de posible que el niño no tenga una percepción cierta de su conocimiento, como podemos concluir del siguiente ejemplo: un niño (Caperuzo Azul) comenta «lo he oído muchas veces», pero aún así indica que adivinó la palabra y no la conocía. Es decir, haber oído una palabra varias veces para este niño no significa todavía conocerla. Otro niño (R2-D2), en la prueba posterior a la experimentación (prueba 2 que se utilizó en vez de la prueba 7) en respuesta a la pregunta sobre la palabra descartada «nacurada» comenta «me acuerdo de esa palabra y creo que es eso» (acordar implica recurrir al conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo), pero aún así añade «lo he adivinado». Por esta razón los datos cuantificables del cuestionario no son del todo adecuados para un análisis estadístico.
- La percepción que tienen los niños del propio conocimiento es poco fiable. Como hemos podido averiguar, tanto en el cuestionario de 5º año como en el de 6º que los mismos participantes rellenaron un año después, el porcentaje del «conocimiento negativo» es sustancial. Aunque los datos señalen que en 6º año la conciencia de la inferencia ha crecido en los participantes (tanto estadísticamente como a nivel de los comentarios), el conocimiento negativo o el supuesto conocimiento de las pseudopalabras sigue siendo un fenómeno interesante. Lo más probable es que el «conocimiento negativo» sea una inferencia negativa percibida

erróneamente como conocimiento. Por tanto, es probable que los niños hagan muchas más inferencias de lo que han indicado en las respuestas de la prueba.

- En cuanto a las razones por las que se ha manifestado este fenómeno, aparte de la explicación que acabamos de proponer – el vocabulario y su percepción en desarrollo – consideramos igual de posible otra explicación hipotética. Es probable que algunos niños por sus características cognitivas sean menos propensos a hacer inferencias en cuanto que la inferencia es siempre una aproximación. De acuerdo con Grein (2021), las personas corticales-izquierdas se apoyan más en lo lógico, cierto, demostrable que en aproximaciones creativas. Siguiendo este razonamiento, es posible que los perfiles que declararon conocer el significado de las pseudopalabras no contemplen la posibilidad de hacer inferencias. Sin embargo, como señalan sus cuestionarios, las hacen con éxito en los casos cuando el contexto obliga a ello. Entonces, este fenómeno con mayor probabilidad se explica por una percepción incierta de las inferencias antes que una incapacidad de realizarlas.
- Los niños participantes en el estudio no dominan del todo y no tienen automatizada la herramienta cognitiva de control de la plausibilidad. Para afirmarlo nos basamos en el análisis de las inferencias que los niños realizaron para rellenar los huecos creados por las palabras omitidas (cuatro en total en las dos pruebas). En concreto, desde el punto de vista de significado nos apoyamos en el ejemplo de la palabra «mates» que no «necesitaban números» en la prueba de 5º curso. Ni siquiera la anáfora que sigue a esa oración ayudó a los niños a realizar el control de plausibilidad con éxito. Probablemente porque los niños no tengan del todo automatizados tales procesos cognitivos como la resolución de inferencias necesarias. El control de la aceptabilidad sintáctica ha fallado para un gran número de los participantes en el ejemplo de la palabra «orgullosa» en la prueba de 6º curso. Sin embargo, semánticamente las inferencias de 6º curso mejoraron notablemente.
- Merece la pena mencionar también que es muy probable que los procesos de control de la plausibilidad de significado y de la aceptabilidad sintáctica sean distintos y tengan importancia desigual para el procesamiento de la información, lo que sería coherente con la teoría (VanPatten 1996; Ellis 2010; Ellis y Wulff 2019). De cara a establecer las prioridades para la memoria de trabajo en el procesamiento de la información, el procesamiento semántico tiene prioridad sobre el sintáctico.

7.1.2. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RELATIVOS A LA PREGUNTA INVESTIGADORA 2 DE LA HT1:

¿Los niños participantes en el estudio experimental utilizan la inferencia en una LPD?

Para responder a esta pregunta hemos podido recoger una gran cantidad de datos de distintas características: los datos cuantificables procedentes de la prueba de inferencia en occitano (pruebas 5 y 10), los datos cualitativos procedentes de la misma prueba, las trasposiciones de un texto en varias lenguas realizadas por los participantes por escrito (prueba 15), los apuntes de la investigadora con datos cualitativos sobre el ejercicio de trasposición realizado en las sesiones formativas y las hojas de trabajo en las que se utilizó la «regla del semáforo» (pruebas 11 y 13). De estos materiales se pueden extraer datos tanto cualitativos como cuantificables.



mantenguèt la Peninsula Iberica coma scenàri dels afrontaments. En aquel emplaçament i avià anteriorament un pichon pòble ibèr.

Tarraco se convertiguèt en la basa de las operacions romanas per la conquista de la Peninsula pendent lo sègle II abans Jesucristo, e venguèt posteriorament una de las vilas mai importantas del Mediterraneu Occidental roman. Lo meteís emperaire August residiguèt a Tarraco pendent dos ans, quand organizava la conquista de las regions cantabrias.



En primer lugar, procedemos a reportar los datos estadísticos de las pruebas de inferencia en occitano (pruebas 5 y 10), una lengua próxima y desconocida para todos los participantes en el estudio. Esta prueba está estructurada como un texto de tres párrafos ilustrados por unas imágenes. La tarea consiste en leer el texto y dar respuesta a cinco preguntas de comprensión lectora que lo siguen. De las cinco preguntas solo una tiene tres opciones de respuesta, las otras cuatro son abiertas.

Texto e imágenes de la prueba 5.

Fuente: <https://sapiencia.eu/tarraco-romana/>

En la prueba «después» de la intervención (prueba 10) han sido añadidas otras tres preguntas sobre si ha sido fácil o difícil entender el texto, sobre las estrategias utilizadas y sobre lo que hace el texto difícil. La única pregunta con tres opciones de respuesta ha sido descartada del análisis en cuanto que presenta oportunidades de acierto al azar.

Desde un punto de vista cuantitativo, podemos observar que algunas preguntas resultan más fáciles y otras mucho más complicadas. La mayoría de los niños supieron contestar a la pregunta sobre la fecha de la fundación de Tarragona, lo que en el texto estaba expresado numéricamente. En cambio, los participantes tuvieron dificultad con la última pregunta sobre el pueblo que vivía en Tarragona antes de que llegaran los romanos.

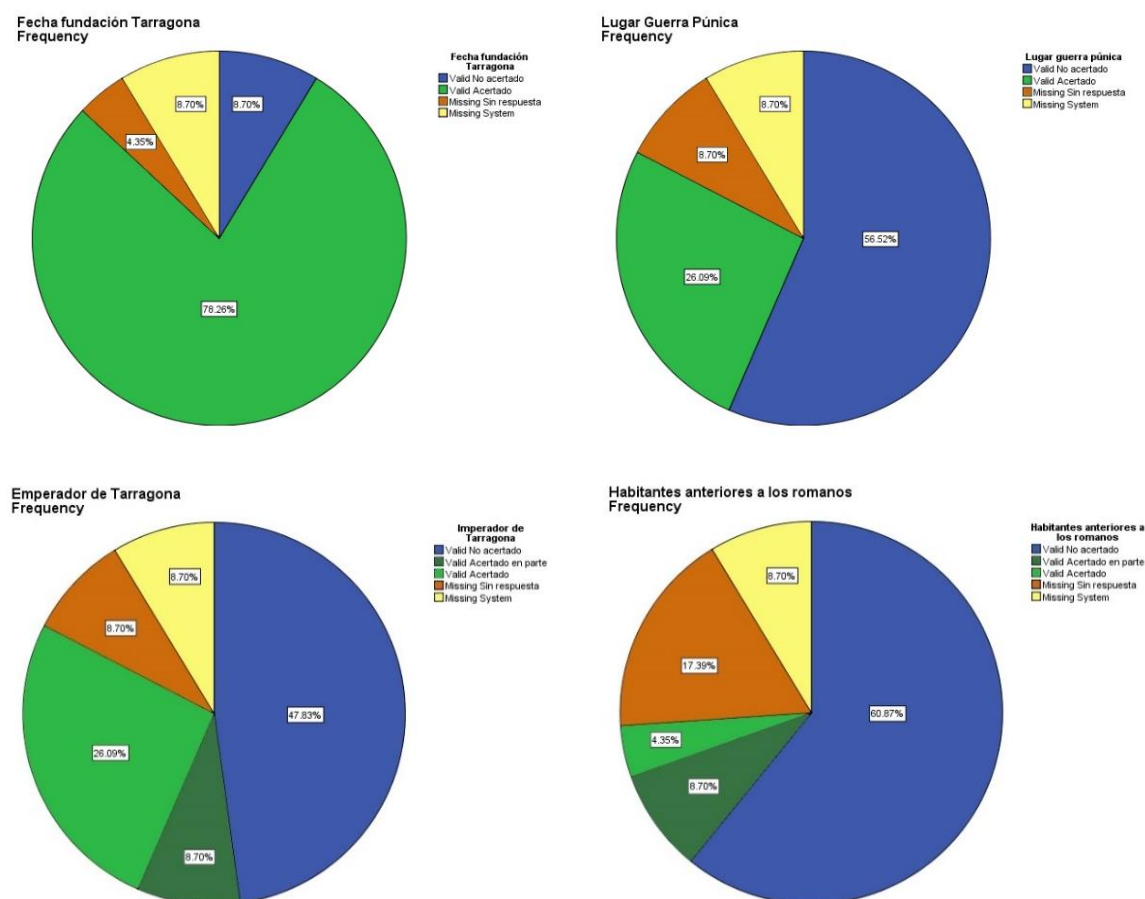


Figura 40: Distribución de las inferencias en las cuatro preguntas de la prueba 5.
Fuente: prueba 5 de inferencia en occitano.

En esta serie de gráficos hemos dividido los datos perdidos en dos grupos: los datos perdidos porque un niño no realizó la prueba y los datos perdidos porque un niño saltó una determinada pregunta, pero contestó las otras. Esta división nos permite evaluar el porcentaje de los niños que no intentaron realizar inferencias en determinadas preguntas. Como podemos observar, este porcentaje no es alto en todas las preguntas. En la pregunta más complicada («¿Qué pueblo vivía en Tarragona antes de que llegaran los romanos?») el 17,39% de los niños no dio ninguna respuesta, lo que corresponde a cuatro personas. Estos datos señalan que los niños realizan las inferencias en una lengua próxima y desconocida, pero a menudo sus inferencias no son del todo ciertas. Es un dato muy importante

porque el mero hecho de que los niños realizan inferencias en la intercomprensión permite comprobar la hipótesis central de la tesis.

La prueba 10 «después de la intervención» fue administrada un año después de la primera prueba y unos diez meses después del final de la experimentación. El año académico que separa las dos pruebas fue un año muy complicado tanto para los niños como para los profesores. Hay que tener en cuenta que la motivación de los niños para ir a clase había sido afectada por medidas tales como la necesidad de llevar la mascarilla puesta en todo momento y respetar las restricciones de movilidad. Hemos observado que en las pruebas «después» hay más incidencias de las preguntas omitidas en general, algunos niños devolvieron hojas vacías completamente en las pruebas de inglés, por ejemplo (también es cierto que creció el número de los alumnos que percibían esta asignatura como «aburrida»). Este hecho está reflejado también en los gráficos de la prueba 10 en occitano:

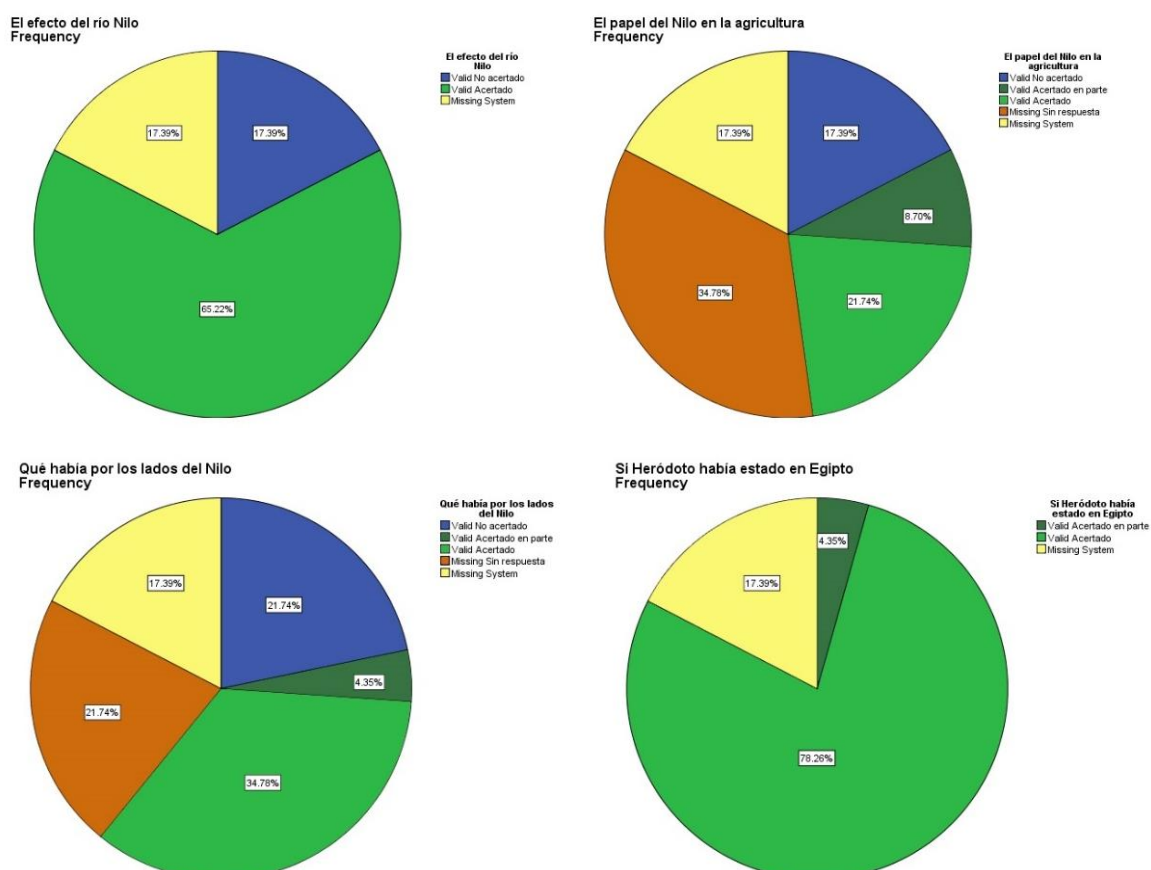


Figura 41: Distribución de las inferencias en las cuatro preguntas de la prueba 10.

Fuente: prueba 10 de inferencia en occitano.

A pesar de un gran número de respuestas omitidas en dos de las cuatro preguntas, podemos observar que ha crecido el número de las inferencias acertadas.

		Grupo IC		Grupo PL		Grupo entero	
Número inferencias correctas en occitano		Número de inf correctas en occ ant	Número de inf correctas en occ dsp	Número de inf correctas en occ ant	Número de inf correctas en occ dsp	Número de inf correctas en occ ant	Número de inf correctas en occ dsp
N	Valid	12	11	9	8	21	19
	Missing	1	2	1	2	2	4
Mean		1,500	2,636	1,889	2,375	1,667	2,526
Median		1,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000
Mode		1,0	2,0	2,0 ^a	2,0	1,0	2,0
Std. Deviation		1,0871	1,0510	1,0541	1,1877	1,0646	1,0862

Tabla 20: Media, mediana y moda de las inferencias correctas generadas por los participantes.
Fuente: pruebas de inferencia en occitano 5 y 10.

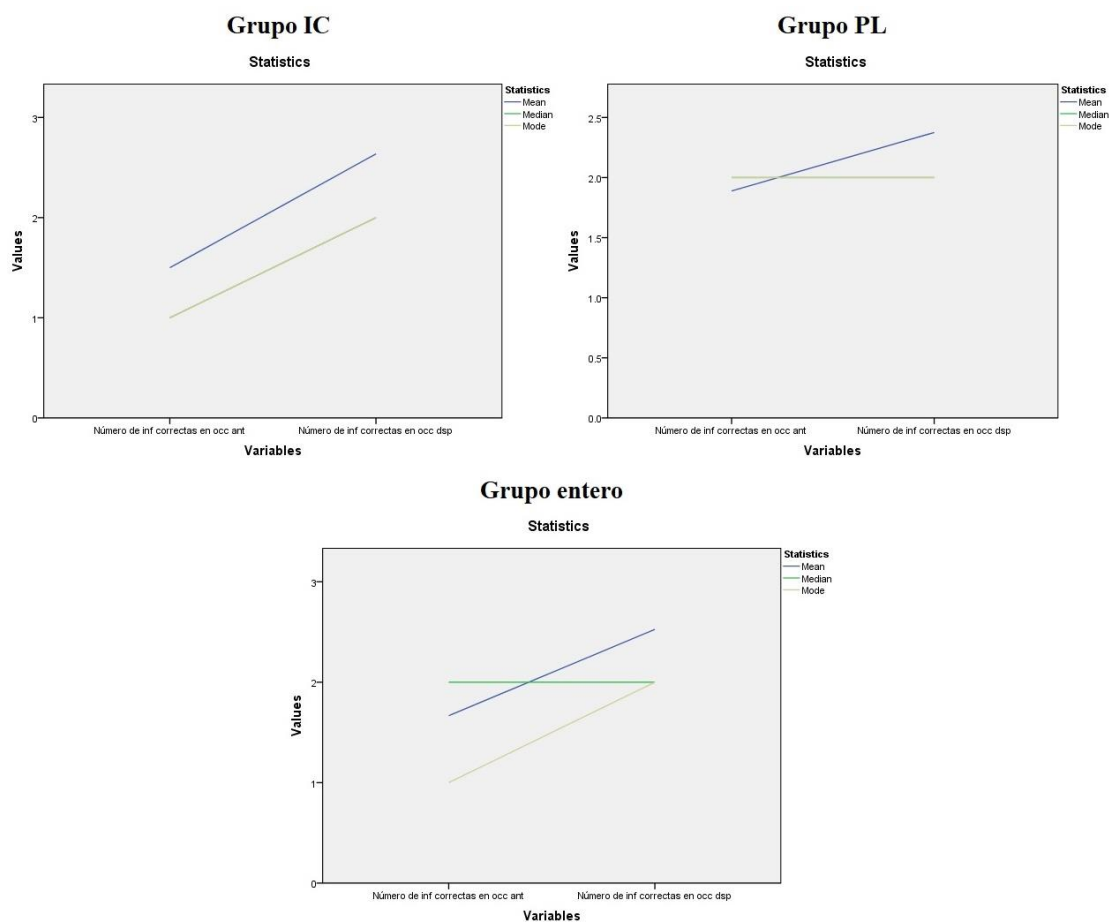


Figura 42: Crecimiento del número de inferencias correctas en occitano por grupo.
Fuente: pruebas 5 y 10 de inferencia en occitano (realizadas con los mismos participantes en 5º y 6º curso de EP).

Tanto los datos de la prueba anterior a la experimentación como los recogidos después señalan inequívocamente que los niños participantes en el estudio experimental activan

la inferencia en respuesta a las actividades de intercomprensión. Sin embargo, para analizar el carácter de las inferencias nos tenemos que servir de los datos cualitativos.

7.1.3. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RELATIVOS A LA PREGUNTA INVESTIGADORA 3 DE LA HT1:

Si se confirma que los niños de participantes en el estudio experimental utilizan la inferencia en una LPD, ¿qué características tiene?

Sabemos desde la parte teórica que las inferencias pueden ser automáticas y estratégicas. Además, sabemos con precisión cómo funciona el proceso inferencial en la intercomprensión lectora en los adultos. En concreto, sabemos que la lectura se desarrolla de una manera cíclica. El proceso empieza por un análisis casi automático de la información paratextual: las imágenes, el formato de texto, etc. Esta información ayuda a activar los esquemas mentales relacionados con el género textual y el tema identificados. El siguiente paso es el primer acercamiento al léxico: el lector identifica las palabras transparentes y realiza las primeras inferencias por transferencia / transparencia. El léxico transparente permite hacer las primeras conjeturas sobre el sentido general del texto, en esta fase se activa el guion mental correspondiente. Desde la comprensión del sentido general del texto el lector puede volver a las zonas de opacidad para realizar inferencias descendentes. El último paso en el proceso cíclico son inferencias morfosintácticas. Para averiguar si los niños participantes en nuestro estudio siguen el mismo procedimiento en su razonamiento inferencial en una lengua próxima y desconocida utilizamos varias herramientas de evaluación, empezando por las pruebas de inferencia en occitano (pruebas 5 y 10)

7.1.3.1. Pruebas de inferencia en occitano antes y después de la intervención

El valor de las pruebas de inferencia consiste no solo en las preguntas de comprensión, sino también en las preguntas sobre la comprensión. La prueba de occitano «después» incluye preguntas adicionales sobre las estrategias que los participantes utilizan para la comprensión. Considerando la edad de los participantes, no se utilizó en ningún momento

la palabra «estrategia», sino la pregunta fue formulada de la siguiente manera: *¿Qué trucos, palabras, ideas te han ayudado a entender el texto?*

Las estrategias que más han sido mencionadas son las dos siguientes:

- «Algunas palabras estaban en español» (diez niños de los 19 que contestaron las preguntas de la prueba 10).
- Las imágenes.

De acuerdo con la evidencia proporcionada por los propios participantes, resulta cierto que ellos recurren a la información paratextual (las imágenes), así como al léxico transparente («las palabras que estaban en español» / «se parecían al español») para realizar sus inferencias en una lengua desconocida.

Puesto que el texto de la prueba no ocupa mucho espacio, lo reproducimos a continuación:

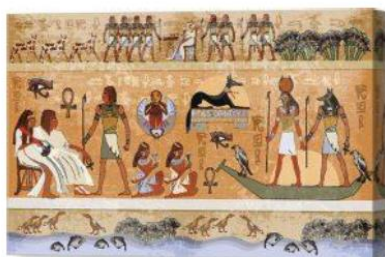
Lee este texto y contesta a las preguntas que siguen:

ERODÒT E LOS MISTÈRIS DEL FLUVI NIL

Erodòt d'Alicarnàs era un celèbre viatgèr, geograf e istorian grèc del sègle V a.



Erodòt diguèt qu'Egipte era lo don del fluvi Nil. E aviá tota la rason.



Encara uèi la majoritat dels egipcians vivon al bòrd del grand fluvi o prèp del delta. Uèi, amb de restancas bastidas, lo cabal del fluvi Nil es estat contrarotlat.

Mas abans, cada an lo fluvi inondava los camps en creant una capa de fanga fòrça productiva, qu'ajudava a l'agricultura. Del temps qu'a ambedós costats del Nil s'estendíá un dels desèrts mai desabitats del mond.

Figura 43: Texto e imágenes en la prueba de inferencia 10.
Fuente: <https://sapiencia.eu/erodot-e-los-misteris-del-fluvi-nil/>

Sin embargo, dado que la prueba anterior ha demostrado que no siempre las percepciones de los niños son fiables, fue preciso hallar pruebas empíricas de que los niños utilizan la información paratextual en sus respuestas. La pregunta de comprensión que mejor ilustra esta conclusión es la siguiente: «¿Qué hay a los dos lados del Nilo?» Los últimos dos párrafos proporcionan la información necesaria: «la mayoría de los egipcios viven al bordo del río Nilo», «el río inundaba los campos», «a los dos lados se extendía un desierto».

Si analizamos las respuestas de los participantes a esta pregunta, veremos que algunas respuestas mencionan palabras del texto, como el desierto o los campos, pero otras no. Cinco niños indicaron que a los dos lados había un pueblo / casas / aldeas. Lo que se puede intuir del texto, pero también de la imagen. Una niña respondió «árboles» que solo se puede intuir por la imagen y una contestó «dos personas sentadas y otras dos en un barco». Es imposible que esta información venga del texto, en cambio, sí que encaja bien como una descripción de la imagen. Otro niño dio una respuesta más particular: «esculturas egipcias». Si bien esta información no aparece en ningún modo en el texto, si observamos bien la imagen, efectivamente, encontramos unas esculturas.

Sin embargo, es poco probable que la última respuesta haya sido dada solo por observar la imagen. Es muy probable que el niño haya conectado el texto y la imagen con su conocimiento previo del concepto «Egipto». Otra respuesta dada por el conocimiento previo es la siguiente: un niño (Gersio X.0.) dijo que por los dos lados del Nilo había la orilla, una afirmación que no carece de lógica porque es conocimiento del mundo, pero que no se desprende de ninguna manera del texto. Son ejemplos claros de tipos distintos de inferencia: por información paratextual o por conocimiento previo.

El segundo paso es el primer análisis léxico e identificación de las palabras transparentes formalmente por transferencia desde una lengua conocida (L1). En nuestro caso la L1 es la lengua de escolarización – el español. Si bien más de la mitad de los participantes indicaron que el parecido con el español fue lo que posibilitó la comprensión de los textos en occitano, consideramos importante averiguar si esta afirmación se confirma también mediante un análisis de los datos empíricos.

Cabe mencionar que algunos niños nos han simplificado la tarea citando las palabras que ellos encontraron transparentes, por ejemplo:

6. ¿Ha sido fácil o difícil leer el texto? difícil
7. ¿Qué trucos, palabras, ideas te han ayudado a entender el texto?
celebe, Egipte, Istoria...
8. ¿Qué cosas crees que hacen difícil entender este texto? El idioma

Figura 44: Palabras en occitano transparentes para el participante Gersio.X.0.

Fuente: prueba 10 de inferencia en occitano.

Es más, el propio hecho de que el número de inferencias correctas sea superior a la mitad en todas las preguntas de la prueba demuestra que los participantes entendieron el sentido general del texto, algo que hubiera sido imposible sin realizar el acceso léxico.

Sin embargo, tenemos pruebas indirectas de que los niños realizan el acceso léxico mediante la inferencia por transparencia porque sin ello habría sido imposible activar el guion mental necesario para dar respuestas correctas a las preguntas de comprensión. En primer lugar, es muy posible que la propia imagen pueda evocar varios esquemas mentales relacionados con el concepto «Egipto». Es igual de posible que las palabras transparentes que encajan con la imagen hagan lo mismo. Efectivamente, una niña indicó que le resultó de ayuda la palabra «Egipte». Es decir, es posible que tan solo esta palabra junto con las imágenes del texto fuera suficiente para que algunos niños activaran sus esquemas mentales en relación con el concepto «Egipto».

No obstante, sin entender que se trata del papel del Nilo en la agricultura, es imposible activar los guiones mentales correspondientes y dar respuestas correctas a las preguntas. Para conformar esta información nos basamos en la respuesta del niño que mencionó las esculturas egipcias, participante R2-D2. Si uno se apoya tan solo en la información para-textual y la transparencia formal de algunas palabras sin realizan inferencias textuales, es difícil que la información novedosa en un texto en una LPD resulte al lector más fiable que el contenido de su propia memoria a largo plazo. A la pregunta sobre el papel que el Nilo tenía en la agricultura local el niño respondió: «una pieza histórica para los egipcios». Esta interpretación no puede tener orígenes en el texto, ni tampoco en las imágenes. Es muy probable, en cambio, que en la mente del niño Egipto se asocie con una especie de museo al aire libre con piezas históricas y esculturas. Este niño activó un guion mental basándose muy poco en el texto. En cambio, los niños que realizaron el acceso léxico con más palabras transparentes, como «agricultura», «inondava», «camps», «capa de fanga»,

«productiva» (la mayoría), consiguieron activar esquemas mentales necesarios para dar respuestas más plausibles a las preguntas.

Continuando esta reflexión pasamos al papel del guion mental en el razonamiento inferencial en la intercomprensión. El acceso al conocimiento previo, la fuente del guion mental, es muy importante en este proceso. Sin activar los esquemas mentales relacionados con los conceptos activados por las palabras transparentes, el lector no podría tener éxito en la intercomprensión. El propio hecho de que el número de las inferencias acertadas es sustancial comprueba que muchos participantes tuvieron éxito en la intercomprensión en las dos pruebas de occitano.

No obstante, una evidencia muy interesante en las respuestas a las pruebas nos puede proporcionar un ejemplo muy concreto de cómo el guion mental o el conocimiento previo ha favorecido una inferencia léxica en caso de una palabra sin transparencia formal.

6. ¿Ha sido fácil o difícil leer el texto? *Muuuuuuuy difícil.*

7. ¿Qué trucos, palabras, ideas te han ayudado a entender el texto?
Pues como en una parte pones palabras parecidas a las de los ejercicios, también parece español.

8. ¿Qué cosas crees que hacen difícil entender este texto? *Todo lo que no sean nombres o río Nilo que se dice: fluvi Níl.*

Edificio D, Facultad de Filología, C/ Profesor Aranguren S/N, Ciudad Universitaria, 28040, Madrid
Telf. 913945363, Correo electrónico dp434@ucm.es

Figura 45: Inferencia léxica de la palabra «fluvi» por el participante R2-D2.
Fuente: prueba 10 de inferencia en occitano.

En este ejemplo se advierte cómo el mismo niño que se fijó en las estatuas egipcias llegó a la conclusión de que la palabra «fluvi» en occitano significa «río». Esta inferencia es descendente, es decir, su fuente es el conocimiento previo del participante sobre el Nilo, sobre el hecho de que es un río. Si el niño no hubiera activado su conocimiento previo / los esquemas mentales mediante un acceso léxico previo por transparencia, este tipo de inferencias habría sido imposible de hacer. Las palabras «fluvi» y «río» no tienen transparencia formal (es probable que algún niño conozca la palabra «fluvial», pero consideramos que esta palabra aún se encuentra fuera de la zona de desarrollo próximo de la mayoría de los participantes).

La etapa clave en el proceso inferencial, sobre todo en caso de las palabras sin transparencia formal, es el control de la plausibilidad. En el apartado dedicado al análisis de la

inferencia de los participantes en las pruebas en lengua de escolarización nuestros datos señalan que las herramientas cognitivas de la aceptabilidad semántica y sintáctica se pueden analizar por separado.

En relación con el control de la plausibilidad de significado, hemos podido recoger datos cualitativos de distintas características. Tanto las respuestas en las pruebas de inferencia directamente, como las propuestas de trasposición en español señalan que los niños participantes en el estudio recurren al control de la plausibilidad de significado en la intercomprensión. Cabe destacar, sin embargo, que no todos los niños utilizan esta herramienta con el mismo éxito.

En cuanto a las pruebas, las preguntas que mejor ilustran la presencia del control de plausibilidad son las de la prueba en occitano administrada a los participantes antes de la intervención experimental:

- ¿Dónde tuvo lugar la Segunda Guerra Púnica?
- ¿Qué emperador vivió en Tarragona?
- ¿Qué pueblo vivía en Tarragona antes de que llegaran los romanos?

Puesto que el texto de la prueba no ocupa mucho espacio, lo volvemos a reproducir aquí para facilitar al lector el seguimiento de la argumentación:

Lee este texto y contesta a las preguntas que siguen:



TARRACO ROMANA

La vila romana de Tarraco foguèt fondada l'an 218 abans Jesucristo, pendent la Segonda Guèrra Punica entre Romans e Cartagineses. La guèrra

mantenguèt la Peninsula Iberica coma scenàri dels afrontaments. En aquel emplaçament i aviá anteriorament un pichon pòble ibèr.

Tarraco se convertiguèt en la basa de las operacions romanas per la conquista de la Peninsula pendent lo sègle II abans Jesucristo.



Posteriorament Tarraco venguèt una de las vilas mai importantas del Mediterranèu Occidental roman. Lo meteís emperaire August residiguèt a Tarraco pendent dos ans, quand organizava la conquista de las regions cantabricas.

Fuente: <https://sapiencia.eu/erodot-e-los-misteris-del-fluvi-nil/>

Figura 46: Texto e imágenes de la prueba de inferencia en occitano 5.

Durante el análisis de las pruebas, se apreció que determinadas respuestas carecían totalmente de sentido alguno en el contexto dado. No obstante, otras, a pesar de no ser ciertas, se podían explicar por algún razonamiento lógico. En la tabla que sigue reportamos las respuestas de los 23 niños que participaron en el estudio (incluyendo los dos datos perdidos de los dos niños que no habían realizado la prueba antes de empezar la formación experimental). La palabra «acierto» en verde significa que el niño dio la respuesta correcta. La sigla «SR» coloreada en gris significa «sin respuesta». Lo evidenciado en verde claro son las respuestas incorrectas que, sin embargo, no carecen de plausibilidad desde el punto de vista de significado. En cambio, en azul claro están coloreadas las respuestas sin sentido en dado contexto. La ortografía y la puntuación son de origen.

Participante / Pregunta	Pregunta 2: Lugar guerra	Pregunta 4: Emperador	Pregunta 5: Pueblo que vivía en T. antes de los romanos
Agente81	acierto	acierto	SR
Buo	en roma cartagena	acierto	taraca foguet
Caperuzo	acierto	acierto	venguet
Jandula10	scenari	l'an	mantenguet
Juan Carlos	entre roma y cartagineses	tarraco	SR
Marlín	entre roma y cartagineses	SR	SR
La ricitos	cartagineses	pichon po- ble	cantábrica
Nayroby	en púnica entre romans	acierto	mediterráneu
Nombre	acierto	acierto	rigions cantábricas
Serra	SR	SR	SR
Salmon	cartagineses	abans	Ians
Sombra23	roma y cantaguense	Jesucristo	pichon
5505			
Gersio	mantenguet	acierto	Tarraco
Inteleon	acierto	Jesucristo	italianos
Laura	SR	SR	SR
María	mantegeu	converti- guet	acierto: los de la península ibé- rica
Mentoncillo	pedent	Jesucristo	mediterráneu
Noa	en Púnica	acierto	cantábricas
La picaza	acierto	acierto	Tarraco
R2-D2			
Strong Girl	acierto	acierto	cartaginess
Vanessa	cantabias	Jesucristo	tarraco foguet fondada

Tabla 21: Plausibilidad de significado en las respuestas a las preguntas de inferencia en occitano.

Fuente: prueba 5 de inferencia en occitano.

Podemos observar que algunas de las respuestas incorrectas se repiten de niño a niño, lo que demuestra que hubo cierta lógica, posiblemente común para todos, que les condujo a dar tales respuestas. La respuesta «Jesucristo» a la pregunta sobre qué emperador vivió en Tarragona aparece cuatro veces. Para un adulto esta respuesta carece de plausibilidad de significado en cuanto que nuestro conocimiento del mundo impone limitaciones muy estrictas tanto desde un punto de vista histórico (sabemos que Jesucristo nunca fue

emperador romano), como geográfico (es poco probable que Tarragona pertenezca al guion mental relacionado con las escenas bíblicas en la imaginación de un adulto en el mundo occidental, aunque no tengamos estadísticos que puedan apoyar esta afirmación).

No obstante, para un niño que carece todavía del conocimiento previo necesario para imponer estas limitaciones de control de la plausibilidad, esta solución puede ser perfectamente válida. Es decir, es posible que un niño sepa que Jesucristo es una persona importante, que vivió en la Antigüedad, también que el imperio romano existió en la antigüedad y que Roma es una ciudad italiana. Con estos supuestos límites de conocimiento previo podemos explicar no solo la respuesta sobre Jesucristo, sino también sobre los italianos que, desde el punto de vista del participante Inteleon, vivían en Tarragona antes de los romanos.

Otras dos preguntas tienen que ver con un lugar donde se desencadenó una guerra antigua y un pueblo que vivió en Tarragona antiguamente. En relación con la primera pregunta, tenemos dos opciones de respuesta más frecuentes (como inferencia incierta): «en Púnica» y «entre Roma y cartagineses». Si bien «púnica» no existe como lugar, si existiera, una guerra que tuviera lugar en ese lugar imaginario podría llamarse «púnica». Es decir, esta solución tiene un cierto grado de plausibilidad de significado. Un razonamiento parecido se aplica a la solución «entre Roma y cartagineses». Un niño que busca en el texto una respuesta a la pregunta «dónde» y encuentra «entre Romans y Cartagineses» puede suponer que «entre» se refiere a una ubicación, y que «Roma» en occitano se escribe «Romans».

La misma lógica se aplica a las respuestas «mediterráneu» (2 personas) y «cantábrica/s» (2 personas), cartagineses (1 personas), italianos (1 persona) que a pesar de no ser ciertas son plausibles. En un texto en una lengua desconocida los niños participantes en el estudio experimental consiguieron identificar las palabras que pueden referirse a una población o un pueblo, es decir, los gentilicios. Todas estas respuestas se basan en el conocimiento previo sobre topónimos y geografía, aunque limitado, y el control de la plausibilidad.

Este tipo de respuestas contrasta notablemente con las respuestas evidenciadas en azul. Estas últimas carecen de todo significado, como, por ejemplo, las palabras «l'an» y «abans» en respuesta a la pregunta sobre el emperador que vivió en Tarragona. Sin embargo, ni siquiera este tipo de respuestas pueden contradecir la afirmación de que los niños participantes en el experimento realizan el control de la plausibilidad de significado.

Es posible que la razón por la que originaron estas respuestas sea un fallo en alguna fase anterior en el proceso inferencial y no en la etapa de control de la plausibilidad de significado.

En resumen, las dos pruebas de inferencia en occitano demuestran que los niños realizan inferencias ascendentes basándose en la información paratextual y en el léxico transparente. Seguidamente, activan el conocimiento previo / los esquemas mentales / el guion mental y a partir de ello realizan inferencias descendentes ejercitando un control de plausibilidad. El control de plausibilidad está limitado por un conocimiento del mundo relativamente reducido en comparación con el de los adultos. El número de los aciertos, así como el carácter de algunas de las respuestas señalan que algunos niños alcanzan un nivel muy alto de intercomprensión, siendo el nivel de la mayoría de los participantes más que satisfactorio.

Por ejemplo, la respuesta «los de la península ibérica» dada por María a la pregunta sobre el pueblo que vivía en Tarragona antes de los romanos demuestra que la niña había entendido el texto, por lo utilizó sus propias palabras para responder, en vez de copiar la respuesta del texto, una opción que eligieron varios participantes. Algunos participantes demostraron muy buenas habilidades de inferencia tanto en la prueba «antes» (número 5) como «después» (número 10), como es el caso de Caperuzo Azul, Nayroby, La picaza, Strong Girl. Otros participantes, en cambio, obtuvieron resultados bajos tanto en 5º curso como un año después en 6º. Estos datos señalan que el proceso inferencial es altamente individual, lo que es cierto también para los adultos.

7.1.3.2. Ejercicios de transposición y los procesos cognitivos observados

El siguiente conjunto de evidencias proviene de las sesiones formativas, por lo que solo tenemos constancia de lo ocurrido en el grupo experimental compuesto por catorce participantes. En primer lugar, cabe remarcar que, según nuestra experiencia, la actividad que mejor permite observar los procesos inferenciales en intercomprensión es la trasposición. En nuestra visión, una trasposición realizada por escrito es la mejor fuente de información sobre los procesos cognitivos en la intercomprensión. Sin embargo, solo pudimos hacer este ejercicio una vez, al empezar la formación, y no tuvimos la oportunidad de volver a

realizar esta actividad nuevamente en una sesión intermedia y una final, puesto que solo se impartieron cinco sesiones formativas.

Las transcripciones de la trasposición realizada en la primera sesión formativa en el grupo experimental nos brindan datos muy valiosos que, en líneas generales, confirman las conclusiones extraídas del análisis de la prueba de inferencia en occitano: el proceso de intercomprensión lectora en los niños es parecido desde el punto de vista cognitivo al proceso de intercomprensión lectora en los adultos, explorado en detalle en la parte teórica de la tesis. Sin embargo, este proceso tiene limitaciones impuestas por el nivel de automatización de los procesos cognitivos y la riqueza del conocimiento del mundo.

A continuación, se presentan los hallazgos que provienen de un análisis interpretativo de las trasposiciones realizadas por escrito de un texto sobre la bibliografía de Rosalía, una cantante famosa entre los participantes del experimento. Estas trasposiciones fueron realizadas en la primera sesión formativa, es decir, no habíamos todavía realizado la trasposición en grupo. La selección del tema para el texto se realizó mediante una encuesta, el propio cuestionario general tenía una pregunta sobre la celebridad preferida de los niños. Debido a que las respuestas no han coincidido ni mínimamente, tuvimos que proponerles unas opciones y Rosalía resultó ser la ganadora.

Para ilustrar las conclusiones que se comentan seguidamente, reportamos a continuación un extracto de los trabajos de los niños. Sigue el primer segmento del texto (en francés) y las trasposiciones de los tres equipos participantes. El texto estaba compuesto por seis segmentos en seis lenguas: francés, portugués, asturiano, gallego, catalán e italiano. Los participantes estaban divididos en tres grupos de trabajo, cada grupo tenía que «traducir» el texto al español, identificar las lenguas y nombrar las razones por las que ha sido posible entender los textos. Los equipos tenían que ponerse un nombre, pero solo dos de los tres se acordaron de esta indicación. Por tanto, los equipos se identifican como: «equipo Tra Tra», equipo «sin nombre» y el «equipo Rat Kid». La prueba entera se puede consultar en el Anexo 19, las transposiciones están disponibles en el Anexo 20. Las construcciones léxicas evidenciadas en rojo son las que resultaron ser zonas de opacidad:

«Rosalía, de son vrai nom Rosalía Vila Tobella, est née le 25 septembre 1993 à Sant Esteve Sesrovires, à quelques kilomètres de Barcelone, en Espagne. Très jeune elle s'intéresse à la musique et au chant grâce à son père qui l'initie dès ses 7 ans. À 13 ans, Rosalía fait la rencontre de sa vie : le flamenco. Elle se passionne pour la musique gitane, grâce

notamment à sa découverte du chanteur Camarón de la Isla. Elle connaît une reconnaissance mondiale avec son deuxième album, 'El mal querer', sorti en novembre 2018»²⁸.

Rosalía Equipo Tra Tra

Se llama Rosalía Villa Tobella, nació el 25 de septiembre de 1993 en Sant Esteve Sesrovires, a muchos kilómetros de Barcelona de España. El 3 de junio ella se interesó en la música. A los 13 años Rosalía se interesó en el flamenco. A ella le gusta la música gitana, le gusta Camarón de la Isla. Su álbum se llama "el mal querer" y lo sacó en noviembre de 2018. ^{→ catalán}

- ~~Apresentada un disc~~ como experimental y conceptual

Equipo sin nombre

4^{ta} hoja

Rosalía, nació el 25 de septiembre del 1993 en sant esteve sesrovires, a pocos kilómetros de Barcelona en España, el 3 de junio se interesó en la música. A los 13 años le empezó a gustar la música flamenca, ella tiene pasión por la música gitana, gracias a que descubrió Camarón de la Isla, ella hizo un álbum que se llama el mal querer en noviembre de 2018.

²⁸ Fuente: <https://www.nrj.fr/artistes/rosalia/biographie>

Rosalía - biografía La Rat Kid

1 - Rosalía, de nombre Rosalía (Vila Tobella), Vida Bella), nació el 25 de septiembre de 1993 en Santo Esteven Sesriure, a tres kilómetros de Barcelona, en España. Tres discos de música interesantes y un grammy. Empezó con 13 años, Rosalía empezó con 5 años encontró el glam rock. Se apasionó por la música gitana, gracias normalmente a su disco de cantar con Camarón de la Isla. Su primer disco "El mar querer" en noviembre de 2018. (Lengua: Francés/occitano)

experimental o conceptual, en torno

Figura 47: Trasposiciones por escrito del primer texto de la propuesta didáctica.
Fuente: trabajos de los tres equipos del grupo experimental en la primera sesión formativa.
(prueba 15, anexo 20).

Las soluciones que los niños han propuesto nos permiten sacar conclusiones sobre los procesos cognitivos subyacentes a la intercomprensión. El género textual es narrativo, pero desprovisto de imágenes, por lo que el análisis paratextual podía proporcionar a los niños poca información. Por tanto, nuestro análisis empieza directamente en el segundo paso que es el acceso léxico.

- 1) Los niños participantes en el experimento realizan las inferencias léxicas por transparencia en la intercomprensión lectora.

En primer lugar, se puede observar que las trasposiciones realizadas por los tres equipos son bastantes ajustadas y completas. Esta observación apoya la afirmación de que los niños realizan la inferencia por transferencia porque, considerando su conocimiento nulo de francés, habría sido imposible alcanzar el nivel de comprensión que ellos han demostrado si no por la intercomprensión. Sin embargo, hay datos más específicos que nos permiten extraer conclusiones sobre los procesos cognitivos subyacentes. En concreto, podemos apoyarnos en el análisis de los errores que los niños cometen en las trasposiciones. Varios ejemplos de errores señalan que los niños se apoyan en la transparencia formal para acceder al léxico realizando inferencias ascendentes:

- «très jeune» en francés fue interpretado como «el tres de junio» (Tra Tra, equipo sin nombre);
- «grâce (à son père)» en francés fue interpretado como «un Grammy» (Rat Kid);
- «cantaora» en gallego fue interpretado como «canta ahora» (Tra Tra);
- «deste (segundo álbum)» en portugués fue interpretado como «desde» (Sin nombre);

- «pai» en gallego fue interpretado como «país» (Sin nombre, Rat Kid);
- «notamment» en francés fue interpretado como «normalmente» (Rat Kid);
- «nela con trece» en gallego fue interpretado como «en la tercera») (María, una niña que decidió trabajar sola tras haber salido del equipo Rat Kid).

Como podemos observar, en algunos casos la semejanza formal es evidente, en otros casos las soluciones propuestas son verdaderamente muy creativas. De todas formas, en la mayoría de los casos estas soluciones están sujetas a un control de plausibilidad de significado.

- 2) Los niños participantes en el experimento realizan el control de la plausibilidad de significado.

Esta afirmación se puede apoyar en base a una serie de ejemplos que provienen de las trasposiciones de los tres equipos:

- En la zona de opacidad «très jeune» (desde joven) en francés la inferencia hecha por transparencia formal «el tres de junio», propuesta por dos de los tres equipos, parece alejarse muchos de la traducción. Sin embargo, esta propuesta no carece de la plausibilidad de significado. Si nos fijamos en el contexto, nos daremos cuenta de que las oraciones que rodean la frase en cuestión tienen que ver con distintas fechas y etapas en la vida de la protagonista, por lo que la inferencia parece coherente como una de las varias fechas mencionadas en el segmento.
- El segmento «Elle se passionne pour la musique gitane, grâce notamment à sa découverte du chanteur Camarón de la Isla» fue interpretado por el equipo Tra Tra como «a ella le apasiona la música gitana, le gusta Camarón de la Isla». Como podemos observar, el significado de la frase no es una traducción literal, pero la interpretación que hicieron los niños es perfectamente plausible desde el punto de vista del significado general.
- La palabra «pai» (padre) en gallego fue interpretada como «padres» por un equipo y como «país» por los otros dos. Desconocemos la razón por la que el equipo Tra Tra acertó el significado correcto de la palabra – por conocimiento previo o por una inferencia brillante. Pero nos parece igual de brillante la otra propuesta basada en la transparencia formal «pai / país». aparte de la transparencia formal que es evidente, en este ejemplo se manifiesta el control de la plausibilidad de significado. Considerando que entre los niños a muchos les gustaba la música de la

protagonista, es muy probable que se asocien con el «país» que animaba a Rosalía, por lo que ven esta interpretación perfectamente plausible.

- La palabra «ocgitano» que fue inventada por el grupo sin nombre es un ejemplo muy interesante del proceso de control de la plausibilidad de significado en acción. Esta palabra es la propuesta que los niños hicieron para interpretar la palabra «occitano». Es muy probable que los niños desconozcan la palabra «occitano». Por tanto, debido a que el contexto habla de la música flamenca y la cultura gitana, el equipo consideró plausible que la palabra «occitano» tuviera algo que ver con lo «gitano».
- La zona de opacidad «adquiriram certo nível de viralidade na mídia social» en portugués causó dificultades para todos los equipos. Sin embargo, todos propusieron soluciones plausibles: «ambos vídeos quería cierto nivel de [palabra ilegible] de la vida social» (Tra Tra); «ambos vídeos admiran el nivel social» (Rat Kid); «ambos vídeos asquiritan cierto nivel de viralidad» (el equipo sin nombre).
- La frase «Aos 15 anos preséntase ao programa televisivo» fue correctamente traspuesta por los equipos Tra Tra y el grupo sin nombre. Mientras el equipo Rat Kid opta por otra solución que hace entender que Rosalía fue presentadora de un programa televisivo. Aunque esta interpretación es incierta, no carece de la plausibilidad de significado porque muchas celebridades salen en la televisión ejercitando varios roles.

El equipo Rat Kid es él que más dificultades ha tenido con la trasposición de los textos. Sus soluciones son las que más se alejan del original en las lenguas del texto. En algunos casos estas interpretaciones carecen directamente de plausibilidad de significado y no tienen sentido tampoco sintácticamente. Por ejemplo, el segmento «El nuevu álbum de l'artista catalana tamién cuntaría con aportaciones d'artistes como por casu l'artista madrillanu C. Tangana» en asturiano ha sido interpretado por este equipo como «un nuevo álbum de artista catalán también cultura con aportaciones artista como por causa artista madrillanu C. Tanga»... Si bien los otros dos grupos tuvieron problemas con algunas zonas de opacidad en este segmento (los dos tuvieron un problema con la expresión «por casu» y uno no entendió que «madrillanu» significa «madrileño»), el sentido general de sus interpretaciones fue correcto. La interpretación del grupo Rat Kid de este segmento señala que algunos participantes se apoyan fuertemente en la transparencia formal, que resulta engañosa, y no ejercen el control de plausibilidad. Este dato y su interpretación

son coherentes con los resultados de la investigación en inferencia en los niños reportados en Carton (1971). La ausencia de verbos en esta interpretación señala que la comprensión es nula o tendiente a cero.

Con este tipo de niños es importante guiar el proceso de trasposición mediante preguntas inductivas como, efectivamente, pudimos hacer en las sesiones siguientes. Sin embargo, a pesar de que algunos segmentos en las trasposiciones del equipo Rat Kid no tuvieran trazos de control de plausibilidad, otros claramente se basaban en la lógica. Por ejemplo, el segmento «C. Tangana, famosu por faer delles collaboraciones cola cantaora antes de la publicación del so primer álbum» fue interpretado por este equipo como «famosa por cantar antes de publicar su primer álbum», una propuesta incorrecta, pero que no carece de plausibilidad de significado.

Cabe mencionar también que en el equipo Rat Kid surgió un problema de colaboración, un episodio que ya ha sido mencionado antes en relación con la selección aleatoria. El equipo estaba compuesto por tres amigos varones y una chica que luego quiso separarse del equipo. Si los demás equipos trasposicionaban los textos turnándose (una persona por lengua), en el equipo Rat Kid todos los textos están estrictos con la letra de una sola persona que no es la niña que lo abandonó. Por tanto, no tenemos constancia del grado de participación en la tarea de cada uno de los miembros del equipo. Es posible que no todos los miembros del equipo participaran en la misma medida en el trabajo colaborativo, por lo que desconocemos hasta qué punto la prueba representa el nivel de comprensión de cada uno de los miembros del equipo.

- 3) Los niños participantes en el experimento realizan inferencias léxicas descendentes a partir del contexto y a partir del conocimiento previo.

La trasposición de las zonas de opacidad es lo que nos permite extraer conclusiones sobre si los niños realizan las inferencias descendentes. Las inferencias descendentes involucran tanto el conocimiento previo o la comprensión del contexto como el control de la plausibilidad de significado. Aunque las propias trasposiciones son una ilustración fiable del hecho de que los niños realizan inferencias descendentes, algunos segmentos en las trasposiciones permiten demostrarlo de una manera inequívoca. A continuación, se proporcionan una serie de ejemplos que demuestran que los niños utilizan esta herramienta en la intercomprensión lectora en una LPD:

La palabra «quelques» en el segmento «Rosalía est née le 25 septembre 1993 à Sant Esteve Sesrovires, à quelques kilomètres de Barcelone» carece de transparencia formal. Sin embargo, esta palabra fue interpretada dentro de la plausibilidad de significado por los tres grupos: «muchos» (Tra Tra), «pocos» (sin nombre), «tres» (Rat Kid). Este ejemplo señala que los niños entienden que la palabra opaca se refiere a una cantidad. Esta comprensión se basa tanto en el contexto como en el conocimiento previo de cómo se miden las distancias.

En el segmento «famosu por faer delles collaboraciones cola cantaora antes de la publicación del so primer álbum» dos de los tres equipos realizan correctamente una inferencia descendente para trasposicionar la palabra «faer» que no tiene transparencia formal con la palabra «hacer». De acuerdo con Meissner (2004a), las lenguas románicas comparten un gran número de colocaciones, además del léxico y sintaxis. Es un claro ejemplo de cómo el conocimiento previo de la colocación española «hacer colaboraciones» ha permitido a los niños abordar una zona de opacidad con una inferencia descendente acertada.

En el segmento «Chiqui de La Línea, un profesor de flamenco que só aceptaba un alumno por ano» en gallego todos los equipos menos el Tra Tra acertaron que la palabra «só» significa «solo». Si bien las dos palabras presentan un cierto grado de transparencia formal, sería imposible entender una palabra tan corta fuera del contexto, por lo que la inferencia es claramente descendente.

A veces estas inferencias descendentes no son correctas. Por ejemplo, en el segmento «Em 30 de maio de 2018, ela lançou o primeiro single deste segundo álbum...» el equipo sin nombre propone la siguiente solución: «El 30 de mayo de 2018 ella ganó el primer single desde el segundo álbum...». A pesar de que la palabra «lançou» en portugués tiene un alto grado de transparencia formal, los miembros de este equipo optaron por una solución alternativa, «ganó». En la segunda ocasión en la que aparece esta palabra el equipo la trasposiciona ya como «fue lanzado». El equipo Tra Tra, en cambio, en las dos ocasiones utiliza la palabra «sacar», que es una inferencia descendente acertada.

4) Los niños participantes en el experimento realizan inferencias sintácticas.

Las inferencias sintácticas parecen necesitar más recursos de la memoria de trabajo que las inferencias léxicas. Por tanto, se puede afirmar que es más complicado, desde un punto de vista cognitivo, ejercer el control de la plausibilidad de significado sobre las

inferencias sintácticas. A continuación, facilitamos una serie de ejemplos para respaldar estas conclusiones.

La primera conclusión es que, por lo general, las inferencias sintácticas relacionadas con las palabras de función no han causado muchos problemas en la trasposición desde las lenguas con un nivel muy alto de transparencia formal. Cabe destacar el caso del francés que, a pesar de no ser una de las lenguas de trabajo en la propuesta didáctica, se utilizó en algunas ocasiones, incluso en la primera sesión. En el caso del francés la baja transparencia formal obliga a utilizar el derecho a la aproximación (como veremos en adelante), por lo que las estructuras sintácticas provienen directamente de la lengua de trasposición (español). Mientras que en una lengua tan formalmente transparente como el gallego o el portugués, la lengua fuente puede ser también fuente de las estructuras morfosintácticas, como veremos más adelante. Entretanto, reportamos algunos ejemplos de la inferencia sintáctica exitosa:

- «em 30 de maio de 2018» en portugués → «el 30 de mayo» (Tra Tra y sin nombre),
- «en 30 de mayo» (Rat Kid);
- «faer delles collaboraciones» fue traspuesto como «hacer colaboraciones» por dos equipos y el tercero optó por otra solución semántica;
- «cola cantaora» → «con la cantante» (equipo sin nombre);
- «Comezou na música» → «comenzó en la música» (el equipo sin nombre, omitido por los otros dos);
- «Aos dez anos» → «a los diez años» (todos los equipos);
- «estudou na Escola» → «estudió en la Escuela» (todos los equipos);
- «especializarse na música» → «especializarse en la música» (todos los equipos);
- «preséntase ao programa televisivo» → «se presentó a un programa de televisión» (Tra Tra, el equipo sin nombre), «presenta un programa de televisión» (Rat Kid), «presento a un programa de televisión» (María).

Otros ejemplos parecidos demuestran que, en líneas generales, las contracciones de los artículos con las preposiciones y los artículos con pronombres posesivos en las lenguas de trabajo no representan dificultades desde el punto de vista de la inferencia sintáctica. Es decir, claramente, la fuente de la sintaxis en la trasposición en la lengua base de intercomprensión y no la lengua fuente.

Otro ejemplo que confirma la afirmación de que los niños participantes en el experimento realizan inferencias sintácticas es el siguiente. La conjunción «aínda que» en la oración «Aos 15 anos preséntase ao programa televisivo »Tú sí que vales» aínda que non foi seleccionada» no presenta transparencia formal. No obstante, todos los equipos propusieron soluciones muy distintas semánticamente para abordar esta zona de opacidad. El equipo Tra Tra y la niña que había salido del equipo Rat Kid propusieron la solución «pero». Sin embargo, los otros dos equipos no captaron el significado de contraste que implica esta conjunción. El equipo sin nombre propuso la solución «además de que», el equipo Rat Kid decidió optar por «aquí». A pesar de que la mitad de las opciones no fueran adecuadas semánticamente, a nivel sintáctico casi todos los niños (menos el equipo Rat Kid) intuyeron que se trataba de una conjunción.

Un fenómeno interesante se manifestó en relación con la resolución de dificultades morfosintácticas. En el siguiente ejemplo cada uno de los grupos propuso una solución alternativa. La construcción portuguesa «rotativo em torno de um relacionamento tóxico» fue interpretada de las siguientes maneras: «rotativo entorno a un relacionamiento tóxico» (Tra Tra), «rotativo en torno de una relación tóxica» (el equipo sin nombre), «en torno de un relación tóxico» (Rat Kid). Desde un punto de vista semántico, todas las soluciones son válidas, de partida, por un alto grado de transparencia formal. Sin embargo, desde un punto de vista morfosintáctico, son muy particulares. Todos los niños en el grupo experimental son hablantes nativos de español, todos monolingües menos el niño con un nivel bajo de conocimiento del catalán. Podemos solo hipotetizar sobre las razones por las que ha ocurrido este fenómeno. Es probable que, como ha sido recalcado por López Alonso y Séré (2001a), la sintaxis es secundaria, en ningún momento los lectores se fijan en la forma durante la intercomprensión. Durante el proceso de intercomprensión, el lector busca dotar el texto de significado, lo que consume muchos recursos de la memoria de trabajo. Es posible que los tres equipos se conformaran con los valores semánticos de sus propuestas en ese segmento que en general resultó muy complicado y no quisieron asignar recursos de la memoria de trabajo al control de la aceptabilidad sintáctica en su L1.

Otro fenómeno muy interesante se advirtió en la trasposición de la construcción «inspirado no romance occitânico do século XIV». El equipo Tra Tra propuso la siguiente solución: «inspirado a romance occitano», el equipo sin nombre optó por «inspirado en no romance ocgitano». Mientras que el equipo Rat Kid lo vio como «inspirado no romántico occidente». Como podemos observar, tan solo un equipo consiguió resolver la

ambigüedad en la contracción «no» con éxito, los otros dos equipos trasladaron esta construcción intacta a sus trasposiciones. Este hecho no tendría ninguna importancia si los tres equipos no hubieran tenido tanto éxito en la trasposición correcta de otras muchas contracciones en gallego y portugués. La misma contracción de la preposición «en» con el artículo definido al femenino no causó ningún problema. Sin embargo, al masculino se convirtió en un obstáculo.

Sin pretender tener una explicación general de los fenómenos mencionados, nos permitimos hipotetizar que la razón tiene que ver con la transparencia formal que la contracción «no» tiene con su falso amigo «no» que sirve como una negación en muchas lenguas románicas. De acuerdo con la investigación explorada en detalle en la parte teórica, el cerebro, al interpretar los símbolos gráficos, contrasta el input visual con todas las posibles correspondencias en la memoria a largo plazo para dotarlo de significado. Por ejemplo, al leer «gra-» podemos imaginarnos que se trate de «gracias» / «gratis» / «grabar» / etc. La selección del candidato válido se realiza en función de las ocurrencias estadísticas de cada una de las palabras candidatas en contextos parecidos (el control de la plausibilidad de significado). En el caso de la palabra «no» el único candidato que se nos ocurre, basándonos en los estadísticos sobre esta palabra recolectados hasta enfrentarnos con un texto en portugués por primera vez, es la negación «no».

Hemos llegado a esta conclusión no solo en base a los datos recogidos en el estudio experimental, sino también en base a nuestra experiencia de enseñanza de intercomprensión a los adultos que también, involuntariamente, caen víctimas de este falso amigo portugués. Si esta hipótesis es cierta, la respuesta a la pregunta qué proceso cognitivo es dominante – la inferencia por transparencia léxica o el control de la plausibilidad de significado – la respuesta es a favor de la transparencia léxica. Es un proceso altamente automatizado, por lo que requiere de menos recursos de la memoria de trabajo y un procesamiento menos profundo semánticamente.

Según sugieren los apuntes en el diario de las sesiones, el problema del falso amigo «no» surgió varias veces durante la formación experimental. En la sesión dedicada a la contaminación por plástico, la última realizada, esta zona de opacidad («no oceano») fue resuelta con éxito por un niño (Sombra23) durante la trasposición en el grupo entero. Es decir, parece ser que con práctica la intercomprensión favorece un aprendizaje incidental de algunas construcciones en las lenguas de trabajo.

Las trasposiciones realizadas por escrito permiten también analizar qué estrategias cognitivas, aparte de la inferencia, utilizan los niños participantes en el estudio experimental en la intercomprensión. Sabemos desde la parte teórica que la intercomprensión es una actividad altamente estratégica. Las estrategias de intercomprensión se pueden dividir en dos grupos: las estrategias que utilizan los lectores para dotar de significado los textos en LPDs y las estrategias didácticas que utilizan los tutores para guiar a los aprendientes a través de la intercomprensión.

Algunas de estas estrategias se solapan. Es decir, los lectores utilizan la inferencia de manera natural, sin embargo, para abordar algunas zonas de opacidad los tutores pueden utilizar la estrategia didáctica de las preguntas inductivas para inducir al lector a realizar una inferencia específica. Otro ejemplo puede ser la estrategia de la aproximación. Para que se consiga el objetivo principal de la intercomprensión – dotar el texto de sentido – es importante aceptar que algunas zonas de opacidad quedarán sin resolver. En función del propio nivel de tolerancia hacia la ambigüedad, los lectores pueden contentarse con una comprensión aproximada en mayor o menor medida. Algunos utilizan la aproximación como estrategia, con otros, en cambio, el tutor tiene que utilizar estrategias didácticas para fomentar la aceptación de una interpretación parcial.

En las trasposiciones del texto sobre Rosalía que los niños participantes realizaron en grupos de trabajo sin alguna ayuda externa se pueden observar las estrategias de omisión y de aproximación, aparte de todo tipo de inferencias:

- 1) La omisión. Para abordar el problema de las zonas de opacidad a veces la única solución es recurrir a la estrategia de omisión. La estrategia de omisión permite avanzar en el proceso de lectura dejando fuera algunos elementos incomprensibles con la finalidad de reconstruir el sentido general del texto. La omisión puede ser una solución temporal en la lectura cíclica. Igualmente, la omisión puede ser una solución definitiva si otras estrategias de comprensión no han brindado resultados satisfactorios. En las trasposiciones de los niños participantes en el estudio experimental se pueden observar los siguientes ejemplos:
 - En la construcción «Rosalía, de son vrai nom Rosalía Vila Tobella, est née le 25 septembre» el equipo Tra Tra propuso la siguiente solución «Se llama Rosalía Villa Tobella, nació el 25 de septiembre». El equipo sin nombre puso «Rosalía nació el 25 de septiembre». El equipo Rat Kid – « Rosalía, de nombre Rosalía Villa Tobella (Vida Bella), nació el 25 de septiembre». Si bien el equipo Rat Kid

entendió que la frase estaba relacionada con su nombre, ninguno de los equipos supo entender la palabra «vrai», realizando con éxito su omisión sin que eso influyera en la interpretación del sentido general del texto.

- La construcción «s'intéresse à la musique et au chant grâce à son père» es otro ejemplo de omisión. Los equipos Tra Tra y sin nombre optaron por exactamente la misma solución: «ella se interesó en la música». El equipo Rat Kid, dotado de mucha imaginación, propuso una opción mucho más creativa y mucho más lejana del original, omitiendo muchas palabras y permitiéndose una interpretación muy libre basándose más en el conocimiento previo que en el propio texto: «Tres discos de música interesantes y un gramy».
 - El segmento en gallego «Comezou na música a cantar con sete anos» obligó a dos de los tres equipos a realizar una omisión. El equipo Tra Tra lo transposicionó como «comienza a cantar con 7 años». El equipo sin nombre acierta la contracción «na musica» y pone «Comenzó en la música con siete años», pero salta «a cantar». El equipo Rat Kid también omite la contracción: «Comenzó a cantar con siete años». Desconocemos la razón por la que ocurrió la omisión, es probable que por redundancia, pero observamos que el proceso inferencial produjo resultados positivos (López Alonso y Séré 2001a; Meissner 2004a; Carton 1971; Grein 2021). En los dos casos el significado de la frase en el texto fuente fue transmitido por completo en la transposición.
- 2) La aproximación. El derecho a la aproximación es un concepto muy importante para la intercomprensión. En el extracto en francés reportado en este apartado para ilustrar cómo estaba estructurada la prueba podemos observar varios ejemplos de la estrategia de aproximación:
- La oración «Elle se passionne pour la musique gitane, grâce notamment à sa découverte du chanteur Camarón de la Isla» fue interpretada correctamente por todos los equipos con propuestas de aproximación distintas. El equipo Tra Tra la traspuso de la siguiente manera: «A ella le pasiona la música gitana, le gusta Camarón de la Isla». El equipo sin nombre otra vez fue el que más se acercó al original, acertando la palabra «découverte»: «ella tiene pasión por la música gitana, gracias a que descubrió Camarón de la Isla». El equipo Rat Kid fue el más creativo en esta ocasión también utilizando menos control de plausibilidad: «Se apasionó por la música gitana, gracias normalmente a su disco de cantar con Camarón de la Isla». En esta ocasión, nuevamente, el equipo Rat Kid demuestra su tendencia

a sobregeneralizar la transparencia formal («notamment» interpretada como «naturalmente»).

- La siguiente oración «Elle connaît une reconnaissance mondiale avec son deuxième album, »El mal querer», sorti en novembre 2018» es otro ejemplo de cómo funciona la estrategia de aproximación sin causar pérdidas para el significado de la frase. El equipo Tra Tra realizó la siguiente trasposición: «Su álbum se llama «El mal querer» y lo sacó en noviembre de 2018». El equipo sin nombre optó por una solución muy parecida: «ella [h]izo un álbum que se llama «el mal querer» en noviembre de 2018». El equipo Rat Kid no propone soluciones para trasposicionar el verbo, con lo que la frase pierde el sentido: «Su primer disco «El mal querer» en noviembre de 2018».
- La construcción en portugués «Ambos os vídeos adquiriram certo nível de viralidade na mídia social» que ya hemos analizado en el apartado sobre el control de la plausibilidad es otro ejemplo de aproximación. Las propuestas varían de «ambos vídeos quería cierto nivel de [palabra ilegible] de la vida social» (Tra Tra) a «ambos vídeos admiran el nivel social» (Rat Kid) a «ambos vídeos asquiritan cierto nivel de viralidad» (el equipo sin nombre).

7.1.3.3. «Regla del semáforo» y resultados de su aplicación

Para fomentar la toma de conciencia de los niños de las propias estrategias de intercomprensión se introdujo la regla del semáforo. Como ya se ha mencionado repetidamente, la regla del semáforo consiste en tener que colorear en rojo las palabras difíciles de entender e importantes para la comprensión. En naranja – difíciles, pero no importantes y en verde – las palabras que quedan claras. La regla se utilizó en dos de las cinco sesiones: en la tercera y la cuarta sesiones formativas. Como se desprende de la parte teórica de la tesis, tales tareas como el colorear los textos, rellenar las tablas, crear infografías u otras manipulaciones de la información favorecen el *noticing* (Willis 2008). Por tanto, la finalidad principal de la técnica es llamar la atención de los niños a su propio proceso de comprensión, al nivel de comprensibilidad de cada palabra para ellos, lo que está estrictamente relacionado con la capacidad de inferencia.

Sin embargo, la técnica resultó ser igualmente una fuente valiosa de datos cualitativos e, incluso, datos cuantificables, sobre las inferencias que los lectores participantes en el

estudio experimental realizaban en su trabajo individual durante las sesiones formativas. En total disponemos de once hojas de trabajo de la tercera sesión formativa y de doce hojas de trabajo de la cuarta sesión. El niño cuyos cuestionarios fueron descartados del análisis de los datos de las demás pruebas (en total se descartaron cuatro participantes de los 27 alumnos del grupo) coloreó los textos al azar, por lo que sus trabajos no han sido incluidos en el análisis. Otro niño que estaba en el grupo experimental estuvo ausente en esas dos sesiones.

Para averiguar hasta qué punto es viable utilizar la regla del semáforo como una herramienta válida de análisis de los datos, hemos sometido algunos de los textos utilizados en las sesiones formativas a una prueba estadística de la densidad de las zonas de opacidad. La hipótesis nula en este análisis es que los niños participantes en el estudio experimental colorearon las hojas de trabajo según la regla del semáforo de una manera aleatoria. Eso significaría que los colores de las palabras no representan la verdadera comprensibilidad de las últimas para los participantes. Para comprobar esta hipótesis procedimos a averiguar si existen algunos patrones estadísticos en los colores por palabra. Para ello, hemos escogido tres textos por sesión (de los cuatro), hemos copiado a una hoja Excel todas las construcciones que los niños colorearan en un color distinto del verde en los seis textos y hemos analizado las frecuencias con las que estas construcciones se repiten de niño a niño. Por ejemplo, en los textos de la sesión sobre los movimientos de la Tierra (Prueba 13) cuatro niños colorearon la palabra «questo» en un color que no era el verde, cinco niños lo hicieron con la palabra «mateixa». El resultado de este análisis de las frecuencias es el siguiente:

Italiano1 - 58 palabras	Patrón	Valenciano - 43 palabras	Patrón	Gallego - 79 palabras	Patrón
la terra ruota	1	mateixa	5	denomínase	3
se stessa	5	al voltant	4	os raios	3
giorno	4	eix imaginari	3	isto débese	2
notte	4	lleugerament inclinat	4	ao longo	2
intorno (al sole)	2	la travessaria	3	eixe e orixina	3
anche	5	pels pols	5	as estacións	1
questo	4	fer	3	á inclinación do eixe	2
movimento	1	una volta completa	1	case verticais	3
(si) chiama	6	la nit	3	hai máis	4
rivoluzione	3	rotació origina	1	chega(n)	3
causa di questo	1			moi	4
stagioni	3			hai	3
autunno	2			ten	5
estate	1				

Tabla 22: Zonas de opacidad en los textos sobre los movimientos de la Tierra.
Fuente: «Regla del semáforo», prueba 13.

Las filas evidenciadas en naranja son las palabras con una frecuencia como zona de opacidad de 4 a 6 ocasiones. Las palabras sin colorear constituyen zonas de opacidad de baja frecuencia. Si hubiera habido zonas de opacidad de alta frecuencia, de 7 a 10 ocasiones, su color habría sido el rojo.

Los resultados para los textos sobre una aplicación con los zombis para el teléfono móvil (prueba 13) demuestran que los textos contenían palabras más complicadas. Como podemos observar, en el texto en italiano de las 58 palabras 22 palabras fueron coloreadas no en verde en alguna ocasión y al menos por un niño. Estas 22 palabras constituyen 11 zonas de opacidad, de las que cinco son frecuentes. En el texto en valenciano, de las 43 palabras 19 son integrantes frecuentes de las 10 zonas de opacidad, de las que cinco son frecuentes. En gallego 13 zonas de opacidad han aparecido en un texto de 79 palabras. Tres zonas opacas son frecuentes.

Catalán - 106 palabras	Patrón	Italiano2 - 71 palabras	Patrón	Portugués2 - 71 palabras	Patrón
centenars	2	questa	2	como o nome sugere voce precisa correr	7
famolenc	10	di	2	este joco pode	2
joc	4	realità aumentata	4	nao	8
teu	2	realità	7	exactamente um joco	2
teus auriculars	2	motivazione	3	motivação	2
(donaran) pistes	4	applicazione	3	para aqueles que	1
que et	3	gioco	7	odeiam	2
fer	5	scappare	6	mas	2
L'aplicació	1	agli	6	querem començar	3
divertidíssima manera de donar	1	che ci stanno (seguendo)	8	uma atividade física	1
li	1	movimiento dell'iPhone	1	pois	2
una mica de vida	6	velocità	1	coletar suprimentos	3
mort vivent	4	corsa	9	jogo	2
(la) teva	6	la distanza	4	este joco vem com uma trilha de áudio imersiv	9
running game	3	per questo	7	missão	6
una àudio aventura fantástica	3	un'ottima	6	enquanto	7
que crea una història a través	2	controllo	1	há a sensação	7
audioguia	1	attività fisica	2		
s'anirà	6	trasforma il tuo sport	7		
al teu	3	(una) divertentissima	5		
recoregut	3	fuga	3		
aumentarà	2	accompagnata	3		
perseguits	1	istruzioni	3		
molt	4	sonore	3		
per	1				

Tabla 23: Zonas de opacidad en los textos sobre los zombis.

Fuente: la «regla del semáforo», prueba 13.

Los textos de esta sesión tienen más palabras. Sus mapas de colores permiten observar que una proporción muy baja de las palabras de cada texto constituyen zonas de opacidad. De estas zonas de opacidad algunas son muy frecuentes (en rojo), como la palabra «famolenc» en catalán que resultó opaca para diez de los doce niños. Otras son menos frecuentes (en naranja).

Cabe destacar que es complicado identificar las zonas de opacidad como unidades cerradas. Por ejemplo, en el segundo texto en italiano algunos niños coloreaban en rojo o

naranja la construcción «di realtà aumentata», otros solo la palabra «di», otros, en cambio, solo la construcción «realtà aumentata». Todas estas palabras constituyen la misma zona de opacidad, pero a fines de realizar los cálculos más precisamente, hemos separado las dos construcciones. Hay más ejemplos así, por lo que, si no quisiéramos segmentar las zonas de opacidad, las frecuencias serían aún más altas y la proporción de las zonas de opacidad aún más baja, por lo que es solo una cuestión de segmentación.

La conclusión que se puede extraer del análisis de la densidad de las zonas de opacidad y sus integrantes es que los niños participantes en el estudio experimental no colorearon las hojas de trabajo al azar. Se observan patrones claros, es decir, algunas palabras resultan estadísticamente opacas para la mayoría de los niños. Por tanto, consideramos la herramienta de la regla del semáforo válida para el análisis de los datos y procedemos, por ello, a analizar los datos sobre el razonamiento inferencial provenientes de esta prueba.

La primera conclusión que se puede sacar del análisis de las hojas de trabajo es que los textos resultaron bastante transparentes para los participantes. Las áreas verdes prevalecen claramente sobre las de otros colores en las dos sesiones. Eso significa que los niños participantes en el estudio experimental tuvieron éxito en las tareas de intercomprensión. Esta conclusión se respalda por los datos recabados de las tareas de poslectura que siguen a las tareas de intercomprensión en cada sesión. Los porcentajes en la tabla son aproximados, redondeados con una precisión de 2-3%, puesto que no nos interesan valores exactos, sino rangos.

	Participante / Materiales para la evaluación	Sesión 3 Tabla correspondencias léxicas	Sesión 4 Tabla correspondencias léxicas
		Prueba 12	Prueba 14
1	Alfonso	NO	NO
2	Agente81	100% correcto	30% correcto correcto
3	Buo Nocturno	55% correcto	80% correcto correcto
4	Caperuzo azul	100% correcto	25% correcto correcto
5	Jandula10	30% correcto (contiene errores)	25% correcto
6	Juan Carlos	100% correcto (contiene faltas de ortografía)	65% correcto
7	La ricitos	100% correcto (contiene faltas de ortografía)	90% correcto
8	Marlin	100% correcto (contiene faltas de ortografía)	Estuvo ausente
9	Nai(y)roby	100% correcto	55% correcto
10	Nombre	25% correcto	50% correcto
11	Salmón	50% correcto	No tuvo tiempo
12	Serra	Estuvo ausente	
13	Sombra 23	100% correcto	30% correcto
14	O5005	100% correcto corretto (se ha fijado en la morfología y ha marcado los sufijos)	70% correcto

Tabla 24: Proporción de las respuestas correctas en las tareas de poslectura.
Fuente: ejercicios de poslectura en las sesiones formativas, pruebas 12 y 14.

La segunda conclusión que se puede extraer visualmente es que algunos niños se fijan en cada palabra durante la lectura y otros perciben el texto como una unidad conjunta. Lo comprueban los patrones de coloreado (interrumpido a la izquierda y continuo a la derecha):

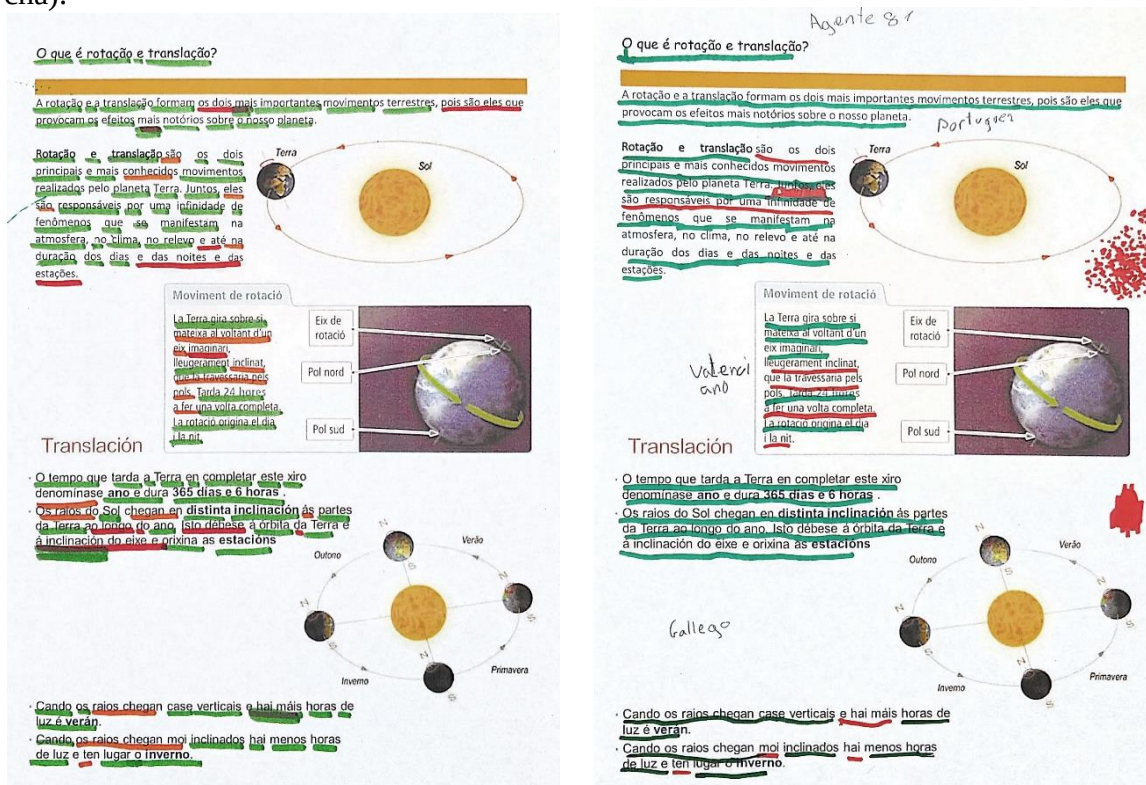


Figura 48: «Regla del semáforo» en los trabajos de los participantes La Ricitos y Agente81.
Fuente: «Regla del semáforo», prueba 13.

Es muy posible que los dos textos le parecieran totalmente comprensibles al participante Agente81. Sin embargo, es muy probable que si hubiera sido preguntado sobre el significado de la palabra en valenciano «mateixa» fuera del contexto no sabría dar la respuesta correcta (estadísticamente, esta palabra resultó entre las menos comprensibles según la regla del semáforo). Por tanto, aunque la distribución de los colores nos puede dar una idea general de lo comprensible que les han parecido los textos a los participantes, esta impresión puede ser igual de fiable que los resultados de la prueba de inferencia en lengua de escolarización. Es decir, la percepción de una palabra como comprensible por los niños participantes en el experimento puede resultar incierta de cara a preguntarles el significado de dicha palabra fuera del contexto. Sin embargo, este patrón de coloreado permite también hacer conjeturas sobre el razonamiento inferencial. Si una palabra complicada como «mateixa» está coloreada en verde es muy probable que sea porque su significado ha sido inferido gracias al contexto.

La tercera conclusión que se puede extraer del análisis de las hojas de trabajo con la regla del semáforo es que los niños realizan las inferencias por transparencia. En este caso la prueba del semáforo solo confirma los resultados de la prueba de inferencia en occitano y no aporta hallazgos novedosos. No obstante, es importante obtener datos de distinto carácter para poder respaldar este tipo de conclusiones con evidencias sólidas. Las propias zonas verdes señalan que los textos en lenguas desconocidas resultan comprensibles a los niños gracias a su semejanza con su lengua de escolarización. Sin embargo, gracias a los comentarios y los apuntes que un participante, Caperuzo Azul, directamente en las hojas de trabajo podemos observar qué correspondencias interlingüísticas en concreto ha podido hallar:

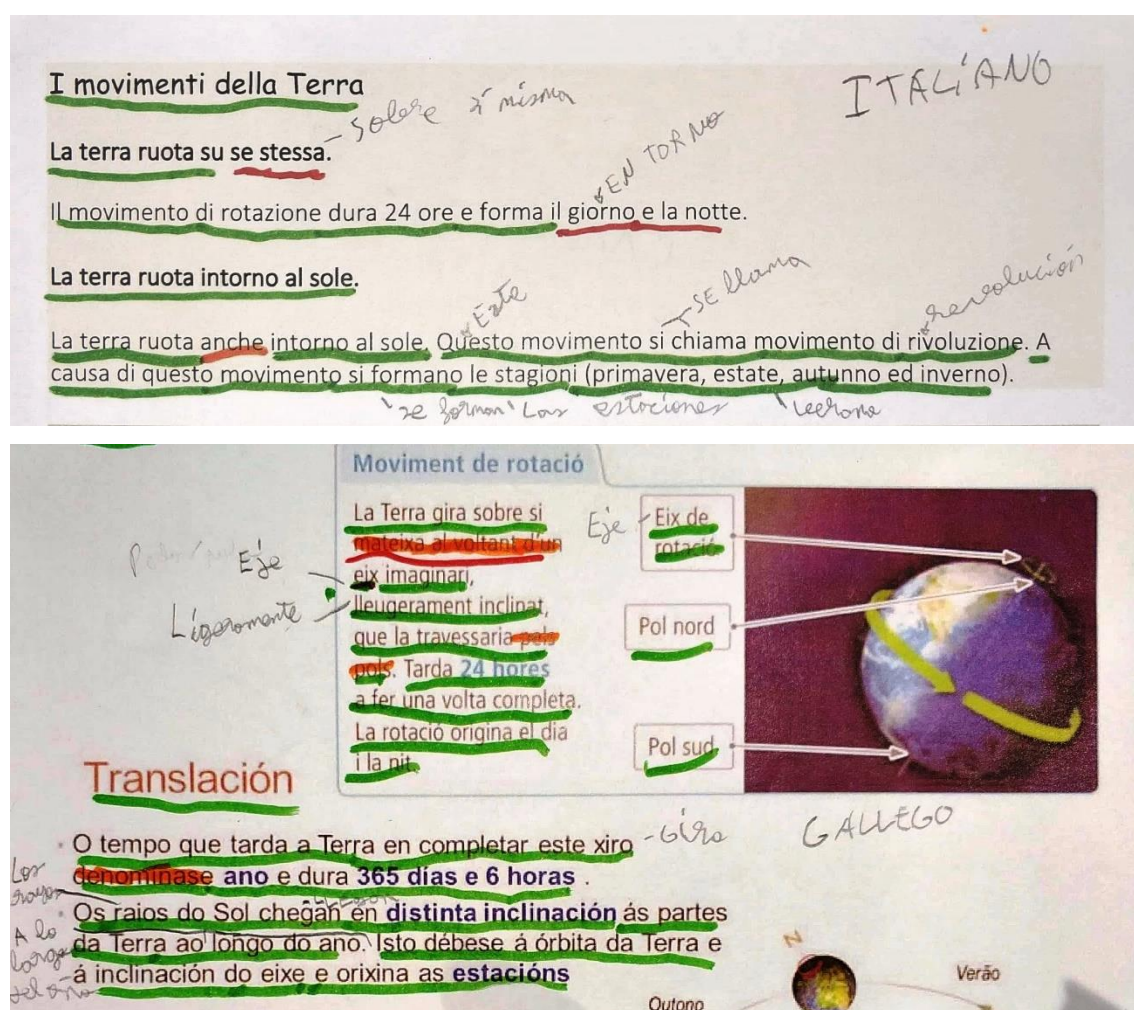


Figura 49: Inferencias del participante Caperuzo Azul en la «Regla del semáforo».
Fuente: «Regla del semáforo», prueba 13.

En estas hojas se puede observar que algunas de las palabras traducidas tienen un alto grado de transparencia formal, mientras otras, como «se stessa» en italiano, carecen de ella. Sin embargo, el participante acertó su significado. Lo mismo ocurre en el caso del

participante 05505, que acierta la palabra «mateixa» en valenciano y hace una hipótesis sobre la palabra «voltant», aunque no del todo cierta en dado contexto. Estas evidencias nos permiten llegar a la siguiente, la cuarta, conclusión.

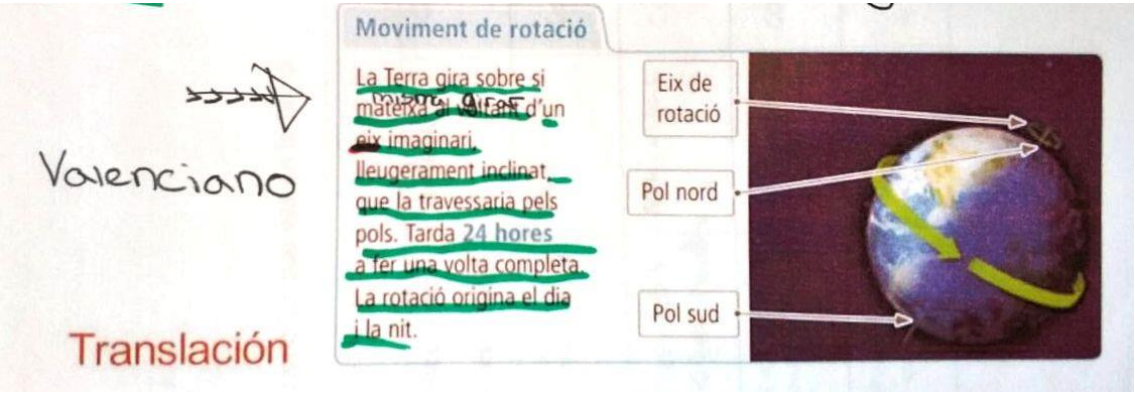


Figura 50: Inferencias del participante 05505 en la «Regla del semáforo». Fuente: «Regla del semáforo», prueba 13.

La cuarta conclusión consiste en que los niños participantes en el estudio experimental realizan las inferencias descendentes. Esta conclusión, al igual que la precedente, solo reafirma los resultados de la prueba de inferencia en occitano y de las trasposiciones del texto sobre Rosalía. Podemos observar en las horas de trabajo con la regla del semáforo que algunas de las palabras sin transparencia formal están coloreadas en verde por la mayoría de los participantes:

Palabra/Participante	Agente 81	Buo Nocturno	Caperuzo Azul	Jandula 10	Juan Carlos	La ricitos	Marlin	Nayroby	Nombre	Salmón	Sombra 23	5505
Ruota	ok	ok	ok	ok	ok	ok	SR	no	ok	ok	ok	ok
Su se stessa	ok	ok	no	ok	no	no	SR	no	ok	ok	ok	no
Giorno	ok	no	no	ok	ok	no	SR	no	ok	ok	ok	ok
Al voltant	ok	ok	no	ok	ok	no	SR	no	ok	no	no	ok
Si mateixa	ok	ok	ok	ok	ok	no	SR	no	ok	no	no	ok
Xiro	ok	ok	ok	SR	ok	ok	SR	ok	SR	ok	ok	ok
Chega(n)	ok	no	ok	SR	ok	no	SR	ok	SR	ok	ok	ok
Questa	ok	no	ok	SR	ok	no	ok	ok	ok	ok	ok	ok
Gioco	ok	no	ok	ok	ok	no	no	no	ok	no	no	no
Scappare	ok	no	ok	ok	ok	ok	no	no	ok	no	no	no

Tabla 25: Palabras sin transparencia formal en la «Regla del semáforo». Fuente: «Regla del semáforo», pruebas 11 y 13.

En esta tabla la palabra «ok» significa que el niño coloreó la palabra correspondiente en verde, «no» – en naranja o rojo (lo que significa que no la considera transparente), «SR» significa «sin respuesta». Los patrones de coloreado de dos niños, Jandula10 y Nombre, resultan sospechosos. Los dos niños tienden a colorear todo en verde, pero cuando cruzamos los datos de la regla del semáforo con los aciertos de estos niños en las tareas de poslectura, nos dimos cuenta de que su nivel de comprensión que se observa en las tareas

de poslectura no corresponde a los patrones de coloreado. Es decir, si de verdad los dos niños apenas tuvieran zonas de opacidad en los textos, habrían realizado las tareas de poslectura con mucha más completitud y precisión. Por tanto, las respuestas de estos dos niños están en letra roja.

En la tabla, la palabra «gioco» aparece coloreada en verde tan solo cinco veces, sin embargo, cinco de los siete niños que no la colorearon en verde al leer el texto por primera vez, acertaron el significado de la palabra posteriormente, como se desprende de la tarea de poslectura que incluía esta palabra. Este hecho se puede explicar por el fenómeno de la lectura cíclica en la intercomprensión: tras haber realizado las inferencias por transparencia y entendido el sentido general del texto, los lectores pueden volver a las zonas de opacidad y realizan inferencias descendentes.

Hemos señalado ya en varias ocasiones que hay evidencias de que la percepción de los niños de su propia comprensión / conocimiento no es fiable. Independientemente de las razones por las que eso ocurre, es importante tener este aspecto en consideración de cara a analizar los datos. Para obtener confirmación a la conclusión de que los niños participantes en el estudio experimental realizan inferencias descendentes en su trabajo individual de intercomprensión durante las sesiones formativas, hemos cruzado las conclusiones obtenidas del análisis de los colores de las palabras opacas con los datos obtenidos del análisis de los aciertos en las pruebas de poslectura. Las palabras con menor transparencia formal que hemos elegido son «giorno», «gioco» y «joc» en italiano y valenciano respectivamente.

Las tareas de poslectura consisten en tener que rellenar una tabla con las correspondencias léxicas en todas las lenguas de trabajo. La tabla contiene unas palabras en español y los participantes tienen que encontrar sus cognados en las demás lenguas:

Busca en los textos las palabras que corresponden a las que ves en la tabla.

Lengua / Palabra	Motivación	Misión	Realidad Aumentada	Actividad	Correr	Juego	Aplicación (ladinival)
Italiano	motivazione	missione	realta aumentata	attività	correre	gioco	applicazio
Catalán	Motivació	Missions	realitat augmentada	activitat	corregut	joc	aplicació
Portugués	motivacao	missao	realidade aumentada	atividade	correr	jogo	aplicao
Inglés	motivation	missions	augmented reality	activity	run	game	applications

Figura 51: Ejemplo de una tarea de poslectura.
Fuente: trabajo del participante Juan Carlos, prueba 12.

Los resultados de todos los niños están agrupados en la siguiente tabla:

Palabra/Participante	Buo	Caperuzo	Jandula	Juan	La	Marlin	Nayroby	Nombre	Salmón	Sombra	5505
Agente81	Nocturno	Azul	10	Carlos	ricitos	N/A	di	di		23	
Día (ita)	di	di	di	di	di	N/A	di	di	gioco	gioco	gioco
Juego (ita)	gioco		gioco	jodo	gioco	gioco	gioco	gioco	gioco	gioco	gioco
Juego (vcl)	joc		joc	jodo	joc	game	game	joc	game	joc	joc

Tabla 26: Palabras opacas en las tareas de poslectura de las sesiones formativas 3 y 4.
Fuente: pruebas 11 y 13 respectivamente.

De estos datos se desprenden algunas conclusiones interesantes. Los datos confirman que los niños participantes en el experimento realizan inferencias descendentes, porque las palabras opacas resisten a la inferencia por transparencia (menos la palabra «di»). Como podemos observar, los niños identificaron correctamente la palabra «gioco» y en la mitad de los casos la palabra «joc». Sin embargo, eso no ocurrió en el caso de la palabra «giorno» a la que los niños prefirieron la palabra «di» por transparencia formal, un caso que veremos más adelante.

El caso de la palabra «joc» nos permite extraer otra conclusión interesante. Parece que la distancia lingüística no es un criterio en el control de plausibilidad para algunos de los niños. Podemos observar que algunos niños, tres en total, pusieron la palabra «game» como el equivalente catalán de la palabra «juego». La razón por la que lo hicieron se esconde en el texto de la tarea, concretamente, en esta oración: «‘Zombis attack’ és un running game i una àudio aventura fantàstica». A pesar de que en otras ocasiones se utilizó la palabra «joc», algunos niños optaron por la opción «game» ya conocida, y, por tanto, cierta, en inglés. En este caso el conocimiento previo prevaleció sobre la inferencia.

Además, es evidente que estos niños no tomaron en cuenta la proximidad lingüística para hacer juicio sobre lo adecuada que pueda ser cada una de las dos opciones: «joc» y «game». Es decir, a estos tres niños no se les ocurrió que etimológicamente las palabras «joc», «gioco» y «juego» tienen la misma raíz distinta de la palabra «game». De la misma manera, no cuestionaron el uso de una palabra inglesa en un texto en catalán, lo que, posiblemente, se debe a una alta tolerancia hacia los anglicismos en general. Estos datos permiten arrojar más luz sobre los complejos procesos cognitivos que activan los niños durante la intercomprensión.

Si analizamos de forma conjunta todos los datos obtenidos en relación con las preguntas de investigación de la primera hipótesis de trabajo, podemos extraer algunas conclusiones relevantes. Esta hipótesis la formulamos como sigue:

HT1: las actividades de intercomprensión lectora simultánea activan en los niños participantes en el experimento la estrategia de inferencia.

Los datos señalan que esta hipótesis se verifica. Para comprobarla, en primer lugar, analizamos si los niños participantes en el estudio experimental utilizan la inferencia en su lengua de escolarización. Tanto la prueba de inferencia administrada a los participantes antes de la intervención como después de ella demuestran que los niños recurren a la inferencia para averiguar el significado de las palabras desconocidas, como pueden ser palabras en lenguas extranjeras o pseudopalabras. Los niños consiguen proponer soluciones semánticamente válidas a las palabras omitidas. Los hallazgos que nos permiten arrojar luz sobre la primera pregunta investigadora son tres:

- El lenguaje de los niños está en desarrollo, por lo que no siempre es del todo fiable su percepción del propio conocimiento.
- Los niños utilizan el control de la plausibilidad de significado, pero las limitaciones de lo plausible no son tan rígidas como las de los adultos debido a que los niños tienen un conocimiento previo menos rico que el de los adultos.
- Parece ser que los niños participantes en el experimento no priorizan el control de la aceptabilidad sintáctica en su lengua de escolarización / materna. Lo señalan tanto los datos de las pruebas de inferencia en L1 (por ejemplo, los casos de la anáfora y las «mates», el caso de la palabra «orgullosa») como los datos de las pruebas de inferencia en occitano («una relación tóxica»).

Es decir, algunos procesos cognitivos aún no se han automatizado y se apoyan en sistemas subyacentes que aún están en desarrollo.

La respuesta a la segunda pregunta investigadora – que intentaba responder si los niños participantes en el estudio experimental utilizan la inferencia en la intercomprensión – es indudablemente positiva. Tanto la prueba de inferencia como las hojas de trabajo con la regla del semáforo, así como las tareas de poslectura apoyan esta afirmación con los datos.

La respuesta a la tercera pregunta investigadora – cuáles son las características de las inferencias que utilizan los participantes en una lengua próxima y desconocida – requiere de un resumen más extenso. En primer lugar, podemos observar que las inferencias pueden ser tanto automáticas como estratégicas. Automáticas – porque la inferencia por transparencia se apoya en el reconocimiento gráfico, un proceso automatizado en la lectura. Varios ejemplos que hemos analizado confirman que los niños utilizan la inferencia por transparencia en el primer acercamiento al texto.

Las inferencias pueden ser también estratégicas. Esta afirmación se basa en los datos que provienen de la regla del semáforo y las horas de las tareas de poslectura. En concreto, podemos ver que la palabra «gioco» en el segundo texto en italiano es una de las más opacas que los niños colorearon en naranja o rojo. Sin embargo, la mayoría de ellos, cinco de los siete que la colorearon como opaca, infirieron su significado cuando tuvieron que realizar la tarea de poslectura. Es decir, de cara a tener que realizar una tarea, los niños utilizaron estrategias para reconocer la palabra requerida.

En segundo lugar, desde un punto de vista de la relación con el texto, las inferencias que según nuestro análisis de los datos los niños participantes realizaban en la experimentación se pueden dividir en tres grupos:

- las paratextuales;
- las léxicas;
- las sintácticas.

Las inferencias paratextuales son automáticas y se refieren a la información que los niños recaban de las imágenes u otros elementos paratextuales. Hemos visto en varios ejemplos que el uso de las imágenes es una de las dos principales estrategias, junto con la inferencia léxica por transparencia, un proceso cognitivo cuya activación se ilustró por numerosos ejemplos. En relación con la inferencia sintáctica se observó que cuanto menos

transparente es la lengua objeto de IC más los lectores se apoyan en la sintaxis de la lengua de transposición (francés – español) y al revés (portugués – español).

En tercer lugar, desde un punto de vista de relación con el conocimiento previo, las inferencias que según nuestros datos los participantes utilizaban en la experimentación se pueden dividir entre las inferencias ascendentes y las inferencias descendentes. Esta división se aplica a todo tipo de inferencias que acabamos de mencionar. Es decir, es posible activar el conocimiento previo por *priming* viendo una imagen, pero es igual de posible entender bien los detalles de una imagen tras haber entendido el sentido general de un texto intercomprensivo.

La inferencia léxica ascendente es la base de la intercomprensión. Hemos visto también en los apartados dedicados al análisis de los datos que los niños utilizan inferencias descendentes. Por ejemplo, la palabra «só» que solo se puede entender gracias al contexto. Las inferencias sintácticas, de igual manera, pueden ser ascendentes y descendentes. Son ascendentes cuando la sintaxis de una LPD se entiende por transferencia casi automáticamente. Son descendentes cuando la proveedora de las construcciones sintácticas en la transposición es directamente la lengua base. Como hemos observado en los datos recolectados, los niños participantes en el estudio realizan inferencias sintácticas en las lenguas de trabajo con mucho éxito. Hemos comentado también el ejemplo del falso amigo «no» en portugués que tiende a confundir a los lectores en las primeras sesiones de intercomprensión.

En las inferencias descendentes lo que juega un papel importante es el conocimiento previo, como ya se ha anticipado anteriormente. Por tanto, si el conocimiento previo de una persona todavía está muy incompleto, sus inferencias pueden resultar inciertas. Es un aspecto que hay que tener en cuenta de cara a evaluar el rendimiento de los niños en las tareas de inferencia. Del conocimiento previo depende el control de plausibilidad. Es decir, en muchos casos la herramienta cognitiva del control de plausibilidad funciona, lo que es importante, pero la base de datos en la que se apoya no proporciona criterios válidos. Es una situación temporal y se puede resolver enriqueciendo la base de datos (metafóricamente hablando) de los niños con el conocimiento del mundo.

Nuestros datos señalan que en la lengua de escolarización los niños realizan el control de la plausibilidad de significado y el control de la aceptabilidad sintáctica, aunque el último con menos éxito. En la intercomprensión el control de la plausibilidad de significado tiene

el papel crucial y la sintaxis normalmente se obtiene de la lengua de trasposición. Los datos que hemos obtenido señalan que los niños participantes en el estudio realizan un control de la plausibilidad de significado en la intercomprensión también, pero en medida muy desigual. Como hemos podido ver, gracias a las transcripciones de la trasposición del texto sobre la cantante Rosalía realizadas en la primera sesión formativa (prueba 15), un grupo de los tres en los que fue dividido el grupo experimental proponía opciones de trasposición muy ingeniosas con una plausibilidad de significado muy baja en algunas ocasiones. Habría sido interesante llegar a terminar las doce sesiones formativas para analizar si hay alguna mejora en este proceso cognitivo gracias a la intercomprensión.

En resumen, los procesos inferenciales que se han observado en los niños participantes en el estudio son los mismos procesos que fueron investigados y descritos en relación con los adultos. Sin embargo, en los niños estos procesos están todavía en desarrollo: desde el punto de vista de un conocimiento previo limitado y un control de la plausibilidad de significado que los niños utilizan en medidas muy desiguales.

7.2. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RELATIVOS A LA HIPÓTESIS DE TRABAJO DOS (HT2)

HT2: las actividades de intercomprensión lectora simultánea activan en los niños participantes en el experimento la estrategia de transferencia.

Esta hipótesis de trabajo utiliza dos preguntas investigadoras. A continuación, procedemos a analizar las dos por separado.

7.2.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RELATIVOS A LA PREGUNTA INVESTIGADORA 1 DE LA HT2:

¿Los niños participantes en el estudio experimental utilizan la estrategia de transferencia en la producción en su L2?

Para responder a esta pregunta fue diseñada una prueba de doce palabras dividida en tres oraciones (pruebas 3 y 8). Todas las palabras son cognadas entre el inglés, la L2 de los participantes, y el español. Las oraciones son las siguientes:

- (1) *«La contaminación por plástico es un problema serio.*
- (2) *Las familias no reciclan el plástico y el papel.*
- (3) *Yo uso la bici, es un transporte ecológico».*

Solo dos de las doce palabras tienen una transparencia formal limitada: «reciclan» – «recycle» y «bici» – «bike». La tarea de los niños fue traducir las oraciones al inglés. La finalidad de esta prueba era analizar si los niños iban a utilizar la transferencia desde el español para traducir palabras que ellos no conocieran. Para ello, era necesario escoger un tema que tuviera algunas palabras desconocidas. Sin embargo, era importante mantener un equilibrio entre palabras conocidas y desconocidas para no desmotivar a los participantes con una tarea fuera de su alcance.

Cuando obtuvimos los resultados de la primera prueba, resultó que la mayoría de los niños participantes en el estudio propusieron traducciones para las tres oraciones. El criterio de evaluación era la comprensibilidad de las palabras de contenido para una persona que no hable el español. La mayoría de las soluciones eran válidas según este criterio, lo que nos hizo dudar de la validez de la prueba: posiblemente los niños conocieran ya las palabras utilizadas en la prueba. Para salir de dudas diseñamos una prueba parecida, pero con palabras que los niños seguramente no hubieran estudiado. Teníamos constancia del hecho de que casi ninguno de los participantes iba a clases particulares de inglés, además, los profesores confirmaron que el nuevo tema era desconocido para los alumnos. Las nuevas tres oraciones son las siguientes:

- (1) *«La directora organiza una reunión mañana.*
- (2) *Mis compañeros preparan una presentación y un informe.*
- (3) *La participación es obligatoria, el programa es interesante».*

Cuando obtuvimos los datos del segundo intento, los resultados eran los mismos. Se confirmó la hipótesis de que los niños participantes en el estudio, efectivamente, utilizan la transferencia desde el español para completar la tarea, aunque para ello fuera necesario inventar palabras.

Para analizar los datos recogidos estadísticamente y obtener frecuencias para comprobar esta impresión, utilizamos el SPSS. Para ello fueron establecidos criterios de estandarización y cuantificación de los datos. Los niños propusieron una gran cantidad de neologismos, por lo que fue preciso introducir una serie de parámetros para clasificar las

palabras en distintos grupos. Los grupos que se han creado en función del carácter de las propuestas léxicas de los niños son los siguientes:

- transferencia positiva (un neologismo comprensible);
- transferencia negativa (un neologismo incomprensible);
- palabra conocida (una palabra inglesa, incluso con errores de ortografía);
- error (una palabra inglesa con un significado inadecuado);
- falta (palabra sin traducir, cuya traducción falta).

Utilizamos estas categorías para codificar los datos en SPSS. Los resultados que obtuvimos analizando las frecuencias de los varios grupos por palabra siguen a continuación.

7.1.2.1. Pruebas de transferencia en inglés antes y después de la intervención

En la primera prueba, según las frecuencias que hemos podido calcular, hay algunas palabras que los niños, efectivamente, conocían:

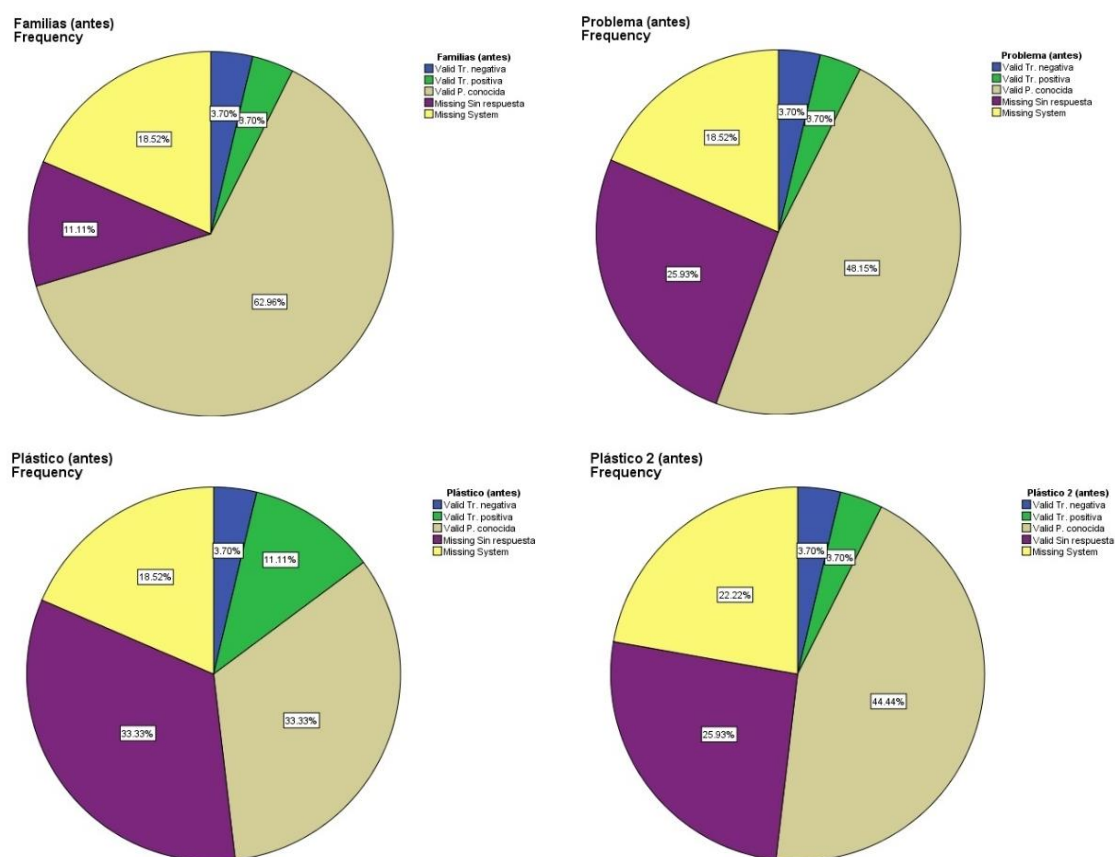


Figura 52: Palabras conocidas en la primera de inglés 3.
Fuente: prueba 3 de transferencia en inglés.

Otras palabras resultaron más complicadas. Hemos podido observar dos estrategias principales en las frecuencias de las palabras desconocidas:

- la estrategia de omisión;
- la estrategia de transferencia.

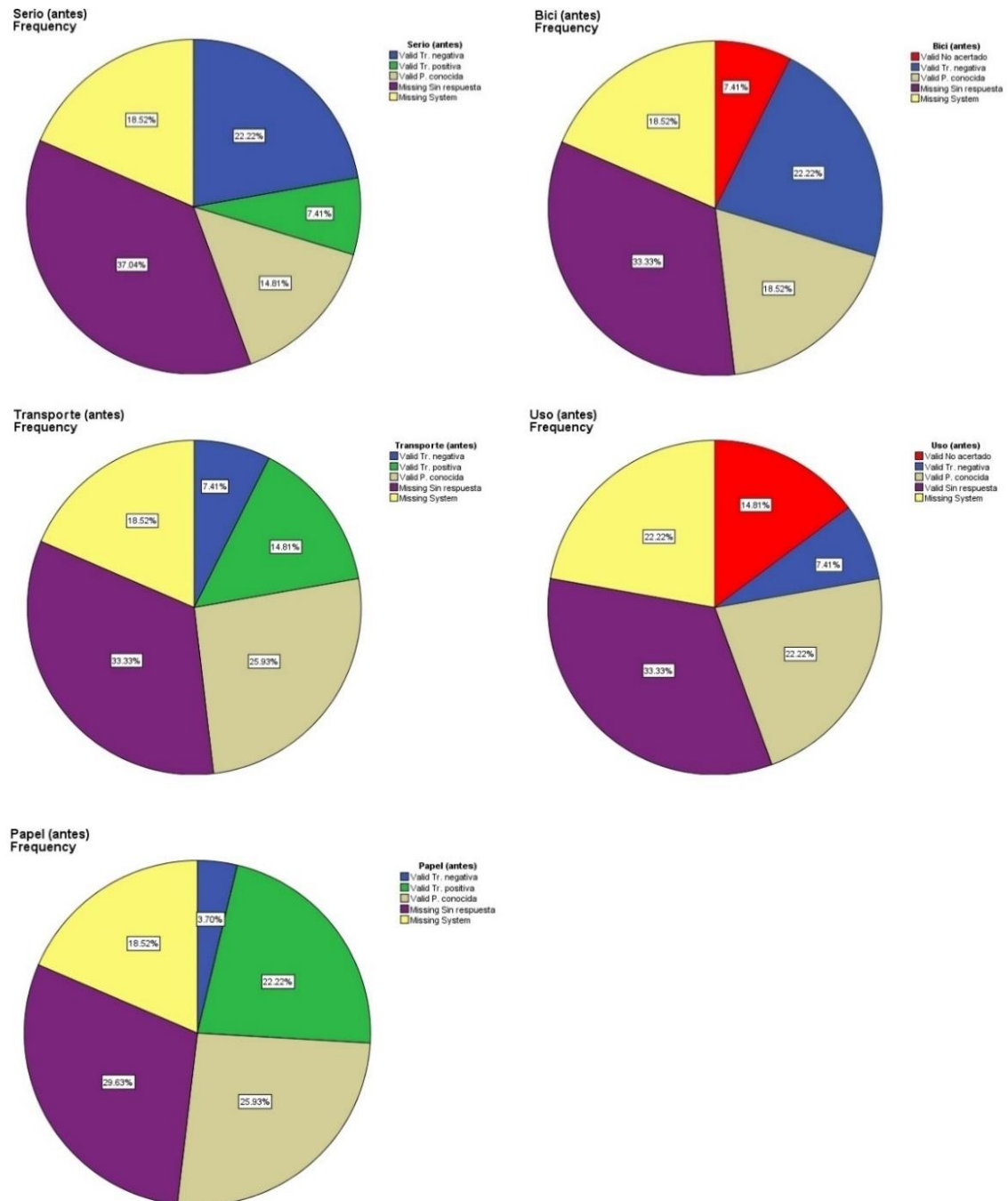


Figura 53: Palabras en inglés que lo participantes omitían más que transferían.
Fuente: prueba 3 de transferencia en inglés.

Otras palabras, en cambio, han generado un buen número de transferencias:

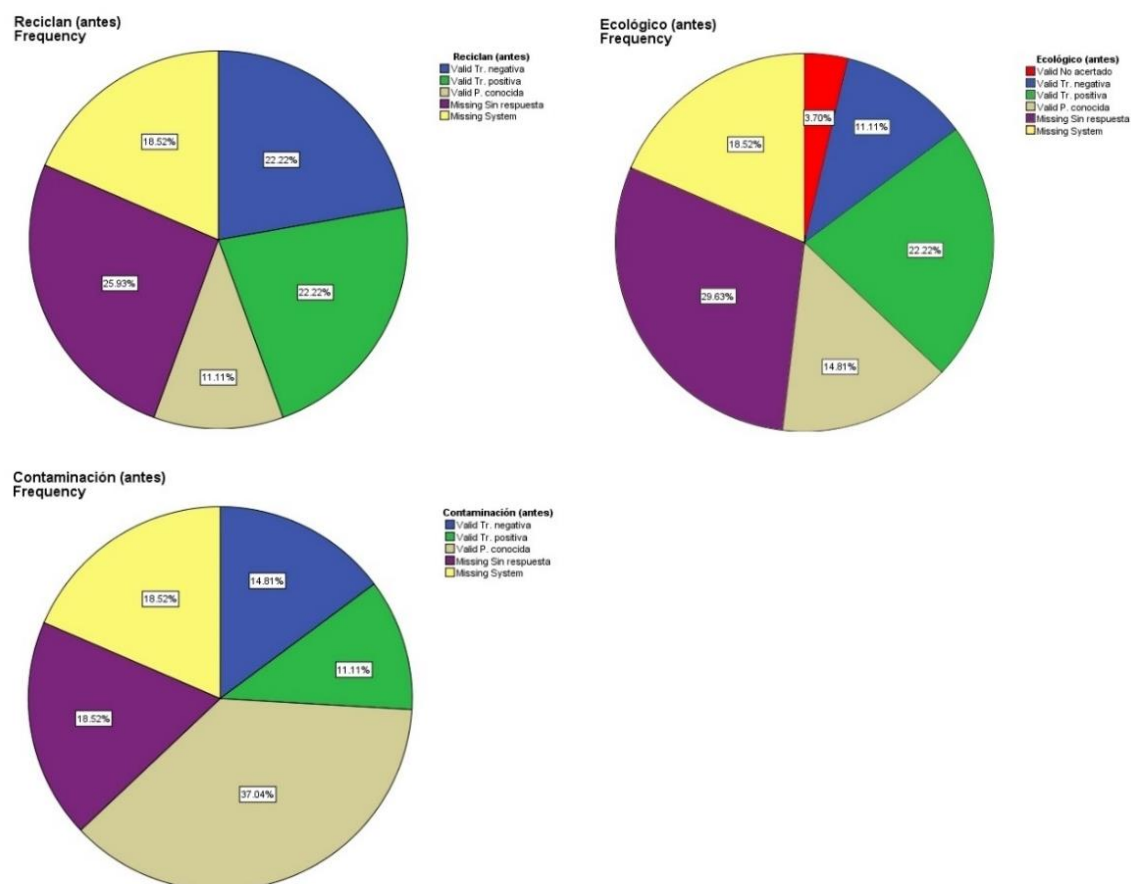


Figura 54: Palabras en inglés que los participantes transferían más que omitían.
Fuente: prueba 3 de transferencia en inglés.

En estos gráficos se puede observar que muchas de las palabras eran ya conocidas para los participantes, por lo que realizamos la prueba alternativa mencionada anteriormente.

La segunda prueba nos proporciona datos verdaderamente interesantes sobre la transferencia en producción en una lengua extranjera. Cabe remarcar que en la segunda prueba hubo palabras conocidas, como se ha descubierto. Sin embargo, la prueba estaba estructurada mejor, porque dos de las doce palabras en inglés no eran cognadas. Este aspecto nos permite observar si de cara a enfrentarse con el reto de traducir al inglés un texto con palabras desconocidas los niños se atreven a buscar soluciones creativas o prefieren omitir las palabras desconocidas.

Las pruebas de inglés permiten estudiar los casos tanto por palabra como por niño. Por tanto, se puede observar que las actitudes de los niños ante las palabras desconocidas son muy individuales, al igual que en el caso con las inferencias. Es decir, algunos niños abordan las tareas de inferencia y transferencia con mucha creatividad, otros, en cambio,

solo se basan en su conocimiento. Cuando ese es insuficiente, prefieren omitir la pregunta. En las pruebas de inglés se han identificado dos grupos de alumnos que se destacaban de la mayoría según su actitud hacia las palabras desconocidas:

- niños que saben bien el inglés: Caperuzo Azul, Strong Girl;
- niños que prefieren omitir las palabras desconocidas antes que «inventarlas»: Agente81, Juan Carlos y Noa.

La sospecha de que los niños que no hacen transferencias iban a ser los mismos que no suelen hacer inferencias no se ha confirmado estadísticamente. Hemos realizado una prueba de correlación de Pearson para ver si los resultados de las pruebas de transferencia en una L2 seguían los mismos patrones que los de inferencia en L1. Calculamos el número de inferencias por niño en la prueba 2 y cruzamos este número con el número de transferencias que hizo el mismo niño en las pruebas de inglés (3 y 4). No se observó ninguna correlación, pero este dato no tiene significación estadística. Repetimos el intento añadiendo los datos de las pruebas de inferencias en occitano, pero obtuvimos el mismo resultado: una ausencia de correlación no significativa. Por lo que podemos concluir que nuestros datos no son suficientes para realizar este tipo de análisis.

Si analizamos los casos por palabra, en cambio, los resultados de la segunda prueba de inglés (prueba 4) son muy interesantes. Muy pocas palabras resultaron conocidas o familiares (la palabra «mañana» está dentro de la zona del desarrollo próximo de los participantes, porque es grande el número de «errores», esto es, palabras inglesas que no eran adecuadas, por ejemplo: «after hi», «evereday», «day»*2, «after day», «morninruting», «gut mording», «therday»:

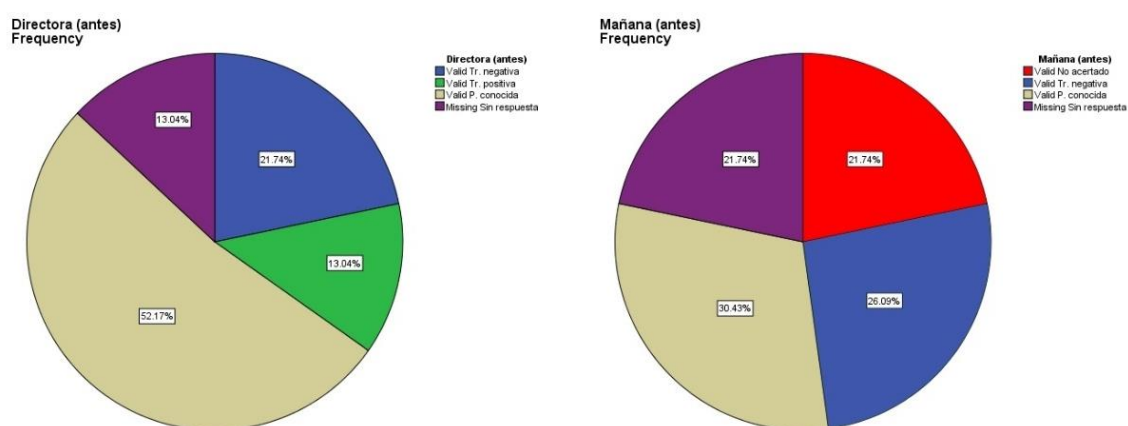


Figura 55: Palabras conocidas en la segunda prueba de inglés.
Fuente: prueba 4 de transferencia en inglés.

Pocas palabras resultaron conocidas suficientemente para que la transferencia fuera positiva:

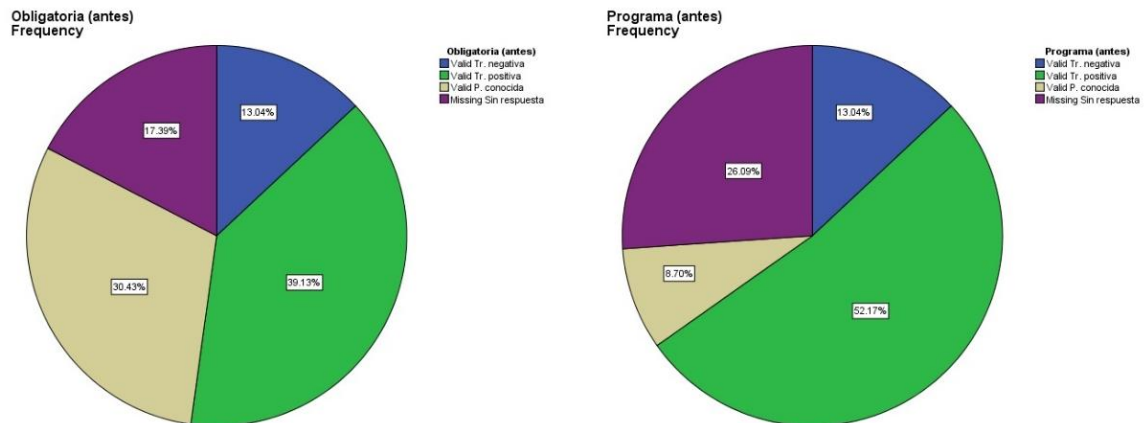
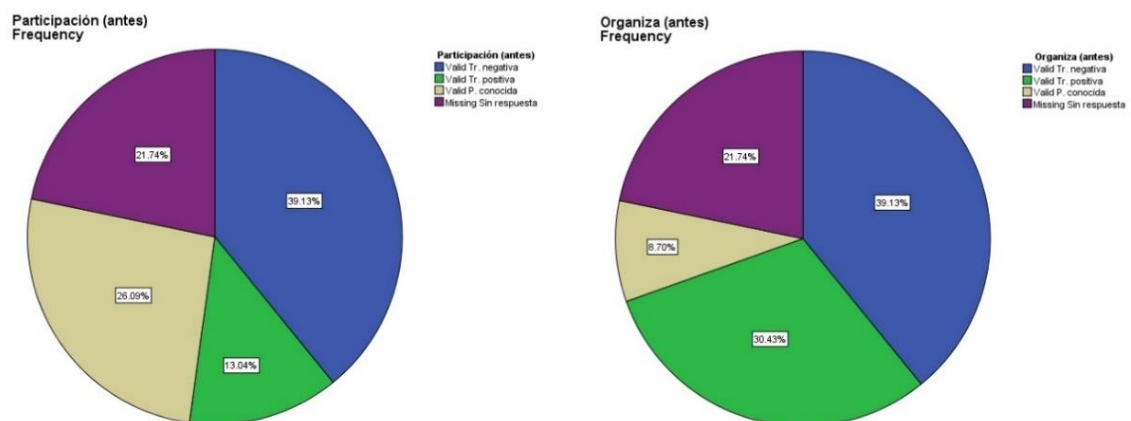


Figura 56: Palabras posiblemente conocidas con un alto porcentaje de transferencias positivas en la segunda prueba de inglés.

Fuente: prueba 4 de transferencia en inglés.

El siguiente grupo de palabras son palabras cognadas pero desconocidas («participación» – «participation», «organiza» – «organizes», «preparan» – «prepare», «reunión» – «meeting» / «reunion» (se considera «transferencia positiva» y no «palabra conocida»), «presentación» – «presentation»). Estas palabras fueron traducidas utilizando la transferencia, en la mayoría de los casos, negativa:



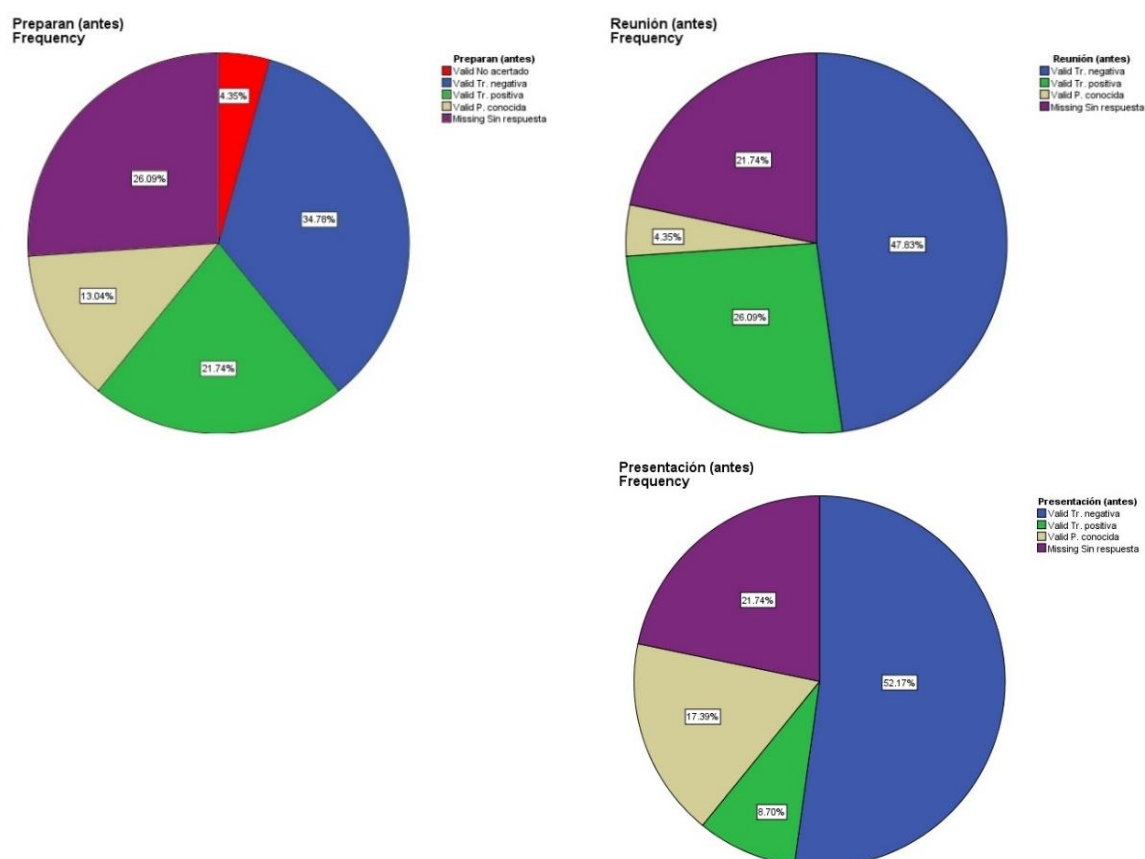
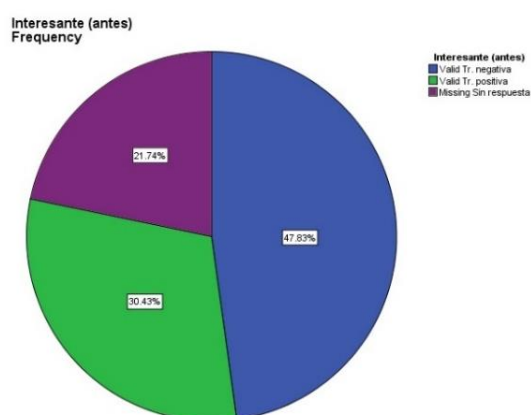


Figura 57: Palabras posiblemente desconocidas con un alto porcentaje de transferencias negativas en la segunda prueba de inglés.

Fuente: prueba 4 de transferencia en inglés.

El último grupo de palabras son las palabras que no son cognadas entre el español e inglés («informe» – «report», «compañeros» – «colleagues») y la palabra «interesante» que, a pesar de ser una palabra cognada, «interesting», no es del todo transparente formalmente. Los niños participantes en el estudio resolvieron el problema de estas opacidades mediante una transferencia negativa:



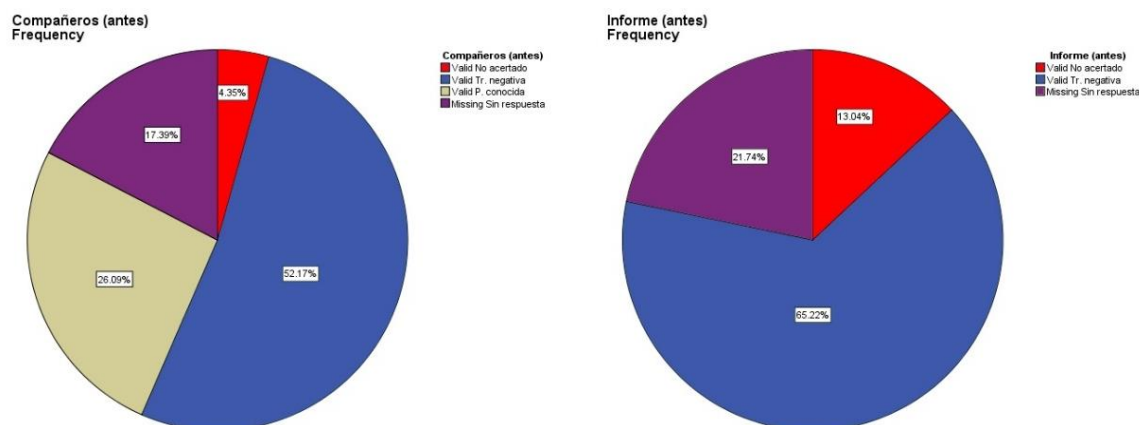


Figura 58: Palabras no cognadas u opacas para traducir las cuales los participantes optaron por la transferencia, en la mayoría de los casos, negativa.
Fuente: prueba 4 de transferencia en inglés.

La transferencia puede ser, al igual que la inferencia, automática (un proceso cognitivo) o estratégica (una estrategia consciente). Los datos que hemos recogido permiten sostener la opinión de que los niños participantes en el estudio realizan transferencias tanto automática como estratégicamente. Esta afirmación se sustenta en nuestros datos. En la primera prueba la palabra «plástico» se encuentra dos veces: en la primera y en la segunda oración. Es curioso que cuatro de los veintiún niños dieron dos respuestas distintas en estas dos incidencias:

Gersio.X.0.: palabra omitida – plastic

Vanessa: palabra omitida – plastic

Nombre: plástico – plastic

Salmón: plástico – plastic

En los primeros dos casos es probable que los niños acertasen la palabra en la segunda y no la primera oración por la cercanía de la palabra «papel», semánticamente relacionada con la palabra «plástico». Los otros dos casos, en cambio, se pueden explicar por la transferencia automática del cognado español, porque se observa claramente que los niños conocen la respuesta correcta cuando la ponen en la segunda oración. Debido a que en otras palabras cognadas no hay repeticiones, no tenemos más ejemplos para apoyar esta hipótesis. Sin embargo, es muy probable que muchas otras propuestas de traducción se deban en parte a la transferencia automática de los cognados desde la lengua de escolarización.

En cuanto a la segunda conclusión, el hecho de que los niños utilizan la transferencia estratégica, las pruebas son numerosas. En primer lugar, es preciso aclarar unas cuestiones

metodológicas. Para poder afirmar que una palabra es una transferencia positiva y no una palabra conocida es importante introducir los criterios de evaluación. En determinados casos es muy complicado, si no imposible, averiguar si una palabra es una transferencia estratégica o una palabra conocida con un error de ortografía: «ecologick», «probleme», «recicle», «program». Para poder cuantificar los datos, hemos tenido que tomar decisiones en cada caso. Para poder establecer criterios generales, hemos catalogado todos los neologismos de la segunda prueba de inglés atribuyéndoles las siguientes categorías: transferencia positiva (TP), transferencia negativa (TN), palabra conocida (PC), error (Err.).

No solo es problemático atribuir a cada palabra un valor, sino aplicar la categoría elegida en todos los casos. Es decir, es muy probable que algunos niños conozcan la palabra «problem», otros, en cambio, la transfieren con éxito. Una solución podría ser introducir un ajuste de nivel de conocimiento: considerar la traducción «problem» una «transferencia» para los niños con un número bajo de palabras conocidas y una sintaxis incorrecta en inglés y considerar la misma palabra una «palabra conocida» para los niños con un buen nivel de conocimiento del inglés.

Dado que hay solo dos niños con un buen conocimiento de inglés (que no coinciden con los niños que van a clases particulares de esa lengua), hemos decidido optar por otra solución. Unos valores generales fueron atribuidos a las palabras que se pueden poner en duda, estos valores son siempre los mismos, independientemente del nivel de conocimiento de inglés. Para ilustrar esta metodología, utilizamos la palabra «program». A esta palabra se le atribuyó la categoría de «transferencia positiva». La razón por la que se tomó esta decisión es que es poco probable que en colegio los niños hayan aprendido la versión norteamericana de la ortografía de esta palabra. Es más probable que se les enseñara la versión británica «programme». Entonces, le valor «palabra conocida» se atribuiría a esta grafía, aunque es probable que los niños conozcan la palabra, pero no su ortografía. Ya que no podemos tener certeza de ello, introducimos las mencionadas categorías. La palabra «reunion» fue considerada una transferencia positiva porque la palabra correcta sería «meeting», y algunos niños la acertaron, es decir, está dentro de su zona de desarrollo próximo. Por otro lado, es difícil que la palabra «reunion» aparezca en las respuestas porque los niños la conozcan. Es poco probable debido a su registro más refinado en inglés que el de la palabra «meeting», por lo que es poco probable que se enseñe a los niños.

Reportamos a continuación listas con los neologismos propuestos por los participantes como traducciones de determinadas palabras españolas. La tabla contiene la palabra en español, la traducción correcta, los neologismos, el nombre secreto del participante que propone el neologismo y el valor que se le atribuye:

"Directora" - "director"	Participante	Valor	"Mañana" - "tomorrow"	Participante	Valor
Direc	Agente81	TN	mañanr	Buo Nocturno	TN
directi	Marlin	TN	mañan	Jandula10	TN
direct	Nayroby	TN	mañein	Marlin	TN
direct's	Laura	TN	mhañana	Laura	TN
directori	Maria, Vanessa	TP	maneision	María	TN
directesion	Picaza	TN	mañaneisho	Vanessa	TN

"Reunión" - "meeting"	Participante	Valor	"Presentación" - "presentation"	Participante	Valor
renuon	Buo Nocturno	TN	present	Buo Nocturno, La Ricitos, Inteleon, Mentoncillo, Vanessa	TN
reuni	Jandula10, La Ricitos	TN	presentaci	Jandula10	TN
rinun	Marlin	TN	prisinta	Marlin	TN
reunensions	Nayroby	TN	presenteist	Nayroby	TN
reunion	Nombre, Salmón, Serra, 05505, R2-D2	TP	presentacion	Salmón, Gersio.X.O.	TP
reunation	Sombra23	TN	presenteision	O5505	PC
reunhon	Laura	TN	presen'	Laura	TN
reuneisio	María	TN	prentation	Sombra23	TN
reunesion	Mentocillo, Picaza	TN	presentadesio	María	TN
reuneisho	Vanessa	TN	pretesion	Picaza	TN

Tabla 27: Catalogación de los neologismos en la segunda prueba de inglés.

Fuente: prueba 9 de transferencia en inglés, el documento entero está disponible en el Anexo 21.

De estos datos se pueden extraer dos conclusiones importantes. Este hecho señala que el fenómeno en cuestión no es una interferencia, sino una transferencia estratégica. Para apoyar esta afirmación se prestan dos argumentos. Si este proceso cognitivo fuera una interferencia, es muy probable que no habría habido tanta variedad entre las opciones propuestas. La misma lengua fuente de interferencia, si está incontrolada, tiene que manifestarse como interferencia siempre de la misma manera. De otra forma no tendría sentido estudiar la interferencia de una lengua porque no sería predecible. Sabemos desde la parte teórica que la finalidad de estudiar la transferencia en principio fue predecir y trabajar los errores en la producción en la L2 generados por la interferencia de la L1 (Lado 1957). Por otro lado, si este fenómeno hubiera sido una interferencia, en la mayoría de los casos los niños habrían acertado. Es paradójico, pero puesto que la mayoría de las

palabras que hemos utilizado son cognadas con una gran similitud formal, una transferencia automática habría producido resultados mucho mejores que los que se pueden observar en la tabla 27 arriba. Es decir, los niños deliberadamente crearon esos neologismos como resultado de un proceso estratégico.

En segundo lugar, se puede observar la percepción de la distancia interlingüística entre el inglés y el español. Aparentemente, los niños participantes en el estudio experimental perciben el inglés como una lengua distante. Para respaldar esta afirmación es suficiente fijarse en las soluciones que los niños proponen para la palabra «reunión». Tan solo seis de los 23 niños que rellenaron la prueba se contentaron con la transferencia «reunion». Los demás niños, en base a su percepción de la distancia del inglés, no quisieron optar por una transferencia directa e intentaron anglicanizar las palabras que creaban a partir del español. Así nacieron neologismos como «reuneishons» o «mañaneisho».

La capacidad de hacer transferencias evoluciona con la edad. Para saber si los niños continúan haciendo transferencias en la producción en inglés cuando pasan a 6º curso, les administramos una prueba de inglés con las mismas palabras, pero en un orden distinto:

- (1) *«Mañana nuestra directora organiza una reunión.*
- (2) *Mis compañeros y yo preparamos un informe y una presentación.*
- (3) *La participación es obligatoria pero el programa es interesante».*

Lamentablemente, por problemas de organización en el colegio colaborador debidos a la pandemia del Covid-19, tan solo quince de los veintitrés niños rellenaron la prueba. Para los quince niños que tienen las dos pruebas hemos realizado un análisis de correlación para ver si la distribución de los tipos de respuesta ha cambiado significativamente de 5º a 6º curso.

Se puede observar que ha disminuido un poco el número de transferencias y ha crecido un poco el número de las palabras conocidas y las palabras omitidas. La tendencia apunta a que los niños se apoyan cada vez más en el conocimiento y menos en la transferencia. Sin embargo, estos cambios no son significativos estadísticamente. Por tanto, se puede afirmar que los niños participantes en el estudio experimental realizan transferencias como estrategia en su L2 tanto en 5º como en 6º año.

En cuanto a las diferencias entre los grupos, en el grupo experimental ha disminuido un poco el número de las transferencias positivas y ha aumentado un poco el número de las

transferencias negativas, los dos cambios sin significación estadística. En el grupo de control ha disminuido un poco el número de las transferencias positivas y ha caído significativamente el número de las inferencias negativas (de una media de 3,62 a 1,81 con un p-valor de 0,04).

Los datos que hemos podido recoger de las pruebas de inglés serían suficientes para un estudio específico. Se podría estudiar el rendimiento y las estrategias cognitivas de cada participante mediante un estudio de casos. Se podría estudiar la evolución de sus estrategias de transferencia, porque los neologismos que los niños crean en 6º curso no coinciden en la mayoría de los casos con sus propios neologismos del año anterior. Sin embargo, la pregunta investigadora que tenemos en el estudio actual se puede considerar ya respondida: los niños participantes en el experimento utilizan la estrategia de transferencia en su L2, inglés. Tanto en 5º curso como en 6º. Saber si los niños utilizan esta estrategia es importante como punto de partida. Si los niños utilizan la transferencia en la producción, es muy probable que lo hagan en la recepción también. Lo que no sabemos es si eso se aplica a la intercomprensión, puesto que en intercomprensión se trabaja con lenguas desconocidas.

7.2.2. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RELATIVOS A LA PREGUNTA INVESTIGADORA 2 DE LA HT2:

¿Los niños participantes en el estudio experimental utilizan la estrategia de transferencia en la (inter-)comprensión una LPD?

Para responder a esta pregunta investigadora realizamos un análisis de los mismos datos que nos sirvieron para analizar la inferencia, dado que la transferencia es fuente de algunas inferencias en la intercomprensión. En resumen, la respuesta breve a esta pregunta es positiva, los niños utilizan la transferencia como estrategia de comprensión en una LPD. La respuesta es confirmada, en primer lugar, por los testimonios de los propios participantes en el estudio experimental. Como hemos mencionado en el apartado dedicado a las pruebas de inferencia en occitano (pruebas 5 y 10), habíamos pedido a los participantes mencionar las estrategias utilizadas para entender la prueba en occitano. Diez niños de los diecinueve que hicieron la prueba indicaron que la comprensión fue posible gracias a que «algunas palabras estaban en español» (o frases con un significado sinonímico). Por

tanto, podemos concluir indudablemente que los niños utilizan la transferencia desde una lengua conocida, la L1 para la mayoría de los participantes, en la intercomprensión lectora.

En segundo lugar, en el mismo apartado sobre las inferencias hemos proporcionado varios ejemplos de inferencias por transparencia formal. La transparencia formal se produce gracias a una comparación automática que realiza nuestro cerebro sobre todo tipo de input con la información almacenada en nuestra memoria a largo plazo. En este caso, el input en occitano se compara automáticamente con todo tipo de información lingüística en el almacén mental y esta comparación da resultados positivos en cuanto que hay recuerdos de construcciones lingüísticas que, al activarse, permiten dotar el input de significado (recordemos que, desde el punto de vista de la psicología y lingüística cognitiva, nuestro conocimiento lingüístico se constituye por una serie de *recuerdos*). La semejanza entre las lenguas permite ahorrar recursos a la memoria de trabajo (Carton 1971). Por tanto, podemos afirmar que el propio proceso de intercomprensión, cuando es exitoso, se basa en la transferencia desde una lengua conocida por defecto. En nuestro caso casi el único conocimiento lingüístico almacenado en la memoria a largo plazo de los niños es el conocimiento del español (con excepción de los niños no monolingües). Como hemos podido observar en el apartado sobre las inferencias, los participantes en el estudio experimental demostraron un nivel de comprensión más que satisfactorio.

En tercer lugar, volvemos a observar que el conocimiento previo (es decir, la transferencia) es una fuente de datos más fiable para los participantes que la inferencia en la toma de decisiones sobre el significado del input. Se puede afirmar que la comprensión en la intercomprensión se alcanza, principalmente, gracias a la transferencia desde una lengua conocida (inferencias por transparencia) y menos a las inferencias cuando no hay transparencia formal. Un ejemplo recabado de las hojas de trabajo con la regla del semáforo nos permite sustentar esta afirmación. En la cuarta sesión formativa dedicada a los movimientos de la Tierra (prueba 13) a los niños se les pidió leer cuatro textos en las cuatro lenguas de trabajo y seguidamente realizar una tarea de poslectura. La finalidad de la tarea fue llamar la atención de los niños a las correspondencias interlingüísticas de una serie de palabras. Concretamente, una de las palabras era «día» (en el contexto del movimiento de la tierra que produce el día y la noche). El objeto de nuestro análisis en este ejemplo es el texto en italiano. El texto estaba compuesto por 59 palabras y tenía una imagen grande.

La imagen era una infografía que resumía la información sobre las horas del día y los días del año.



Figura 59: Infografía en italiano sobre los efectos de los movimientos de la Tierra.

Fuente: <https://www.scuolarobbiate.edu.it/imparo/?p=902>

La palabra «día» aparece como «giorno» en el texto y como «giorno» y «di'» en la imagen. Cuatro de los once niños que realizaron esta tarea marcaron la palabra «giorno» como una zona de opacidad, lo que significa que los otros siete la consideraron comprensible. Sin embargo, en la tarea de poslectura que consistía en tener que encontrar la traducción de una serie de palabras, incluso «día», el cien por cien de los participantes utilizaron la palabra «di'» que solo aparece en la imagen. La transparencia formal es evidente entre las dos palabras, mientras que la palabra «giorno» sin transparencia formal, a pesar de haber resultado comprensible para más de la mitad de los niños, no fue utilizada en el ejercicio ni una sola vez.

Resumiendo el apartado, se puede afirmar que la segunda HT (HT2) es cierta: las actividades de intercomprensión activan en los niños participantes en el estudio experimental la estrategia de transferencia.

7.3. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RELATIVOS A LA HIPÓTESIS DE TRABAJO TRES (HT3)

HT3: Las actividades de intercomprensión lectora simultánea, si son practicadas durante un tiempo prolongado, permiten a los niños participantes en el experimento mejorar sus habilidades de inferencia.

Las preguntas investigadoras son las siguientes:

- 1) *¿Hay algún cambio en el rendimiento de los niños participantes en el experimento en la inferencia en la lengua de escolarización antes y después de la intervención experimental en comparación con el grupo de control?*
- 2) *¿Hay algún cambio en el rendimiento de los niños participantes en el experimento en la inferencia en una LPD antes y después de la intervención experimental en comparación con el grupo de control?*

Como se puede intuir de las preguntas investigadoras, para darles respuesta, se precisa de un estudio prospectivo de una duración suficiente para generar cambios. De acuerdo con investigaciones anteriores tanto con los universitarios como con los niños, diseñamos la formación experimental de una duración de doce sesiones. Sin embargo, como hemos señalado en varias ocasiones, ha sido posible desarrollar solo cinco sesiones debido a la pandemia del Covid-19. Por tanto, el estudio no respetó el diseño experimental en este aspecto. Es decir, la condición de la duración no fue cumplida.

Aún así, nos hemos propuesto la tarea de poner a prueba los datos recogidos con la finalidad de observar si hay algún cambio significativo entre el rendimiento de los participantes en 5º curso y un año después. Algunos de los estudios dedicados a la intercomprensión en EP revisados anteriormente tuvieron una duración parecida, lo que justifica este intento. Es preciso destacar, no obstante, que, si hubiera algún cambio, su naturaleza sería desconocida. Es decir, puesto que ha pasado demasiado tiempo entre el fin de la formación experimental y el momento en el que fueron recogidos los datos de «después», una multitud de variables incontrolables se han entrometido en el estudio, sobre todo, teniendo en cuenta las especiales circunstancias que vivieron los niños en ese tiempo. Por ejemplo, no sabemos si en este periodo han cambiado los profesores o sus métodos, la importancia que se da a la inferencia y el tipo de ejercicios. En otras palabras, este análisis no tiene validez endógena, lo que, no obstante, no impide su realización, sin pretender extraer implicaciones ni generalizaciones.

Para realizar el análisis estadístico, hemos seguido los siguientes pasos:

- Identificar si los dos grupos seleccionados aleatoriamente son homogéneos y, por tanto, comparables. Para ello hemos utilizado las variables de la inferencia en lengua de escolarización y la inferencia en occitano como parámetro de contraste. Además, puesto que la selección no se realizó por cohortes, hemos controlado la variable de género.

- Cuantificar los datos de la prueba de inferencia «antes» y «después» en la lengua de escolarización (pruebas 2 y 7). El parámetro de la cuantificación es el siguiente: por cada niño hemos introducido en SPSS el número de inferencias correctas, inferencias incorrectas, palabras conocidas y acertadas, palabras conocidas y no acertadas, palabras que es imposible que los niños conozcan ya que son pseudo-palabras o palabras en lenguas desconocidas. De todas estas variables solo nos interesan las dos de inferencia: la inferencia acertada e incorrecta.
- Cuantificar los datos de la prueba de inferencia «antes» (prueba 5) y «después» (prueba 10) en la LPD (occitano). El parámetro de cuantificación es muy simple: hemos introducido en SPSS tan solo el número de aciertos por cada niño en relación con las cuatro preguntas de la prueba (la quinta pregunta semiestructurada fue descartada puesto que ofrece una posibilidad de acierto al azar).
- Finalmente, hemos utilizado la prueba «t de Student» para muestras relacionadas para las tres variables de nuestro interés: las dos inferencias en español y la inferencia en occitano en las pruebas que los participantes realizaron en 5º y 6º curso.

Para averiguar si los grupos son comparables, hemos utilizado la prueba de «t de Student» para muestras independientes. Hemos controlado con esta prueba las tres variables de nuestro interés. Los resultados no han dado significación para ninguna de las tres variables:

Independent Samples Test

Número de inf correctas esp ant	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	2.426	.136	.091	19	.928	.0636	.6991	-1.3997	1.5269
Equal variances not assumed			.092	18.783	.928	.0636	.6920	-1.3858	1.5130

Independent Samples Test

	Levene's Test for	t-test for Equality of Means

Número de inf incorr esp ant	Equality of Variances								
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Diffe- rence	Std. Error Diffe- rence	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal varian- ces assumed	.452	.509	-1.698	19	.106	-.8364	.4926	-1.8673	.1946
Equal varian- ces not assu- med			-1.683	17.649	.110	-.8364	.4970	-1.8819	.2092

Independent Samples Test

Número de inf correctas en occ ant	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- tai- led)	Mean Diffe- rence	Std. Error Diffe- rence	95% Confidence Inter- val of the Difference	
								Lower	Upper
Equal varian- ces assumed	.272	.608	-.537	19	.597	-.2545	.4736	-1.2459	.7368
Equal varian- ces not assu- med			-.540	18.997	.596	-.2545	.4716	-1.2415	.7325

Tabla 28: Variables de inferencias acertadas, inferencias no acertadas en español e inferencias acertadas en occitano en el grupo experimental y el grupo de control antes de la intervención experimental.

Pruebas de «t de Student»

Hemos obtenido los mismos resultados al controlar con la misma prueba la variable de género. Esto es, los grupos son comparables, por lo que se pueden comparar sus resultados después de la intervención.

Para comparar el rendimiento de los dos grupos en las tres variables antes y después de la intervención hemos utilizados dos pruebas: las pruebas de «t de Student» para muestras relacionadas y las pruebas de correlación con la variable de agrupación «grupo» (experimental o control).

7.3.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA DE INFERENCIA EN ESPAÑOL

En la prueba de inferencia en español (pruebas 2 y 7) el grupo experimental realizó significativamente muchas más inferencias en la prueba «después» que en la prueba «antes»:

Paired Samples Statistics	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Total inferencias esp ant - pos y neg	3.000	9	2.0000	.6667
Total inferencias esp dsp - pos y neg	5.8889	9	3.10018	1.03339

Paired Samples Test Pair 1	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Total inferencias esp ant - pos y neg	-2.88889	2.57121	.85707	-4.86529	-.91248	-3.371	8	.010
Total inferencias esp dsp - pos y neg								

Tabla 29: Inferencia en lengua de escolarización en el grupo experimental antes y después de la intervención.

Prueba «t de Student» para muestras relacionadas.

El número de las inferencias correctas aumentó sin significación estadística, mientras que el número de las inferencias incorrectas aumentó de una manera estadísticamente significativa.

En el grupo de control el número de las inferencias (total, correctas e incorrectas) aumentó sin significación estadística:

Paired Samples Statistics	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1				
Total inferencias esp ant - pos y neg	4.375	8	2.0659	.7304
Total inferencias esp dsp - pos y neg	4.8750	8	1.88509	.66648

Paired Sam- ples Test Pair 1	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tai- led)
	Mean	Std. Devia- tion	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Dif- ference				
				Lower	Upper			
Total inferen- cias esp ant - pos y neg	-.50000	3.25137	1.14953	-3.21822	2.21822	-.435	7	.677
Total inferen- cias esp dsp - pos y neg								

Tabla 30: Inferencia en lengua de escolarización en el grupo de control antes y después de la intervención.

Prueba «t de Student» para muestras relacionadas.

7.3.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA DE INFERENCIA EN OCCITANO

El número de las inferencias correctas en occitano aumentó en el grupo experimental con un p-valor al borde de la significación estadística, pero sin llegar a ser un aumento estadísticamente significativo:

Paired Samples Statistics		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Número de inf correctas en occ ant	1.600	10	1.1738	.3712
	Número de inf correctas en occ dsp	2.500	10	1.0000	.3162

Paired Samples Test Pair 1	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. De- viation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Número de inf correctas en occ ant	-.9000	1.4682	.4643	-1.9503	.1503	-1.938	9	.085
Número de inf correctas en occ dsp								

Tabla 31: Correlación de inferencia en occitano en el grupo experimental antes y después de la intervención (pruebas 5 y 10).

Prueba «t de Student» para muestras relacionadas.

En el grupo de control el aumento en las inferencias correctas en occitano no es estadísticamente significativo:

Paired Samples Statistics		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Número de inf correctas en occ ant	2.000	7	.8165	.3086
	Número de inf correctas en occ dsp	2.429	7	1.2724	.4809

Paired Samples Test Pair 1	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Número de inf correctas en occ ant	-.4286	1.2724	.4809	-1.6054	.7482	-.891	6	.407
Número de inf correctas en occ dsp								

Tabla 32: Inferencia en occitano en el grupo de control antes y después de la intervención (pruebas 5 y 10).

Prueba «t de Student» para muestras relacionadas.

Cabe destacar que el grupo de control parte de un resultado en inferencia en occitano mejor que el grupo experimental, pero el progreso en la habilidad de inferencia se nota mucho más en el grupo que realizó las actividades de intercomprensión.

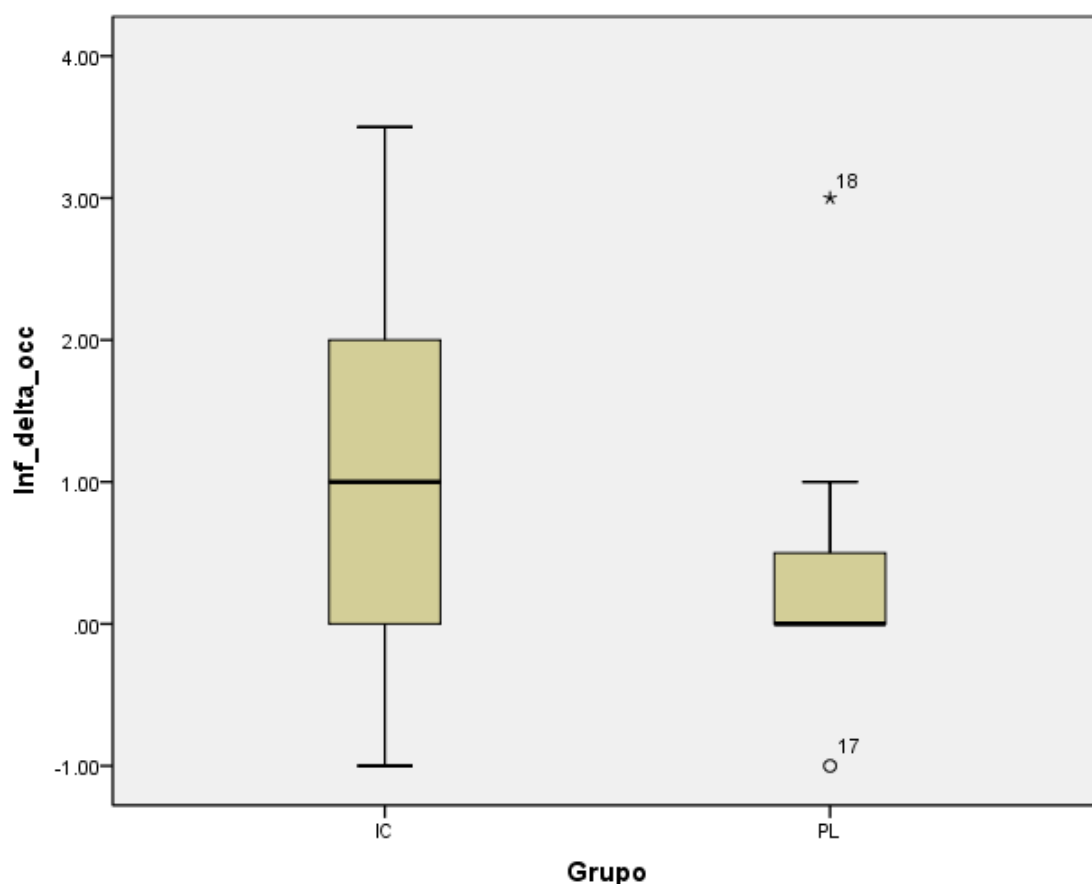


Figura 60: Amplitud de cambio (Delta) en el rendimiento en la inferencia en occitano.
Fuente: pruebas 5 y 10.

Podemos observar en el gráfico que la amplitud de cambio en el rendimiento en la inferencia en intercomprensión es mayor en el grupo experimental. Sin embargo, esta diferencia no es estadísticamente significativa. Para averiguarlo, hemos calculado la variable Delta que corresponde a la diferencia entre el número de inferencias en occitano acertadas en las pruebas de «antes» y «después» (pruebas 5 y 10). Seguidamente, hemos utilizado la prueba de Pearson para averiguar si hay alguna correlación entre la variable Delta y variable «grupo» (experimental o control):

Correlations		Grupo	Inf_delta_occ
Grupo	Pearson Correlation	1	-.175
	Sig. (2-tailed)		.503
	N	23	17
Inf_delta_occ	Pearson Correlation	-.175	1
	Sig. (2-tailed)	.503	
	N	17	17

Tabla 33: Correlación entre la variable Delta de inferencia (prueba 10 menos prueba 5) en occitano y la variable grupo.

7.3.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS CORRELACIONES ENTRE LOS VARIOS TIPOS DE INFERENCIA

Nuestro principal interés en analizar los datos cuantificables de inferencia fue averiguar si existe alguna correlación entre las habilidades de inferencia y el grupo (IC o PL) de los participantes. En primer lugar, hemos cruzado las variables de inferencia en español-delta (la diferencia entre el resultado de 6º curso menos el resultado de 5º curso), la inferencia positiva-delta y la inferencia negativa-delta con la variable «grupo». Tan solo en el caso de la inferencia negativa en español hay una correlación estadísticamente significativa:

Correlations		Grupo	Infer_neg_esp_delta
Grupo	Pearson Correlation	1	-.474
	Sig. (2-tailed)		.055
	N	23	17
Infer_neg_esp_delta	Pearson Correlation	-.474	1
	Sig. (2-tailed)	.055	
	N	17	17

Tabla 34: Correlación entre el cambio en la inferencia negativa en español y la variable «grupo».

Hemos cruzado estos datos con los datos obtenidos mediante la prueba de «t de Student» para muestras independientes y hemos obtenido resultados coherentes – los cambios en la habilidad de inferencia en el grupo experimental son mayores que en el grupo de control, pero la diferencia es estadísticamente significativa solo en la inferencia negativa en español:

Group Statistics	Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Infer_esp_delta	IC	9	2.8889	2.57121	.85707
	PL	8	.5000	3.25137	1.14953
Infer_pos_esp_delta	IC	9	.8889	1.43130	.47710
	PL	8	.3750	1.76777	.62500
Infer_neg_esp_delta	IC	9	2.0000	1.95256	.65085
	PL	8	.1250	1.72689	.61055
Inf_delta_occ	IC	10	.9000	1.46818	.46428
	PL	7	.4286	1.27242	.48093

Independent Samples Test		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Infer_esp_delta	Equal variances assumed	.248	.626	1.690	15	.112	2.38889	1.41327	-.62342	5.40120
	Equal variances not assumed			1.666	13.339	.119	2.38889	1.43387	-.70083	5.47861
Infer_pos_esp_delta	Equal variances assumed	.341	.568	.662	15	.518	.51389	.77608	-1.14029	2.16807
	Equal variances not assumed			.654	13.518	.524	.51389	.78629	-1.17818	2.20596
Infer_neg_esp_delta	Equal variances assumed	.006	.942	2.085	15	.055	1.87500	.89927	-.04174	3.79174
	Equal variances not assumed			2.101	15.000	.053	1.87500	.89240	-.02711	3.77711
Inf_delta_occ	Equal variances assumed	.279	.605	.687	15	.503	.47143	.68657	-.99195	1.93481
	Equal variances not assumed			.705	14.183	.492	.47143	.66847	-.96056	1.90342

Tabla 35: Comparación del progreso en la habilidad de inferencia en el grupo experimental y el grupo de control.

Prueba «t de Student» para muestras independientes.

A pesar de que no obtuvimos resultados sólidos en relación con el efecto de la intercomprensión sobre las habilidades de inferencia, hemos observado otro fenómeno interesante. Como ya hemos señalado con respecto a la HT1, las habilidades de inferencia son muy individuales y dependen mucho de las diferencias personales entre los niños. Tras llegar

a esta conclusión, surgió la pregunta de si los resultados cuantificables en la prueba de inferencia en la L1 (pruebas 2 y 7) tienen alguna correlación con los resultados cuantificables en la prueba de inferencia en occitano (pruebas 5 y 10). Es posible que los niños que tienen una buena capacidad de inferencia en su L1 la tengan también en intercomprensión. Para responder a esta pregunta utilizamos la prueba de Pearson en el SPSS. Las variables que utilizamos provienen de las pruebas de inferencia en español y occitano.

En la prueba de español, recurrimos solo a los datos de las palabras omitidas porque las preguntas sobre las palabras omitidas no ofrecen opciones de respuesta, por lo que se excluye la posibilidad de adivinar al azar. Para calcular la variable de las palabras omitidas, hemos cuantificado las respuestas de los niños según una serie de parámetros. Un acierto vale 1 punto, un acierto parcial vale 0,5 puntos y un error u omisión valen 0 puntos. En total hemos sumado cuatro respuestas: las dos palabras omitidas de la prueba administrada en 5º curso y las dos palabras omitidas de la prueba de 6º curso (pruebas 2 y 7).

En la prueba de occitano utilizamos el número absoluto de aciertos en las cuatro preguntas abiertas. Por tanto, igualmente, se excluye la posibilidad de acertar al azar. Sumamos, igualmente, las respuestas a las preguntas de la prueba de 5º curso con las de 6º curso. En este análisis queda fuera de nuestro interés investigador la diferencia (si existe alguna) entre 5º y 6º año. La finalidad es analizar la capacidad inferencial de cada niño y el nivel de desarrollo de esta, tal y como se manifiesta al final de la etapa de Educación Primaria. Como se aprecia en la tabla 36 a continuación, se observa una correlación directa bastante contundente y estadísticamente significativa entre las dos variables:

Correlations		Omitidas_all	Inf_occ_all
Omitidas_all	Pearson Correlation	1	.630*
	Sig. (2-tailed)		.012
	N	16	15
Inf_occ_all	Pearson Correlation	.630*	1
	Sig. (2-tailed)	.012	
	N	15	17

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabla 36: Correlación entre la inferencia en las palabras omitidas en la L1 y los aciertos por inferencia en la prueba de occitano.

Es preciso mencionar que en las dos pruebas había datos perdidos, por lo que la muestra es muy pequeña y los resultados solo se pueden aplicar al presente estudio. Sería muy

interesante realizar este tipo de prueba con una muestra estadísticamente representativa. Aún así este dato es muy valioso de cara a plantear hipótesis para estudios sucesivos, así como un hallazgo importante para el presente estudio.

Las conclusiones que se pueden extraer de este análisis estadístico son las siguientes:

- En el grupo experimental se observa un crecimiento del número de respuestas realizadas por inferencia antes que por el conocimiento del léxico. En comparación con el grupo de control, ha aumentado el número de inferencias tanto en español, sobre todo, de inferencias negativas, como en occitano. El aumento no es estadísticamente significativo en comparación con el grupo de control, menos en el caso de la inferencia negativa. Sin embargo, puesto que la recogida de datos se realizó un año después de la terminación de la intervención, no podemos afirmar que los cambios han sido generados por la formación en intercomprensión.
- La recogida de datos se tiene que realizar justo antes de la intervención e inmediatamente después. De otra forma, entran en el estudio variables incontrolables. En nuestro caso eso ocurrió por circunstancias totalmente fuera de nuestro control, en concreto, la pandemia del Covid-19.
- Los datos de las pruebas se prestan a la cuantificación y a un análisis estadístico.
- Sin embargo, puesto que la muestra es más pequeña, es muy importante tomar el análisis estadístico desde una postura crítica y comprobar sus implicaciones desde un punto de vista cualitativo.

El análisis estadístico para muestras pequeñas tiene grandes limitaciones. En primer lugar, las medias no son una herramienta que refleja la verdadera situación en la mayoría de los casos. La medida más adecuada para diseños pretest-posttest con muestras pequeñas sería la mediana, en nuestra opinión. Utilizando la mediana, hemos obtenido los siguientes resultados:

Statistics	Número de inf correctas esp ant	Número de inf correctas esp dsp	Número de inf incorr esp ant	Número de inf incorr esp dsp	Número de inf correctas en occ ant	Número de inf correctas en occ dsp
N Valid	12	10	12	10	12	11
Missing	1	3	1	3	1	2
Mean	2.417	2.700	1.500	3.000	1.500	2.636
Median	1.500	3.000	1.000	2.500	1.000	2.000
Mode	1.0	3.0^a	1.0	2.0	1.0	2.0
Std. Deviation	1.6765	1.5492	1.0871	1.9003	1.0871	1.0510

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabla 37: Medidas de tendencia central en las variables de inferencia positiva, negativa en español y la inferencia positiva en occitano para el grupo experimental.

Statistics	Número de inf correctas esp ant	Número de inf correctas esp dsp	Número de inf incorr esp ant	Número de inf incorr esp dsp	Número de inf correctas en occ ant	Número de inf correctas en occ dsp
N Valid	9	9	9	9	9	8
Missing	1	1	1	1	1	2
Media	2.222	2.778	2.111	2.333	1.889	2.375
Mediana	2.000	2.000	2.000	3.000	2.000	2.000
Moda	2.0	2.0	3.0	3.0	2.0^a	2.0
S.D.	1.4814	1.6415	1.2693	1.5000	1.0541	1.1877

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabla 38: Medidas de tendencia central en las variables de inferencia positiva, negativa en español y la inferencia positiva en occitano para el grupo de control.

En segundo lugar, si solo se utiliza el análisis estadístico es una investigación, se pueden quedar desapercibidos datos importantes. Por ejemplo, podemos observar en el gráfico de la variable Delta de la inferencia en occitano (prueba 10 menos prueba 5) que dos participantes del grupo de control tienen resultados extremos.

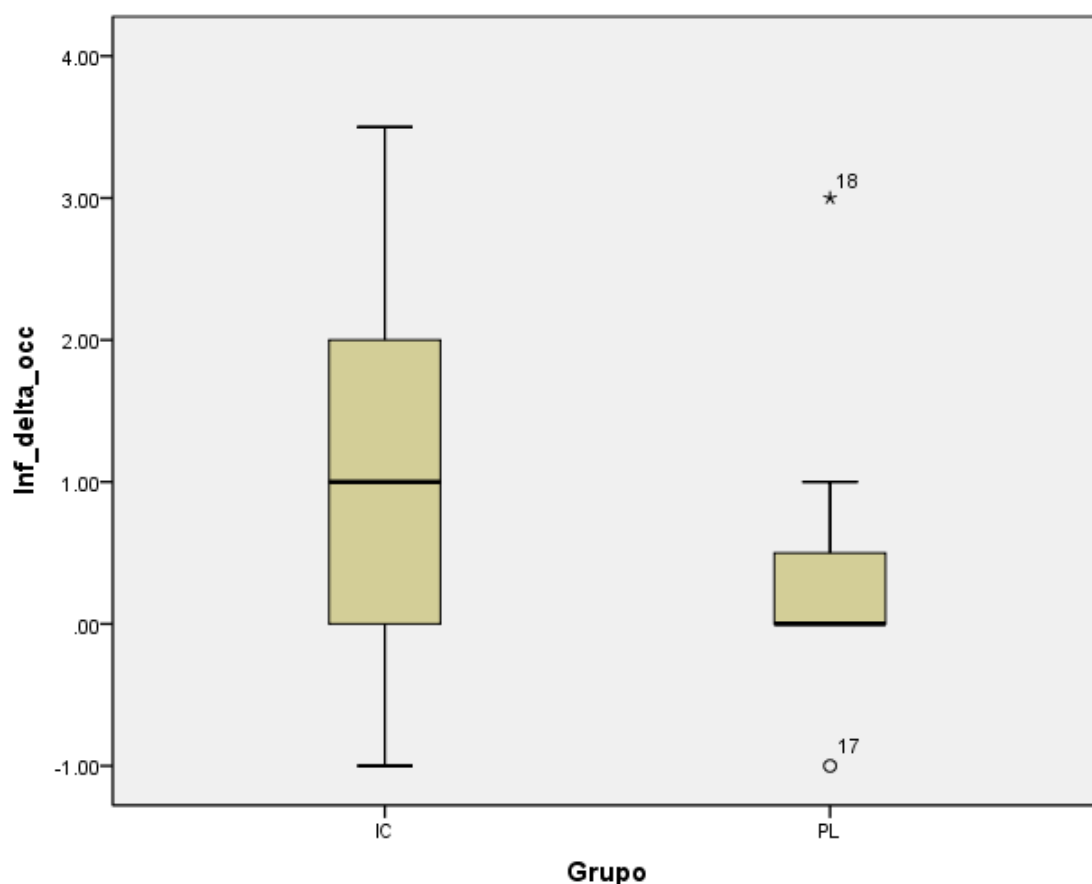


Figura 61: Variable Delta de la inferencia en occitano (prueba 10 menos prueba 5).

Uno de los dos es un niño bilingüe que acertó todas las preguntas en la prueba de inferencia. Hemos controlado la variable «el número de lenguas maternas» para averiguar si existe alguna correlación entre el hecho de ser no monolingüe y el rendimiento en las tres variables de nuestro interés, pero no obtuvimos significación estadística. Sin embargo, la niña plurilingüe y el niño bilingüe, los dos en el grupo de control, demuestran buenos resultados en las pruebas de inferencia observables desde un punto de vista cualitativo: la extensión y exactitud de las respuestas a las preguntas abiertas. Por tanto, aunque no haya significación estadística, no se puede ignorar este hecho.

En conclusión, hemos observado que en el grupo experimental el progreso en la habilidad inferencial ha sido estadísticamente significativo y en el grupo de control ha sido menos articulado. Sin embargo, puesto que no se han cumplido las condiciones impuestas por el diseño de la investigación, sobre todo, en lo que concierne al aspecto longitudinal y al momento de recogida de datos, no se puede afirmar que los cambios observados han sido generados por la intervención experimental.

7.4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RELATIVOS A LA HIPÓTESIS DE TRABAJO CUANTRO (HT4)

HT4: las actividades de intercomprensión lectora simultánea inciden en la conciencia lingüística de los niños participantes en el experimento.

Preguntas investigadoras:

- 1) *¿Hay algún cambio en la psicotipología de los niños participantes en el experimento antes y después de la intervención experimental en comparación con el grupo de control?*
- 2) *¿Hay algún cambio en las actitudes hacia las lenguas de los niños participantes en el experimento antes y después de la intervención experimental en comparación con el grupo de control?*

Para investigar estas cuestiones se desarrollaron una serie de preguntas en la entrevista general (cuestionario 1 y 6):

- la psicotipología y la conciencia lingüística: preguntas 37, 38, 41 – 45;
- las actitudes hacia todo tipo de lenguas: preguntas 3 – 6, 13 – 17, 23, 24, 29, 30, 34 – 36.

7.4.1. ESTUDIO DE LA PSICOTIPOLOGÍA

El estudio de la psicotipología y la conciencia lingüística fue diseñado para averiguar si las actividades de intercomprensión inciden de alguna manera en las percepciones de los niños. Sin embargo, puesto que los datos fueron recogidos muchos meses después del fin de la intervención, como hemos mencionado anteriormente, un análisis estadístico no es aplicable en este caso. Podemos observar si hay algún cambio, pero desconocemos su origen. Muchas variables fuera de control influyeron en las actitudes y los conocimientos de los participantes que pasaron de 5º a 6º año. Sin embargo, es interesante analizar los datos recogidos, aunque sin pretender atribuir al efecto de la intercomprensión el origen de los cambios, si se observan.

Para averiguar si las actividades de intercomprensión producen algún cambio en la percepción de los participantes de las lenguas de trabajo como comprensibles se ha

desarrollado una pregunta en el formato de escala de Likert que fue incluida en la entrevista general (cuestionarios 1 y 6). Los participantes tenían que valorar lo bien que entienden cada una de estas lenguas: italiano, portugués, francés, valenciano, inglés, catalán, gallego, rumano. Las valoraciones varían entre el 1 (nada) y el 10 (muy bien). A continuación, se reportan los resultados del análisis de esta pregunta.

En primer lugar, cabe destacar que las cinco sesiones de intercomprensión no han producido un cambio en las percepciones de los participantes en el grupo experimental en comparación con el grupo de control. Para llegar a esta conclusión, utilizamos los siguientes pasos:

- calcular el valor absoluto de cambio de percepción de cada lengua por cada niño;
- cruzar este valor con la variable «grupo».

La hipótesis nula que subyace a esta pregunta es que las actividades de intercomprensión no producen ningún cambio en la percepción de la comprensibilidad de las lenguas de trabajo por los participantes. Para ilustrar este razonamiento nos sirve el siguiente ejemplo. Un niño antes de empezar el experimento valora la comprensibilidad del italiano a nivel 5 y la comprensibilidad del valenciano al nivel 7. El año siguiente la valoración del italiano pasa a ser un 7 y del valenciano un 6. Es decir, ha ocurrido un cambio, pero en el primer caso la comprensibilidad ha aumentado, en el segundo – disminuido. Por tanto, puesto que nos interesa observar si hay un cambio, pero no nos interesa la dirección (el vector del cambio), utilizamos los valores absolutos. No nos interesa saber la dirección del cambio por la simple razón de que la psicotipología de un niño es un fenómeno muy individual. Un niño puede considerar el italiano una lengua muy comprensible por haber escuchado esta opinión. Pero luego descubre, al tener que leer en italiano, que esta lengua no es tan transparente. Por el contrario, un niño puede pensar que el valenciano es algo totalmente incomprensible porque no es una variedad de la que se habla a menudo en su entorno, por lo que uno puede no tener criterio para estimar su comprensibilidad. Pero luego puede descubrir que el valenciano es mucho más comprensible que lo esperado. Es decir, tanto un crecimiento como un descenso en el nivel de comprensión de una lengua es un ajuste.

Para averiguar si hay alguna correlación entre el valor absoluto de ajuste y la variable «grupo» hemos utilizado la prueba de correlación biserial puntual (un caso específico de Pearson). Hemos calculado para cada una de las lenguas de trabajo la variable «Delta»

que representa el valor absoluto de la diferencia entre la percepción de una lengua antes y después del experimento. Seguidamente, cruzamos esta variable con la variable «grupo». En ninguno de los casos (italiano, valenciano, catalán, portugués, gallego) hemos obtenido datos significativos. Es decir, no se puede refutar la hipótesis nula. Por tanto, las cinco sesiones de intercomprensión no produjeron cambios en la psicotipología de los participantes en relación con las lenguas de trabajo y en comparación con el grupo de control. Es una afirmación no significativa estadísticamente, lo que significa que si hay cambios, no son significativos.

Para analizar la percepción de la comprensibilidad de las lenguas incluidas en la prueba, hemos calculado la media, la mediana y la moda para los datos recogidos mediante la escala de Likert. A continuación, se reportan las frecuencias para el grupo entero, el grupo experimental y el grupo de control para las etapas antes y después de la intervención.

Statistics

	Ita ant	Ita dsp	Pt ant	Pt dsp	Vlc ant	Vlc dsp	Cat ant	Cat dsp	Gl ant	Gl dsp
N Valid	23	20	23	20	23	20	23	20	23	20
Mis-sing	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3
Media	4.13	4.25	3.30	2.70	5.22	4.80	4.22	5.60	3.43	3.85
Mediana	4.00	4.00	2.00	2.50	5.00	5.00	4.00	6.00	2.00	2.00
Moda	1	3^a	1	1	5	3^a	1	6	1	2
S.D.	2.702	2.468	3.211	1.780	2.593	2.419	2.999	2.563	2.967	2.777
Variance	7.300	6.092	10.312	3.168	6.723	5.853	8.996	6.568	8.802	7.713

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabla 39: Estadísticos descriptivos de la percepción de la comprensibilidad de las lenguas de trabajo en el grupo entero antes y después de la intervención.

Podemos observar que, como grupo entero, los niños no cambiaron mucho sus percepciones. Sin embargo, la desviación típica de 2-3 puntos señala que para algunos niños algunas de las lenguas de trabajo resultan muy comprensibles y otras no. El portugués y el valenciano disminuyen un poco en su comprensibilidad, mientras que el catalán aumenta.

Statistics

	Ita ant	Ita dsp	Pt ant	Pt dsp	Vlc ant	Vlc dsp	Cat ant	Cat dsp	Gl ant	Gl dsp
N Valid	13	11	13	11	13	11	13	11	13	11
Mis-sing	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2
Media	4.23	4.18	3.08	3.00	4.77	5.09	4.15	4.64	3.69	3.36
Mediana	5.00	4.00	2.00	3.00	5.00	5.00	4.00	5.00	2.00	2.00
Moda	5	3^a	1	1	5	4^a	1^a	2	1	2
S.D.	1.964	1.779	2.842	1.789	2.455	2.023	2.794	2.203	2.955	2.618
Variance	3.859	3.164	8.077	3.200	6.026	4.091	7.808	4.855	8.731	6.855

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabla 40: Estadísticos descriptivos de la percepción de la comprensibilidad de las lenguas de trabajo en el grupo experimental antes y después de la intervención.

En el grupo experimental baja ligeramente la comprensibilidad del italiano, aumenta mínimamente la del portugués y un poco más la del catalán. En el grupo de control aumenta mucho la comprensibilidad del catalán, un poco la del gallego y del italiano, disminuye ligeramente la percepción de la comprensibilidad del valenciano y del portugués. En este grupo se destaca la mediana del catalán después de la intervención – 7, altamente comprensible, y del gallego – 5, en la media. Los demás resultados son muy parecidos a los del grupo experimental, con excepción del portugués que resulta menos comprensible para el grupo de control.

Statistics

	Ita ant	Ita dsp	Pt ant	Pt dsp	Vlc ant	Vlc dsp	Cat ant	Cat dsp	Gl ant	Gl dsp
N Valid	10	9	10	9	10	9	10	9	10	9
Mis-sing	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
Media	4.00	4.33	3.60	2.33	5.80	4.44	4.30	6.78	3.10	4.44
Mediana	3.00	4.00	1.50	1.00	5.00	3.00	4.00	7.00	1.50	5.00
Moda	1	1	1	1	3	3	1	6	1	1^a
S.D.	3.559	3.240	3.777	1.803	2.781	2.920	3.401	2.587	3.107	3.005
Variance	12.667	10.500	14.267	3.250	7.733	8.528	11.567	6.694	9.656	9.028

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabla 41: Estadísticos descriptivos de la percepción de la comprensibilidad de las lenguas de trabajo en el grupo de control antes y después de la intervención.

El SPSS permite crear gráficos para visualizar los vectores del cambio por cada lengua por cada niño. Sin embargo, por razones de limitación de espacio en este trabajo y, sobre todo, porque no hay diferencias significativas entre los dos grupos en las dinámicas de la percepción de las lenguas, se reporta aquí tan solo un gráfico con fines de ilustración. El gráfico ilustra las tendencias del cambio en la percepción de la comprensibilidad del italiano por los niños en el grupo experimental y el grupo de control por niño:

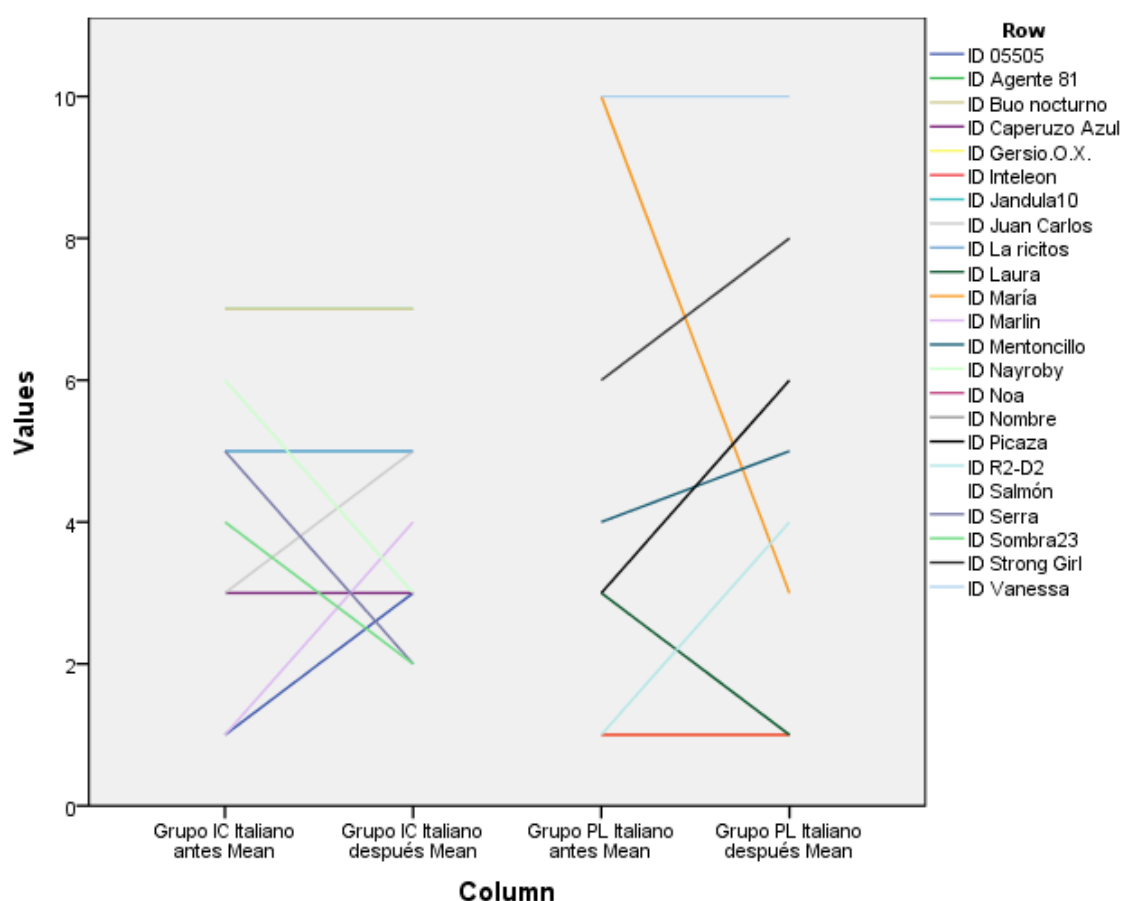


Figura 62: Vectores de cambio en la percepción de la comprensibilidad del italiano por los miembros del grupo experimental y el grupo de control.

Se puede resumir que, desde el punto de vista de los niños, el portugués es la lengua menos comprensible de las de trabajo, casi a la par con el gallego que tiene una puntuación ligeramente más alta. El italiano y el catalán se acercan al centro de la escala de Likert, mientras que el valenciano resulta ser la lengua más comprensible. La percepción del catalán aumentó, por razones desconocidas, en el grupo de control, influyendo en los estadísticos del grupo entero. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que una desviación típica tan amplia señala que las respuestas se distribuyen muy desigualmente por la escala de Likert. Aun así, las frecuencias estadísticas nos permiten hacernos una idea sobre la percepción de la distancia entre el español y las lenguas de trabajo.

Cabe destacar que los datos estadísticos de la comprensibilidad son coherentes en gran medida con las estadísticas de las actitudes. Para averiguar si a los niños les gustaron las actividades de intercomprensión y las lenguas que acababan de descubrir, les preguntamos cuáles eran las dos lenguas que más les gustaron y cuál fue la que menos les gustó (tan solo los participantes en el grupo experimental contestaron estas preguntas). La lengua que más les gustó fue el inglés (la que menos entendían según los datos de la regla del semáforo, pero familiar).

**\$Lenguas_IC Frequencies
Responses N**

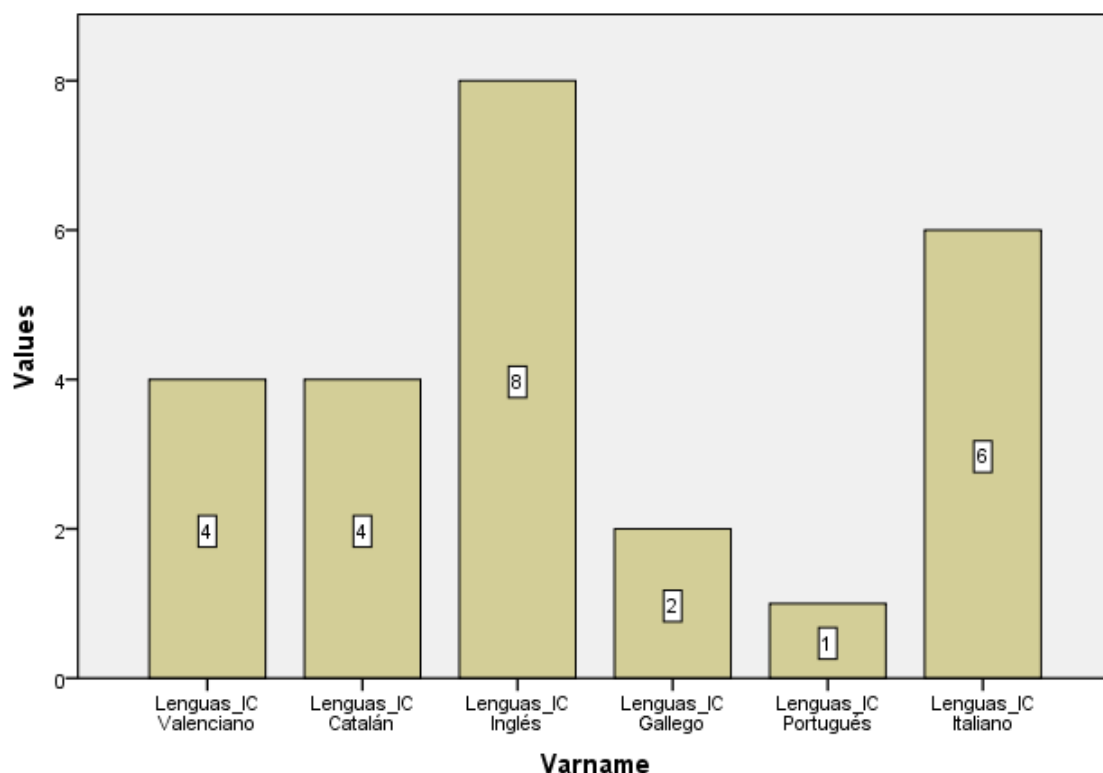


Figura 63: lenguas de trabajo que más gustaron a los participantes en el grupo experimental (cuestionarios 1 y 6).

Las lenguas que menos han gustado a los niños son el portugués y el gallego. La explicación más frecuente que ofrecieron fue «no lo entiendo». El valenciano nunca salió como una lengua que no ha gustado.



Figura 64: Lenguas de trabajo que menos han gustado a los participantes en el grupo experimental.

De estos datos se desprende que la percepción de la comprensibilidad es muy importante para la formación de la actitud hacia determinada lengua. Se hace hincapié en la palabra «percepción» que alude a la psicotipología, porque resulta que la percepción de los niños no es del todo cierta. Según un análisis visual (la densidad de las zonas de opacidad) de las hojas de trabajo, las lenguas menos comprensibles para los participantes eran el inglés (se utilizó en una sesión) y el catalán. Es decir, la percepción de la comprensibilidad también depende de otras variables. Es muy posible que un niño perciba el catalán como una lengua comprensible porque es una lengua conocida, familiar, un tema relevante en la sociedad por varias razones, una lengua que se puede escuchar en las canciones que están de moda (la misma Rosalía), etc. La familiaridad parece ser un criterio igual de importante que la percepción de la comprensibilidad para formar la actitud hacia una determinada lengua.

Las estadísticas descriptivas de la medida central para las tres lenguas que fueron incluidas en la entrevista, pero no en la propuesta didáctica proporcionan los siguientes resultados (entre el 1 – incomprensible y el 10 – perfectamente comprensible):

Statistics – clase entera

		Francés antes	Francés después	Inglés an- tes	Inglés des- pués	Rumano antes	Rumano después
N	Valid	23	20	23	20	23	20
	Missing	0	3	0	3	0	3
Media		4.30	3.65	5.96	6.25	3.00	2.30
Mediana		3.00	2.50	6.00	6.00	1.00	1.50
Moda		1	2	5	5	1	1
S.D.		3.140	2.390	2.619	2.381	3.205	1.809
Variance		9.858	5.713	6.862	5.671	10.273	3.274

Tabla 42: Estadísticos descriptivos de la percepción de la comprensibilidad de las lenguas adicionales.

Fuente: cuestionarios 1 y 6, escala de Likert en el grupo entero antes y después de la intervención.

La comprensibilidad del francés y rumano era baja y ha bajado un poco, el inglés resulta la lengua que los niños creen entender mejor sin cambios en la percepción. Sin embargo, en estas lenguas las dinámicas entre los dos grupos no coinciden. En el grupo experimental ha empeorado la comprensibilidad del inglés, ha mejorado mínimamente el francés y el rumano mantuvo su puntuación muy baja. En el grupo de control, en cambio, mejoró notablemente la comprensibilidad del inglés y bajó mucho la comprensibilidad del francés.

La percepción de todas las lenguas incluidas en la pregunta se puede ilustrar de la siguiente manera (siguen los datos estadísticos para el grupo experimental y el grupo de control):

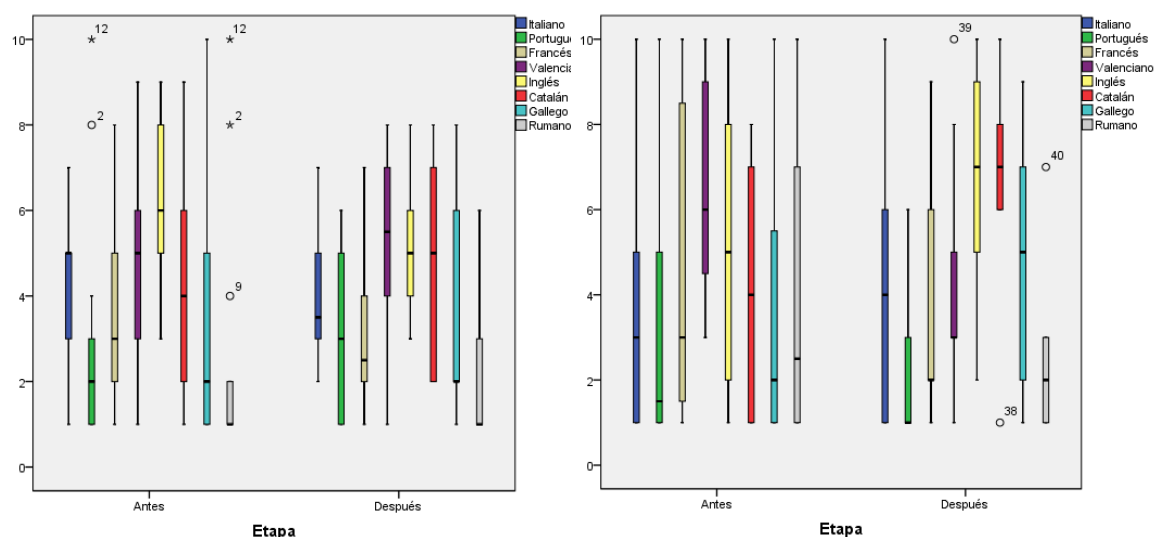


Figura 65: Percepción de las lenguas incluidas en la escala de Likert por el grupo experimental y el grupo de control antes y después de la intervención (cuestionario 1 y 6).

La pregunta sobre la percepción de lo fácil que es entender las lenguas en cuestión nos revela otros datos interesantes. Por ejemplo, resulta que la percepción de la comprensibilidad del valenciano no coincide con la comprensibilidad del catalán:

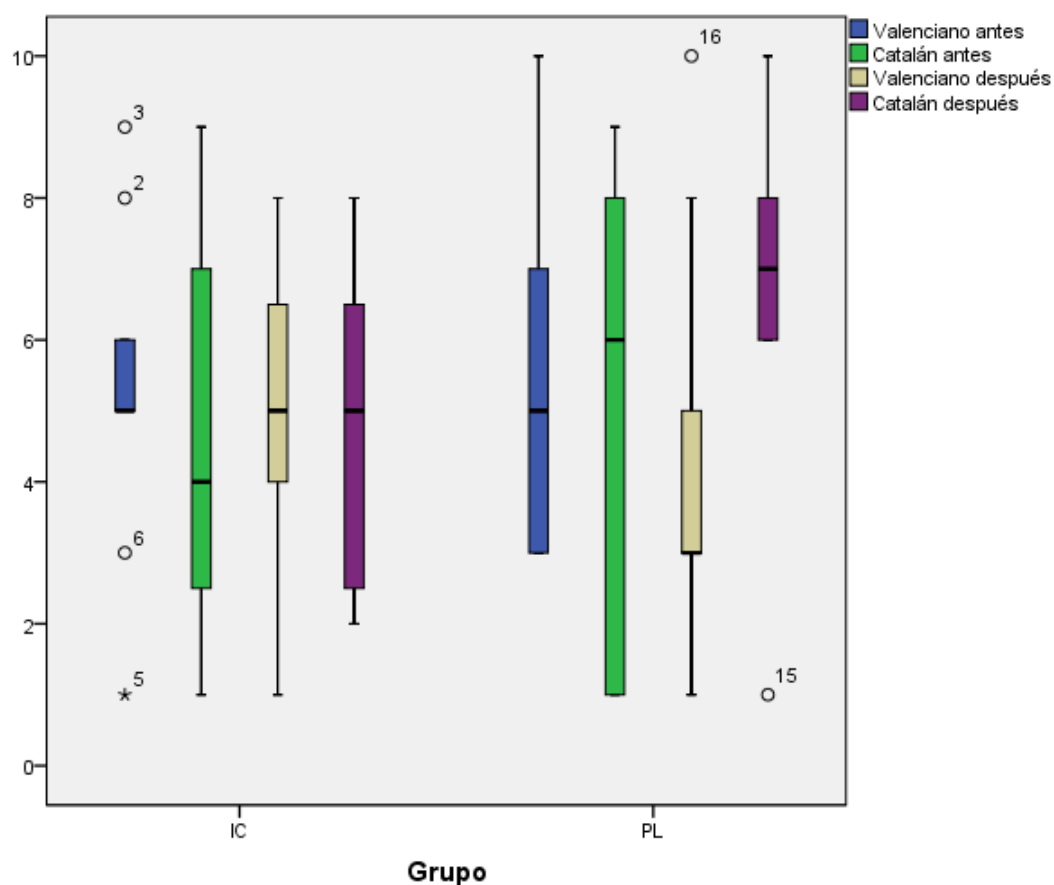


Figura 66: Percepción del valenciano y del catalán por los dos grupos antes y después del experimento.

Podemos observar que en el grupo de control por alguna razón cambió mucho tanto la percepción de la comprensibilidad del valenciano como del catalán. Sin embargo, en el grupo experimental, que trabajó con estas lenguas, la percepción no ha cambiado tanto. Puesto que el conocimiento previo de los niños no es suficiente para medir precisamente las distancias entre las lenguas, sus percepciones no corresponden con las distancias interlingüísticas calculadas en los estudios dedicados. Otro ejemplo que lo confirma es el siguiente.

Estos otros datos sobre la conciencia lingüística de los niños que podemos obtener de las hojas de trabajo son las estadísticas de reconocimiento de las lenguas de trabajo. En las dos sesiones con tareas de poslectura, la tercera y la cuarta, los niños tenían que identificar las lenguas de trabajo (pruebas 11 y 13). Los que realizaron esta tarea (más o menos la mitad de los participantes en el grupo experimental), acertaron en la mayoría de los casos (las tablas no incluyen los datos perdidos):

Tareas de la sesión sobre los movimientos de la Tierra y de la sesión sobre la aplicación móvil:

Italiano Tierra		Portugués Tierra		Valenciano Tierra		Gallego Tierra	
No acer-	Acer-	No acer-	Acer-	No acer-	Acer-	No acer-	Acer-
Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count
0	5	0	6	1	4	1	4

Catalán Zombis		Inglés Zombis		Italiano Zombis		Portugués Zombis	
No acer-	Acertado	No acer-	Acertado	No acer-	Acertado	No acer-	Acertado
Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count
2	7	0	8	3	7	1	8

Tabla 43: Proporción de los aciertos en las tareas de identificación de lenguas.

Como podemos observar, en la mayoría de los casos los niños identificaban correctamente las lenguas de trabajo. Las confusiones más frecuentes son el italiano con el catalán y el gallego con el portugués.

Otra fuente de información sobre la conciencia lingüística de los participantes en nuestro estudio son los comentarios que los niños hicieron sobre las razones por las que consiguieron entender el texto de la primera sesión sobre Rosalía. El grupo sin nombre no dio respuestas a esta pregunta, el grupo Rat Kid fue conciso: «vienen del latín». El equipo Tra Tra proporciona una serie de planteamientos basados en las comparaciones de las

lenguas entre sí (en la figura 67 abajo). Aunque en la tarea de Rosalía en la primera sesión los niños cometieron muchos errores de identificación (por ejemplo, no había segmentos en rumano, pero esta lengua aparece en las hipótesis de los niños), su razonamiento es totalmente cierto: las lenguas románicas vienen del latín y se parecen entre sí. Es decir, en este aspecto su psicotipología refleja la realidad lingüística.

Razones

Entendemos el catalán porque se parece un poco al Castellano. Entendemos el Rumano por que se parece al Italiano. El portugués por que se parece un poco al Español. El Italiano porque se parece mucho al Español.

Italiano

Figura 67: Razones por las que el equipo Tra Tra entiende las lenguas de trabajo.

En los resúmenes de los estudios de caso aparecen tales preguntas como las lenguas que se pueden escuchar en Madrid, las lenguas de España y las lenguas de Europa. Estas preguntas son capaces de arrojar mucha luz sobre la conciencia lingüística de los participantes. A continuación, se reportan agregados en tablas los datos con las respuestas sobre las lenguas que se pueden escuchar en Madrid, las lenguas de España y las lenguas de Europa.

¿Qué lenguas distintas has oído hablar en Madrid?		Grupo				Total participantes	
		IC		PL		Antes	Después
		Etapa		Etapa			
		Antes	Después	Antes	Después		
		Count	Count	Count	Count	Count	Count
Madrid	Chino	8	4	4	3	12	7
	Inglés	12	9	9	9	21	18
	Francés	5	7	3	2	8	9
	Rumano	5	3	3	3	8	6
	Catalán	5	2	4	3	9	5
	Gallego	2	2	2	2	4	4
	Portugués	3	0	1	1	4	1
	Italiano	3	3	1	2	4	5
	Japonés	3	0	1	0	4	0
	Valenciano	1	2	1	1	2	3
	Mexicano	3	0	0	0	3	0
	Alemán	2	0	0	0	2	0
	Sin respuesta	0	2	0	2	0	4

Tabla 44: Lenguas que los participantes han oído hablar en Madrid.

Además, los niños nombraron gitano, marroquí, euskera, peruano, egipcio, árabe, ruso y croata una sola vez en una etapa del estudio.

¿Cuáles son las lenguas de España?		Grupo				Etapa	
		IC		PL		Antes	Después
		Etapa		Etapa		Count	Count
		Antes	Después	Antes	Después		
		Count	Count	Count	Count		
España	Español	7	5	6	6	13	11
	Castellano	0	1	2	0	2	1
	Catalán	11	8	5	5	16	13
	Valenciano	8	9	5	5	13	14
	Gallego	10	8	5	5	15	13
	Euskera	2	6	3	3	5	9
	Andaluz	2	1	0	0	2	1
	Asturiano	5	1	1	0	6	1
	Sevillano	2	0	0	0	2	0
	Gaditano	1	0	0	0	1	0
	Madrileño	2	0	0	0	2	0
	Balear	0	1	0	0	0	1
	Canario	0	1	0	0	0	1
	Gitano	0	0	1	0	1	0
	Inglés	3	0	1	0	4	0
	Francés	1	0	1	2	2	2
	Portugués	1	1	0	1	1	2
	Chino	0	0	1	0	1	0
	Italiano	1	0	0	1	1	1
	Marroquí / árabe	1	0	0	0	1	0
	No sé	0	0	2	2	2	2
	Respuesta no válida	1	1	1	0	2	1
	Sin respuesta	0	1	1	3	1	4

Tabla 45: Respuestas sobre cuáles son las lenguas de España

En las lenguas de España los niños tienden a confundir localidades con lenguas. Esto es, «andaluz» y «madrileño», así como «gaditano» y «sevillano» son lenguas para algunos participantes en el estudio. Tres niños antes del experimento consideraban el inglés una lengua de España, en los cuestionarios «después», en los que tenemos menos datos sumamente, solo un participante incluyó esta lengua entre las lenguas de España.

¿Cuáles son las lenguas de Europa?		Grupo				Etapa	
		IC		PL		Antes	Después
		Etapa		Etapa		Count	Count
		Antes	Después	Antes	Después		
		Count	Count	Count	Count		
Europa	Español	8	3	5	6	13	9
	Francés	8	4	4	4	12	8
	Inglés	7	4	2	4	9	8

Portugués	3	4	4	3	7	7
Italiano	6	5	3	3	9	8
Alemán	1	2	0	2	1	4
Chino	1	0	1	0	2	0
Suizo	0	0	0	1	0	1
Finlandés	0	0	0	1	0	1
Ruso	1	1	1	1	2	2
Danés	0	1	0	1	0	2
Noruego	0	1	0	1	0	2
Rumano	2	3	2	0	4	3
Griego	0	2	0	1	0	3
Belga	0	1	0	0	0	1
Irlandés	0	1	0	0	0	1
Sueco	0	2	0	1	0	3
Neerlandés	0	1	0	0	0	1
Polaco	0	1	0	0	0	1
Gallego	2	0	1	0	3	0
Catalán	4	0	1	0	5	0
Checo	0	0	0	1	0	1
Estonio	0	0	0	0	0	0
Australiano	1	0	0	0	1	0
Asturiano	2	0	0	0	2	0
Marroquí	1	0	0	0	1	0
Americano	0	0	1	0	1	0
Muchas	2	5	3	0	5	5
No sé	1	0	3	2	4	2
Sin respuesta	1	1	1	2	2	3
Respuesta no vá-	1	0	0	0	1	0

Tabla 46: Lenguas que los participantes mencionaron como lenguas de Europa.

Los estadísticos de las lenguas de Madrid, España y Europa señalan que los niños tienen una conciencia lingüística sumamente bien desarrollada, pero no del todo precisa por falta de conocimiento previo. Algunos ejemplos curiosos, como el «americano» entre las lenguas de Europa, son puntuales. Sin embargo, son datos muy interesantes que nos permiten especular sobre las razones por las que los niños dan este tipo de respuestas.

7.4.2. ESTUDIO DE LAS ACTITUDES HACIA LAS LENGUAS

El estudio de las actitudes nos permite averiguar si los niños quieren aprender lenguas extranjeras, si les gustaría hacerlo en un futuro y si sí, qué lenguas serían. Las preguntas de la encuesta general (cuestionario 1 y 6) permiten también entender qué actitud tienen

los participantes en el estudio hacia su L2 inglés. Tenemos información sobre las lenguas en las que consumen música y televisión y algunos detalles más.

En las tablas que siguen a continuación se presentan los estadísticos sobre las lenguas que los participantes quieren aprender actualmente o en un futuro. Las respuestas en las tablas representan el número total de menciones de cada lengua. Un participante no tiene límite de lenguas que puede mencionar. Por tanto, algunos mencionan más de dos lenguas, otros ninguna. Los estadísticos, con ello, representan la popularidad absoluta de las lenguas entre los participantes en el estudio. Las lenguas con las que hemos trabajado en las sesiones de intercomprensión están marcadas en amarillo.

Las lenguas que los participantes quieren aprender		Grupo				Total participantes	
		IC		PL		Antes	Después
		Etapa		Etapa			
		Antes	Después	Antes	Después		
		Count	Count	Count	Count	Count	Count
\$Gustan	Francés	7	5	3	3	10	8
	Inglés	7	5	3	8	10	13
	Italiano	5	1	3	1	8	2
	Chino	4	1	2	1	6	2
	Catalán	2	0	3	0	5	0
	Alemán	1	0	1	1	2	1
	Gallego	1	1	0	0	1	1
	Ninguna	1	2	0	1	1	3

Tabla 47: Lenguas más mencionadas como lenguas que los participantes quieren aprender.

Otras lenguas que fueron mencionados por tan solo un participante en alguna etapa (antes o después) de la intervención son las siguientes: árabe, ruso, americano, japonés, rumano, euskera, australiano, «todas». Cabe destacar que las respuestas de los niños se reportan sin interpretar. Esto es, si un niño menciona que quiere aprender el americano, es así como se introduce en el SPSS.

Las lenguas que los participantes querían aprender en futuro		Grupo				Total participantes	
		IC		PL		Antes	Después
		Etapa		Etapa			
		Antes	Después	Antes	Después		
		Count	Count	Count	Count	Count	Count
Gustaría	Francés	4	3	1	2	5	5
	Italiano	4	1	3	1	7	2
	Portugués	1	1	0	0	1	1
	Inglés	0	2	1	2	1	4
	Alemán	3	0	0	0	3	0
	Chino	4	3	3	0	7	3
	Ruso	1	2	2	0	3	2

Catalán	1	0	1	1	2	1
Gallego	0	1	0	0	0	1
Japonés	2	0	0	0	2	0
No sé	0	1	1	0	1	1
No	3	0	3	3	6	3

Tabla 48: Lenguas más mencionadas como lenguas que los participantes quieren aprender en un futuro.

Otras lenguas que solo fueron mencionados por un participante en alguna etapa de la experimentación son: irlandés, euskera, chileno, mexicano, americano, coreano, egipcio, turco, árabe, «muchas». En estas dos tablas se observa claramente que no solo no ha crecido el interés de los participantes en las lenguas con las que hemos trabajado, sino que ha disminuido el interés hacia las lenguas añadidas a la propia en general.

Entre las razones por las que los niños quieren aprender lenguas figuran con más frecuencia:

- para viajar;
- para comunicar con otra gente;
- para saber más lenguas.

En 6º curso aumenta la frecuencia con la que los niños dieron también la respuesta «porque me gusta» a la pregunta sobre las razones. Las motivaciones son las mismas tanto para las lenguas que les gustaría aprender ya como para las que se plantean aprender en un futuro. Las respuestas de carácter práctico, por ejemplo, «para trabajar», aparecen con una frecuencia muy baja. Por lo general, las motivaciones de los niños son personales, no funcionales.

Una serie de preguntas nos permiten entender, cuáles son las lenguas de elección de los participantes en el consumo de música y televisión:

¿En qué lengua escuchas música?		Grupo				Total participantes	
		IC		PL		Antes	Después
		Etapa		Etapa			
		Antes	Después	Antes	Después		
		Count	Count	Count	Count	Count	Count
Música	Inglés	11	7	6	6	17	13
	Español	11	7	8	8	19	15
	Francés	1	0	1	3	2	3
	Catalán	2	1	0	0	2	1
	Sin respuesta	0	2	1	1	1	3

Tabla 49: Lenguas más mencionadas como lenguas en las que los participantes escuchan música.

Una niña indicó el rumano en la entrevista antes de la intervención (Noa), una niña mencionó el dominicano (Marlín, antes de la intervención), una niña de los cuatro participantes cuyos perfiles fueron descartados mencionó el gitano (Aroa) en la entrevista después de la intervención. Todos los nombres de las lenguas se reportan en las estadísticas, así como los utilizan los participantes.

¿Ves la tele en otra(s) lengua(s)? ¿Cuáles?		Grupo				Etapa	
		IC		PL		Antes	Después
		Etapa		Etapa			
		Antes	Después	Antes	Después		
		Count	Count	Count	Count	Count	Count
Tele	Inglés	4	2	2	2	6	4
	Francés	0	0	2	0	2	0
	Portugués	0	0	1	0	1	0
	Catalán	1	1	1	0	2	1
	Italiano	0	0	1	0	1	0
	No	9	9	7	6	16	15
	Sin respuesta	0	0	0	0	0	0

Tabla 50: Lenguas más mencionadas como lenguas en las que los participantes ven la televisión.

Como podemos observar, el inglés es casi siempre la lengua más estudiada y utilizada por nuestros participantes. Tan solo en la tabla que reporta los datos sobre las lenguas que los niños querrían aprender en un futuro el inglés no es la lengua más popular, puesto que lo están estudiando ya. El inglés, no obstante, no es su asignatura preferida. Es más, creció su porcentaje como la asignatura más aburrida en el grupo de control de 5° a 6° curso. Considerando que el inglés no solo es su L2, sino también la lengua extranjera que más utilizan en su día a día, hemos dedicado una serie de preguntas específicamente a esta lengua.

Un bloque de preguntas estructuradas como una escala de Likert con un rango del 1 (no) al 6 (sí) contenía las siguientes afirmaciones:

Paired Samples Statistics		IC			PL		
		Mean	N	SD	Mean	N	SD
Pair 1	Para mí inglés es una lengua para comunicar (antes)	5.70	10	.949	5.22	9	1.093
	Para mí inglés es una lengua para comunicar (después)	5.60	10	.699	4.33	9	1.500
Pair 2	Me da vergüenza imitar el acento inglés (antes)	2.82	11	2.359	2.22	9	1.922
	Me da vergüenza imitar el acento inglés (después)	3.55	11	2.296	3.00	9	2.062
Pair 3	Me parece raro hablar con mis compañeros en una lengua que no sea el español (antes)	3.55	11	2.505	4.11	9	1.900
	Me parece raro hablar con mis compañeros en una lengua que no sea el español (después)	4.27	11	1.555	2.89	9	2.088

Tabla 51: Actitudes de los participantes hacia la lengua inglesa. Escala Likert.

Se observa que la mayoría de los niños consideran el inglés una lengua para comunicar y no tal solo una asignatura. En los dos grupos ha crecido mínimamente la media en la respuesta sobre la vergüenza de imitar un acento extranjero. La mediana creció del 1 al 3 solo en el grupo experimental. En la media, al grupo experimental le empieza a parecer más raro hablar con sus compañeros en una lengua que no sea el español, en el grupo de control la tendencia es la contraria. Sin embargo, se la desviación típica en casi todas las preguntas es muy amplia. Por tanto, hemos calculado la mediana que en el grupo experimental creció del 1 al 3 y en el grupo de control apenas cambió del 1,5 al 2.

Las razones por las que los participantes en el experimento estudian el inglés son las siguientes:

Razones_inglés	Grupo				Grupo	
	IC		PL		IC	PL
	Etapa		Etapa		Count	Count
	Antes	Des-	Antes	Des-		
	Count	Count	Count	Count		
Para aprobar la asignatura	6	7	6	4	13	10
Para hablar con los hablantes nativos	9	7	7	6	16	13
Para hablar con gente que no habla español	11	8	7	6	19	13
Para entender la música que escucho	4	0	4	3	4	7
Para encontrar un buen trabajo en futuro	7	6	4	2	13	6

Tabla 52: Razones por las que los participantes en el estudio aprenden inglés.

Las tres últimas preguntas se interesan por cómo los niños se relacionan con las lenguas:

¿Intentaste hablar en otras lenguas cuando estuviste en el extranjero? En el grupo experimental siete niños no habían estado en el extranjero, los otros seis se dividieron en dos grupos iguales de tres: los que lo intentaron y los que no. En el grupo de control solo cuatro niños no habían estado en el extranjero. Cinco lo intentaron, uno no. En cuanto a la tolerancia hacia las zonas de opacidad, preguntamos a los niños si les molestaba no entender palabras en su lengua y en inglés. Las respuestas se han dividido en grupos casi iguales. Tan solo en el grupo experimental la tolerancia hacia las palabras desconocidas en inglés ha disminuido. En el grupo entero de los 23 niños que contestaron a esta pregunta antes de la intervención a 10 no le molestaba no entender palabras en inglés (alta tolerancia) y a 13 les molestaba. En los cuestionarios de 6º curso la proporción cambió. De los 19 niños que contestaron a esta pregunta 14 indicaron que les molestaba (baja tolerancia) y solo 5 que no les molestaba (alta tolerancia) no entender algunas palabras en inglés. Cruzamos los datos sobre la tolerancia hacia las zonas de opacidad con el número de inferencias y transferencias para ver si la tolerancia hacia las zonas de opacidad se correlacionaba de alguna manera con las capacidades estratégicas, pero no obtuvimos resultados significativos. No hay correlación, pero este resultado no es estadísticamente significativo.

El análisis cualitativo de los cuestionarios generales nos proporciona otros datos interesantes sobre la conciencia lingüística y la psicotipología de los participantes. A continuación, se proporcionan los datos que hemos recompilado mediante un análisis de los casos. Esta compilación está compuesta por unas pinceladas que juntas crean un cuadro general de las creencias de los niños en el ámbito de la conciencia lingüística.

El participante Agente81, grupo IC, en el cuestionario «antes» quería aprender el irlandés porque quiere ser futbolista. En el cuestionario «después» en la pregunta sobre la razón por la que sus padres quieren que aprenda varias lenguas proporciona una respuesta interesante desde el punto de las actitudes hacia las lenguas: «para ser algo en la vida». En el cuestionario «antes» indica que sabe entender el catalán sin hablarlo, en el «después» indica que entiende sin saber hablar catalán, valenciano, italiano, francés. Antes tenía solo un amigo chino, ahora tiene amigos que hablan francés, inglés, italiano, portugués y chino mandarín. El valenciano aparece también entre las lenguas que Agente81 escucha hablar en Madrid. Antes no le daba vergüenza imitar el acento inglés (un 1 en la escala de Likert), después sí (6). En la pregunta sobre el derecho a la aproximación en español cambia de no a sí, el inglés es positivo en las dos pruebas. Es decir, le molesta no entender palabras desconocidas en estas lenguas, esto es, una baja tolerancia hacia las zonas de opacidad.

Este niño demostró una falsa percepción de su conocimiento («conocía» pseudopalabras) y poco uso de transferencia en inglés (omite las palabras desconocidas en vez de inventarlas).

El participante Buo Nocturno, grupo IC, no quiere aprender ninguna lengua extranjera tanto en el cuestionario «antes» como «después». Tal vez sea el único participante que no quiere aprender ninguna lengua, su razón es simple «no me gusta» (ortografía de origen). Tiene poca tolerancia hacia las zonas de opacidad en las dos lenguas. Efectivamente, piensa conocer las pseudopalabras. Pero a diferencia de Agente81, inventa neologismos en inglés. Su percepción de las lenguas románicas ha bajado de nivel 8 todas las lenguas a 7 para italiano, francés y valenciano, 3 en portugués, 2 en catalán y gallego. El valenciano y el italiano son las dos lenguas que más le han gustado, el catalán es la que menos de gustó porque «no se entiende». Efectivamente, obtuvo resultados bajos en la prueba de occitano tanto antes como después de la intervención. Sin embargo, en las hojas de trabajo sus respuestas son por lo general correctas. A la vez, no acierta las lenguas en las tareas de poslectura: confunde el italiano con el catalán y el portugués con el gallego. Es posible que la lengua que no le ha gustado en realidad sea el italiano con la que confundió el catalán. Su percepción de la dificultad de las lenguas no corresponde con la densidad de las zonas opacas según la regla del semáforo en esas lenguas en sus trabajos.

El participante Caperuzo Azul, grupo IC, quería aprender varias lenguas en el cuestionario «antes», en el «después» no sabe qué lenguas aprender. La motivación para aprender el inglés es porque «mucha gente en todas partes sabe hablar inglés». En las lenguas que entendía sin saber hablarlas cambió del inglés al catalán. Creció su puntuación en la pregunta sobre si le daba vergüenza imitar el acento inglés (de 2 a 5). Además, en la pregunta sobre la tolerancia hacia las zonas de opacidad pasó del no al sí en inglés. En el cuestionario «antes» solo tenía amigos hablantes de chino, en el «después» también de inglés, francés y catalán. En el cuestionario «antes» indicó que había escuchado en Madrid inglés y español, en el «después» aparecieron el catalán, el gallego y el francés (que solo utilizamos en una sesión). La lista de las lenguas de España ha aumentado, ha desaparecido el andaluz y el sevillano, han aparecido el balear, el canario, el asturiano, el valenciano y el vasco (respuestas de origen). En la escala de Likert el nivel de comprensibilidad aumentó para todas las lenguas, sobre todo para el catalán que pasó del 1 al 8, además es una de las 2 lenguas que le gustaron (junto con el inglés), porque «se parece al español». Los resultados de este niño en las tareas de intercomprensión son muy buenos, además

tiene un buen nivel de inglés y de inferencia en español. Sin embargo, en una prueba de poslectura confundió el valenciano con el gallego. Obtuvo puntuaciones muy altas en las pruebas de occitano, dando respuestas muy extendidas que demuestran su buen nivel de comprensión.

El participante Jandula10, grupo IC, quería aprender el australiano y el italiano en el primer cuestionario, en el segundo decidió aprender «todas» porque quiere ser policía y «necesita idiomas». Este niño también ha cambiado su percepción del acento en inglés, si en 5º curso no le daba vergüenza imitarlo, en 6º la respuesta es «rotundamente sí». A diferencia de algunos participantes en el grupo experimental, Jandula10 rebaja las puntuaciones de las lenguas románicas en la escala de Likert. En concreto, el valenciano pasa de 6 a 1. El italiano conserva el 5 y es una de las dos lenguas que le gustaron en las actividades junto con el inglés porque «las entiende». Efectivamente, tuvo dificultades con las tareas de poslectura porque trabaja lentamente. En las pruebas de 5º y 6º año se nota su progreso: un aumento significativo (de 0 a 3,5) inferencias acertadas en occitano y una mejora del nivel de inglés. Sus neologismos han sufrido modificaciones: de «compañeri» a «compan» (compañeros), de «interen» a «interetion» (interesantes). Sin embargo, en español sus resultados de inferencia son bajos. Además, su percepción es incierta en cuando cree conocer las pseudopalabras.

El participante Juan Carlos, grupo IC, ha cambiado mucho sus preferencias y percepción de las lenguas. En el cuestionario «antes» entendía sin saber hablar el portugués, en el «después» – el italiano. Este niño también pasó de no molestarse por no conocer palabras en inglés a tener baja tolerancia hacia las zonas de opacidad. En cuanto a las lenguas románicas, el nivel de su comprensibilidad para este niño ha crecido. En las preguntas sobre la conciencia lingüística «antes» indica una serie de variedades de español como lenguas que escucha en Madrid, en el cuestionario «después» desaparece el catalán y aparece el valenciano. Las variedades suramericanas de español desaparecen. Crece el número de las lenguas de España, pero el niño las confunde con las denominaciones de las CCAA, suponiendo, tal vez, que cada CA tiene su lengua oficial. Este niño utiliza mucho la inferencia en español («lo he adivinado»), pero acierta muy poco y no realiza el control de la plausibilidad de significado. En inglés no utiliza la transferencia. Las lenguas que más le han gustado son el inglés y el portugués porque las entiende, la que menos le gustó, curiosamente, es el gallego. A pesar de estas particularidades, realizó con éxito las tareas de poslectura en intercomprensión.

La participante La ricitos, grupo IC, es una niña que cambió sus preferencias en las lenguas de varias a pocas opciones. En concreto, en el cuestionario de 5º curso indica que quiere aprender el inglés porque «si viajo y en casi todos los países hablan inglés». También pasó de tener poca tolerancia hacia las zonas de opacidad a mucha. Si antes consideraba entender el catalán sin saber hablarlo, en el cuestionario «después» ya no aparece esta lengua. La niña estuvo en Francia e intentó hablar en francés durante su viaje. Es una lengua cuyo nivel de comprensibilidad creció en la percepción de la participante. Las demás lenguas mantuvieron sus posiciones. El italiano le pareció fácil, pero no hay cambio en la escala de Likert. El portugués le pareció difícil, pero creció en 1 punto. En general, La ricitos ha sido muy consistente en los dos cuestionarios, casi no se aprecian cambios en sus actitudes y percepciones lingüísticas. Esta niña demostró muy buenas habilidades de inferencia y una actitud muy atenta hacia las tareas y los detalles. Apunta las indicaciones que se imparten oralmente en las hojas de trabajo y da respuestas extensas sobre sus motivaciones. Las tareas de poslectura y las hojas de trabajo de intercomprensión demuestran un alto nivel de comprensión, sin embargo, en las pruebas de inferencia obtiene resultados modestos.

La participante Marlín, grupo IC, es otra niña cuyas aspiraciones lingüísticas se han aplacado: en el cuestionario «después» indicó que no quiere aprender otras lenguas. En la escala de Likert el italiano, el valenciano y el gallego han subido, pero el catalán ha bajado. En la pregunta sobre las lenguas preferidas de la IC pone inglés y gallego porque los entiende, pero no entiende el portugués, por lo que es la lengua que menos le gustó. Tiene buenas habilidades de inferencia en español, relativamente buenas en occitano, conoce muchas palabras en inglés. Lamentablemente, no disponemos de sus pruebas de lenguas de 6º curso.

La participante Nayroby, grupo IC, se interesa por el vasco y el gallego «porque suenan bien». En el cuestionario «antes» indica que entiende sin saber hablar el euskera, en el «después» – el italiano. De 5º a 6º curso pasa del 1 (no) al 6 (sí) en la pregunta sobre la vergüenza de imitar el acento en inglés. Esta niña estuvo en el extranjero, en concreto, en «Lisboa» y en «Canarias», según menciona. Mantenemos en este repaso todas las respuestas de los niños sobre los países y lenguas extranjeras de origen. Es decir, si un niño indica que estuvo en Barcelona en el extranjero, reportamos esta respuesta sin modificaciones a pesar de que no sea cierta. Este tipo de instancias nos permite extraer conclusiones sobre su visión del mundo, psicotipología y conciencia lingüística. Esta niña tiene una

baja tolerancia hacia las zonas de opacidad. En la escala de Likert sobre las lenguas románicas ajustó sus percepciones en las dos direcciones. Han desaparecido el madrileño y el andaluz de las lenguas de España. En inglés utiliza transferencias muy creativas y la escritura fonética: «guan» («one»). Sus habilidades de inferencia en español son en la media. En las respuestas de esta niña se observa el uso de las estrategias cognitivas. En concreto, en la palabra «toperas» realiza un control de la plausibilidad de significado y da una respuesta incorrecta (huecos en los árboles) ignorando la transparencia formal («topo» – «toperas»). Nayroby demuestra buenos resultados en las pruebas de occitano. Las lenguas que le gustaron son el italiano y el catalán porque son «fáciles de traducir», no le gusta el inglés porque es «aburrido». La niña obtiene buenos resultados en las tareas de poslectura y de la regla del semáforo y acierta las lenguas de trabajo en todas las tareas.

El participante Nombre, grupo IC, marca las respuestas con un icono de sonrisa «😊» y está convencido de conocer las pseudopalabras. Indica en el cuestionario «antes» que habla italiano y acierta la palabra en italiano en la prueba de inferencia en español. Tiene muy buenas habilidades de inferencia en occitano en la prueba antes del experimento (4/5 respuestas correctas), pero empeora en la prueba después (2/5, deja sin respuesta las otras tres). No obstante, indica que la dificultad de la prueba fue «más o menos» y que «lo ayudó el idioma español». El niño tiene un buen nivel de inglés, pero apenas utiliza la transferencia. Es un ejemplo que sustenta los resultados del análisis estadístico que no nos permitió rechazar la hipótesis de que no hay ninguna correlación entre las inferencias y las transferencias en las pruebas de los participantes. En las tareas de poslectura solo supo identificar el italiano, pero las zonas de opacidad marcadas en otras lenguas señalan que Nombre alcanza un nivel bastante bueno de intercomprensión.

El participante Salmón, grupo IC, es un niño con muchas aspiraciones lingüísticas, quiere aprender varias lenguas para poder viajar. Este niño abandonó el colegio, por lo que no disponemos de su cuestionario «después» y no podemos observar su evolución. La razón por la que quiere aprender el inglés es «porque le gusta aprender». Indicó en el cuestionario general «antes» que entiende el portugués, el gallego y el rumano a nivel 10, el francés a nivel 8. Sin embargo, según las hojas de trabajo con la regla del semáforo, la lengua que mejor entiende es el catalán.

El participante Serra, grupo IC, es un niño que cambió sus preferencias lingüísticas. Con respecto a las lenguas de trabajo, el italiano dejó de ser una lengua interesante para aprender. Serra también pasó de tener una alta tolerancia hacia las zonas de opacidad en inglés

a cero tolerancia. El ajuste de sus percepciones en la escala de Likert explica la decisión de no aprender el italiano: el valenciano subió del 5 al 8, es una lengua que le ha gustado. El gallego bajó del 5 al 2, le parece «gracioso», según el cuestionario «después», el italiano bajó del 5 al 2, le parece «feo». Las demás lenguas han bajado en comprensibilidad. Este niño no tiene particularmente buenos resultados ni en inglés, ni en la inferencia en español, la prueba en la que no utiliza el control de la plausibilidad de significado y cree conocer las pseudopalabras. En la prueba de occitano mejoró un poco (del 0 a 2,5 aciertos). Sus cuestionarios contienen poca información sobre la percepción y las actitudes hacia las lenguas.

El participante Sombra23, grupo IC, es un caso particular. Es el niño que más acertaba durante las trasposiciones al español en las tareas de intercomprensión que realizábamos en clase. Es el niño que acertó «no oceano» en portugués, el caso que comentamos en relación con la decodificación automática de los falsos amigos. Sin embargo, sus resultados en las pruebas están en la media. En el cuestionario «antes» indica que entiende sin hablar el inglés, en el «después» – el catalán. En respuesta a la pregunta sobre los países extranjeros visitados menciona «Roma, Francia, Mallorca». La tolerancia hacia las zonas de opacidad ha bajado a cero tanto en español, como en inglés. Es un niño que apenas utiliza la inferencia en español, cree conocer las pseudopalabras. En las pruebas de occitano realizó inferencias con plausibilidad de significado, pero no acertó. Los resultados en inglés indican que su lengua está en desarrollo: utiliza palabras como «recicly» (recycle), «ecolojick» (ecologic), «bique» (bike), «after day» (tomorrow), «sagoeit» (subway). La actitud hacia el inglés es muy positiva, en respuesta a la pregunta que empieza como «para mí el inglés es...» continuó «algo muy importante». A pesar de que no utiliza inferencias, el nivel de creatividad en las transferencias es sorprendente, otra evidencia que respalda los datos estadísticos sobre la independencia de la inferencia de la transferencia. La pregunta sobre las lenguas preferidas de la intercomprensión ha brindado los siguientes resultados: le gustaron el valenciano, el catalán, y el inglés, pero no el gallego porque «no lo entiende». Entre las lenguas de España indica el marroquí y el italiano.

El participante 05505, grupo IC, es otro caso particular. Es el niño que estuvo recibiendo un tratamiento médico supuestamente por hiperactividad. Además, es el niño que tiene familia en Cataluña, por lo que suele veranear en esta Comunidad Autónoma. El repertorio de las lenguas que le gustan o que le gustaría aprender se ha enriquecido con el italiano, aparte del chino, catalán, e inglés. Indica en los dos cuestionarios que sabe el

catalán. Su actitud hacia el inglés es muy positiva: «para mi inglés es mucho porque vas a su país y puedes hablar ese idioma» («antes»); «para mi inglés es divertido» («después»). Iba a clases particulares de inglés, pero las dejó. Este niño estuvo en Italia y en Londres y tiene una conciencia lingüística bien desarrollada. En la escala de Likert se observan los siguientes cambios: el italiano ha crecido, el inglés ha bajado 2 puntos, el catalán ha bajado 1, el gallego ha bajado 5. En la pregunta sobre la IC marcó cuatro lenguas como preferidas – italiano, valenciano, catalán e inglés – y puso: «tengo familia en Catalunya y se entiende el valenciano, no es igual pero más o menos sí y el inglés me gusta». No le gustó el portugués por ser «muy difícil». En la prueba de inferencia en español tuvo muchas dudas, pero relativamente buenos resultados de inferencia. Las dos pruebas de occitano resultaron muy fáciles para 05505. Este niño hizo un muy buen trabajo en las sesiones formativas, su nivel de intercomprensión es muy alto, como se observa tanto en las hojas con la regla del semáforo como en las tareas de poslectura. Acertó todas las lenguas (es decir, en qué lengua estaba cada segmento), se fija en la morfología: rodeó los sufijos «-ión», «-ione», «-çao». Sus cuestionarios revelan poca información sobre la conciencia lingüística en relación con las lenguas de España, Madrid, Europa, sus respuestas reflejan más el conocimiento que actitudes.

El participante Gersio.X.0., grupo PL (paisaje lingüístico, el grupo de control), quería aprender francés e italiano en el cuestionario «antes», en el «después» quiere solo aprender inglés «para hablar con los ingleses». A este niño también le da más vergüenza imitar el acento inglés en 6º curso que en 5º. Su tolerancia hacia las zonas de opacidad ha bajado en español. En el cuestionario «antes» indica que entiende sin hablar el francés, en el «después» – el gallego. El gallego y el catalán son lenguas cuyo nivel de comprensibilidad ha crecido mucho en la percepción del niño. Desconocemos la razón por la que tuvo lugar este cambio. Entre las lenguas de Europa este niño menciona el chino. Sus habilidades de inferencia son buenas, en la media, tanto en español como en occitano. Indicó que algunas palabras transparentes lo ayudaron a entender el texto en occitano: «celèbre», «Egipte», «istorian». En inglés inventa neologismos con creatividad.

El participante Inteleon, grupo PL, es un niño con la letra ininteligible y muy conciso en las respuestas. En respuesta a la pregunta sobre los países extranjeros que había visitado puso «Guadalajara». Sus aspiraciones lingüísticas las desconocemos en cuanto que no indicó nada. En la prueba de inferencia en español indicó que «conoce» algunas pseudo-palabras. Adivinó la palabra «pertreza» por lógica, según sus propias palabras. En

occitano sus habilidades de inferencias resultaron relativamente buenas desde el punto de vista de la plausibilidad de significado, pero no acertó las respuestas. Su conocimiento del inglés es mínimo. Su percepción del propio conocimiento lingüístico es baja en la escala de Likert. No supo dar respuesta a las preguntas sobre las lenguas de Madrid, España, Europa.

La participante Laura, grupo PL, ha cambiado mucho sus aspiraciones lingüísticas de 5º a 6º curso: de inglés, chino, catalán «para saber más lenguas» en el cuestionario «antes» pasó a indicar tan solo el inglés «para poder trabajar en otro sitio». Esta niña empezó a ir a clases particulares, cambiaron sus actitudes: ya no le da vergüenza imitar el acento inglés y no le parece raro hablar con sus compañeros en una lengua que no sea el español. Le empieza a molestar no entender palabras en español, lo que ya era y sigue siendo cierto para el inglés. Percibe todas las lenguas románicas como muy poco comprensibles, menos el valenciano que obtiene el 10 tanto en el cuestionario de 5º curso como de 6º. La niña utiliza con éxito la inferencia en español, pero no acierta casi nada en las dos pruebas de occitano. Su conocimiento del inglés es muy bajo, pero realiza transferencias (todas negativas). En respuesta a las preguntas sobre las lenguas de Madrid, España, Europa dio pocos ejemplos añadiendo «no sé».

La participante María, grupo PL, ofrece motivaciones interesantes para aprender nuevas lenguas: le gustan el catalán y el francés, le gustaría aprender el «chileno» (según menciona en la entrevista) en un futuro y el italiano «para hablar con mi hermana». Es otra ocasión en la que un niño menciona una variedad del español, el «chileno», como lengua, un detalle que permite reflexionar sobre su conciencia lingüística. Nuestra suposición sería que los niños tienden a asociar las lenguas con las poblaciones que residen en los lugares correspondientes. Según esta lógica, en Madrid se hablaría el madrileño, y efectivamente, en la entrevista antes de la intervención Nayrobey y Serra lo mencionan como una lengua de España. En el cuestionario de 6º curso quiere aprender el inglés «para entenderlo» y en un futuro le gustaría aprender el catalán «por si acaso». En todas las pruebas tiene buenos resultados en 5º curso, en la media, pero no disponemos de sus pruebas de lenguas de 6º curso. Entre las lenguas que se escuchan en Madrid en 5º curso solo el «mejicano» resulta extranjero. En el cuestionario de 6º año las lenguas extranjeras de Madrid son inglés, catalán y malagueño.

El participante Mentoncillo, grupo PL, es otro caso particular porque es perfectamente bilingüe chino-español. En casa habla en chino, por lo que a veces comete errores que no

suelen hacer los hablantes nativos de español, por ejemplo, «español», «ciencias naturales». Sus preferencias lingüísticas cambiaron de inglés y alemán al coreano. Empieza en 6º curso a pasar vergüenza por imitar el acento en inglés, pero deja de parecerle raro hablar con sus compañeros en una lengua que no sea el español. La tolerancia hacia las zonas de opacidad aumentó en español y bajó en inglés. El inglés es la asignatura más aburrida según su opinión tanto antes como después del experimento. El nivel de comprensibilidad de las lenguas románicas ha aumentado. Este niño tiene buenas habilidades de inferencia en español, tanto antes como después de la intervención, utiliza el control de la plausibilidad de significado, pero falla su control de la aceptabilidad sintáctica. En inglés utiliza la escritura fonética («famili») y hace transferencias, además conoce muchas palabras. Su inferencia en occitano ha dado un salto cualitativo de 5º a 6º curso, sus respuestas extensas en la prueba de 6 años indican un nivel de intercomprensión altísimo. Las preguntas sobre las lenguas de Madrid, España, Europa se quedaron sin respuestas.

La participante Noa, grupo PL, es otra niña bilingüe, esta vez rumano-español. Esta niña abandonó el colegio a causa de la pandemia del Covid-19, por lo que disponemos de muy poca información sobre ella. Su conciencia lingüística está limitada por el poco conocimiento previo. Fuera de España estuvo solo en Rumanía, el rumano es la lengua que más cita en las preguntas sobre los amigos, la televisión, la música, las lenguas conocidas y las lenguas que se pueden escuchar en Madrid. El rumano junto con el valenciano obtuvo un 10 en la escala de Likert, mientras que las demás lenguas románicas fueron puntuadas a nivel 1.

La participante Picaza, grupo PL, cambió sus preferencias lingüísticas: en 5º año quería aprender el inglés y el francés para hablar y viajar y el ruso e italiano en un futuro «para ser vilingüe» (ortografía de origen) y para viajar. En 6º curso han permanecido en las respuestas solo el inglés y el francés, la razón ya es más práctica – «para trabajar allí». En el cuestionario «antes» entendía el italiano sin saber hablarlo, en el «después» – el catalán. Es una niña a la que le molesta no entender palabras en español y en inglés, y es una característica que no ha cambiado. Efectivamente, indica que apenas «adivina» palabras, da casi todas las respuestas en las pruebas de inferencia en español «por conocimiento». Aun así, realiza muy buenas inferencias y explica su razonamiento en los cuestionarios. Su conocimiento de inglés ha mejorado, sus transferencias eran en mayor medida negativas, su grafía es la escritura fonética, pero ha crecido el número de las palabras conocidas.

Algunas soluciones son muy interesantes, por ejemplo, «chumorrow». La niña ha demostrado también buenas habilidades de inferencia en occitano y una capacidad estratégica.

El participante R2-D2, grupo PL, quiere aprender el japonés «para comunicarse mejor con la gente» y el americano «porque el inglés no siempre lo entienden». En un futuro le gustaría aprender el chino y el «mexicano» para «saber más idiomas» y «por si viene gente de otro país». En el cuestionario de un año después sus planes cambiaron. Decidió aprender el francés porque le gusta y el inglés «porque el inglés sirve en todos lados». En el cuestionario de 6º curso este niño indicó también que entiende «francés, latino y chino cuando hablan en español». R2-D2 ha escuchado muy pocas lenguas en Madrid y ha nombrado muy pocas lenguas de España y de Europa, en la última categoría cayó también el americano. De 5º a 6º año le empieza a molestar no entender palabras en español. En la escala de Likert casi todas las lenguas mejoraron en comprensibilidad. A pesar de no haber participado en el grupo experimental, R2-D2 respondió sobre las lenguas preferidas de las actividades de intercomprensión e indicó como favoritos el italiano e el inglés porque «en esas lenguas se puede hablar con la mayoría de los países». Tiene muy buenas habilidades de inferencia en español y utiliza sus capacidades estratégicas. En occitano solo disponemos de su prueba de 6º curso, en la que se basó enteramente en sus esquemas mentales sobre Egipto como un destino turístico. Entre las lenguas de España menciona el «español» y el «castellano», entre otras.

La participante Strong Girl, grupo PL, ha escogido bien el nombre secreto: es una niña plurilingüe que superó todas las pruebas con éxito y facilidad. Habla francés e inglés, lo que se observa con claridad en sus pruebas de inglés. Entiende sin saber hablarlo el catalán «porque es como el francés», en el cuestionario de 6º curso entiende también el italiano. Habla en casa en francés, inglés y español y le gustan todas estas lenguas. Es una niña que estuvo en varios países, tiene amigos que hablan en varias lenguas. No obstante, en sus cuestionarios la vergüenza de imitar el acento en inglés aumentó del 1 al 4. Strong Girl tiene muy buenas habilidades de inferencia, argumenta sus elecciones en la prueba. En las pruebas de occitano tiene muy buenos resultados y añade que ha sido «fácil» entender el texto. Su percepción de la dificultad de las lenguas en la escala de Likert sufrió un ajuste verdaderamente diminuto, su nivel de comprensibilidad ya era alto en el cuestionario de 5º curso. Nombra muchas lenguas que se pueden escuchar en Madrid, indica con precisión las lenguas de España, pero proporciona una lista muy incompleta de las lenguas de Europa. Es un caso completamente excepcional.

La participante Vanessa, grupo PL, es una niña venezolana que había vivido en Cataluña, Italia y Portugal, aunque por períodos inferiores a un año. Sostiene que habla el italiano y un poco catalán, lo que no se confirma mediante las pruebas de lenguas. Quiere aprender italiano, catalán, francés «porque para ir a otro país ya lo sabe» (posiblemente, refiriéndose al inglés). En un futuro le gustaría aprender el francés «para saber responder a una persona francesa». Esta niña, a pesar de tener un perfil muy internacional, no ha obtenido buenos resultados en las pruebas de lenguas. En la prueba de inferencia en español no utiliza suficientemente el control de plausibilidad. No acierta la palabra en italiano, a pesar de conocer, supuestamente, esta lengua. En las pruebas de occitano no acierta prácticamente nada, sus inferencias carecen totalmente de plausibilidad de significado, a pesar de que la niña sostiene que habla un poco de catalán, una lengua muy parecida al occitano. Las transferencias en inglés son en mayor medida negativas. Este caso es muy importante porque nos permite extraer la conclusión de que el mero hecho de ser plurilingüe (o considerarse tal) no es suficiente para tener una ventaja en la intercomprensión. Esta conclusión contradice a la lógica, por lo que harían falta más estudios contrastivos sobre el rendimiento de los niños no monolingües. Parece que, aparte del conocimiento de varias lenguas, entran en juego otras características personales, cuales la capacidad estratégica, la conciencia lingüística, tal vez el desarrollo de los procesos cognitivos y muchas más. En concreto, esta niña tiene una conciencia lingüística bastante bien ajustada, como se desprende de las respuestas sobre las lenguas de Madrid, España, Europa. Cabe mencionar que en el cuestionario de 5º curso entre las lenguas que se escuchaban en Madrid indicó gallego, gitano, vasco y valenciano, en el cuestionario de 6º curso la niña indica el inglés, el italiano y el rumano.

Como se puede observar, las percepciones de los niños han cambiado tanto en el grupo experimental como en el grupo de control por razones que desconocemos. Por tanto, no se puede afirmar que las actividades de intercomprensión hayan generado este cambio, aunque fuera, posiblemente, cierto en el caso de algunos participantes. Como hemos visto, en el grupo experimental muchos niños han empezado a nombrar el catalán (y a veces el valenciano) como una lengua que entienden, pero no saben hablar. Es probable que la formación experimental haya generado este resultado. Sin embargo, puesto que en el grupo de control los niños también cambiaron sus aspiraciones y percepciones del conocimiento lingüístico, no podemos atribuir los resultados a nuestro tratamiento.

En resumen, los datos reportados en este apartado señalan que no se puede confirmar la HT4: «las actividades de intercomprensión lectora simultánea inciden en la conciencia lingüística de los niños participantes en el experimento». Podemos observar que hay grandes cambios en la percepción de la comprensibilidad de determinadas lenguas tanto en el grupo experimental como en el grupo de control.

En el grupo de control se trabajó explícitamente sobre la percepción de las lenguas. El caso de la niña venezolana es interesante. Inicialmente sentía vergüenza de su acento porque no lo consideraban español otros niños y nos concentramos en eso desde la perspectiva de valor de todas las lenguas y que era español. También sobre el rumano, de modo que el último día de la sesión ya se vio otra actitud. La niña rumana hablaba de su lengua y la venezolana no tenía tantos reparos a mostrarla porque el grupo vio un vídeo con ese acento²⁹.

Por tanto, aunque fuera cierto que las cinco sesiones de intercomprensión influyeron de alguna manera en las percepciones y actitudes de los participantes (algo que es muy probable), en el grupo de control ocurrió algo parecido por otras razones que son objeto de otro estudio, por lo que estadísticamente no hay diferencias estadísticamente demostrables entre los resultados de los grupos.

7.5. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS Y DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Para evaluar la propuesta didáctica formulamos dos preguntas investigadoras:

- 1) *¿La formación experimental ha resultado amena a los niños participantes en el experimento?*
- 2) *¿Las actividades de la propuesta didáctica han resultado a su alcance?*

Para responder a la primera pregunta investigadora en esta hipótesis de trabajo, diseñamos una pregunta específica en la entrevista general (cuestionario 1 y 6):

«¿Te ha gustado hacer los ejercicios con otras lenguas?

_____No _____Sí»

²⁹ Información de la investigadora de LALINGAP que trabajó con el grupo de control.

El cien por cien de los niños del grupo experimental que respondieron a la pregunta dieron una respuesta positiva:

¿Te han gustado		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Per-
Valid	Sí	11	84.6	100.0	100.0
	Missing	2	15.4		
Total		13	100.0		

Tabla 53: Respuestas de los niños sobre si les han gustado las actividades de intercomprensión (cuestionario 1 y 6).

De los catorce niños del grupo experimental original, los resultados de uno fueron descartados, uno no rellenó el cuestionario y uno abandonó el colegio, por lo que hay dos datos perdidos y trece participantes. Fue una gratificante sorpresa obtener solo valoraciones positivas de las actividades de intercomprensión por parte de los participantes. El resultado, en líneas generales, es coherente con los estudios anteriores con los niños de Educación Primaria. Este resultado implica que la respuesta al plurilingüismo en colegio es positiva. Un currículo plurilingüe sería capaz de cuestionar las creencias de los niños sobre la omnipotencia del inglés y ampliar sus horizontes lingüísticos, aparte de todo el trabajo con los procesos cognitivos que hemos explorado en la presente tesis.

Para responder a la segunda pregunta, utilizamos los datos recogidos durante la experimentación. En concreto, los estadísticos de las pruebas de poslectura, las implicaciones de la «regla del semáforo» y las trasposiciones realizadas por escrito. Gracias a los estadísticos de rendimiento en las tareas de poslectura podemos ver si este tipo de actividades esta al alcance de los niños:

	Participante / Materiales para la evaluación	Sesión 3 Tabla correspondencias léxicas	Sesión 4 Tabla correspondencias léxicas
		Prueba 12	Prueba 14
1	Alfonso	NO	NO
2	Agente81	100% correcto	30% correcto correcto
3	Buo Nocturno	55% correcto	80% correcto correcto
4	Caperuzo azul	100% correcto	25% correcto correcto
5	Jandula10	30% correcto (contiene errores)	25% correcto
6	Juan Carlos	100% correcto (contiene faltas de ortografía)	65% correcto
7	La ricitos	100% correcto (contiene faltas de ortografía)	90% correcto
8	Marlin	100% correcto (contiene faltas de ortografía)	Estuvo ausente
9	Nai(y)roby	100% correcto	55% correcto
10	Nombre	25% correcto	50% correcto
11	Salmón	50% correcto	No tuvo tiempo
12	Serra	Estuvo ausente	
13	Sombra 23	100% correcto	30% correcto
14	O5005	100% correcto corretto (se ha fijado en la morfología y ha marcado los sufijos)	70% correcto

Tabla 54: Proporción de las respuestas correctas en las tareas de poslectura (pruebas 12 y 14).

En primer lugar, de los estadísticos aquí citados se desprende que las tareas de poslectura estaban dentro de la zona de desarrollo próximo de los niños. Si los niños consiguieron realizar las pruebas de poslectura, eso significa que consiguieron también entender los textos en LPDs mediante la intercomprensión. De otra manera habría sido imposible realizar las tareas. Por tanto, se puede concluir que las tareas de las sesiones formativas estaban al alcance de los participantes.

En segundo lugar, el análisis interpretativo de las trasposiciones del texto sobre Rosalía señala que ya en la primera sesión los niños alcanzaban un nivel de intercomprensión muy satisfactorio. Cabe mencionar que dos de los tres grupos proponían soluciones con un buen nivel de control de la plausibilidad de significado, tan solo un grupo propuso en algunas ocasiones soluciones con una plausibilidad de significado cuestionable (es

importante remarcar que los niños tienen otros criterios de la plausibilidad de significado, puesto que su conocimiento del mundo está aún muy limitado).

En tercer lugar, la prueba de la inferencia en occitano «después» contiene una pregunta sobre la dificultad de la tarea. Todas las respuestas abiertas de los niños fueron recogidas y agrupadas en categorías por ellos mismos propuestas: «fácil», «mediadamente fácil», «difícil», «muy difícil». La mayoría de los niños consideraron la tarea difícil, pero 3 miembros del grupo experimental indicaron que fue «más o menos», los dos niños que indicaron que la tarea les resultó fácil son la niña plurilingüe del grupo de control y el niño con familia en Cataluña en el grupo experimental:

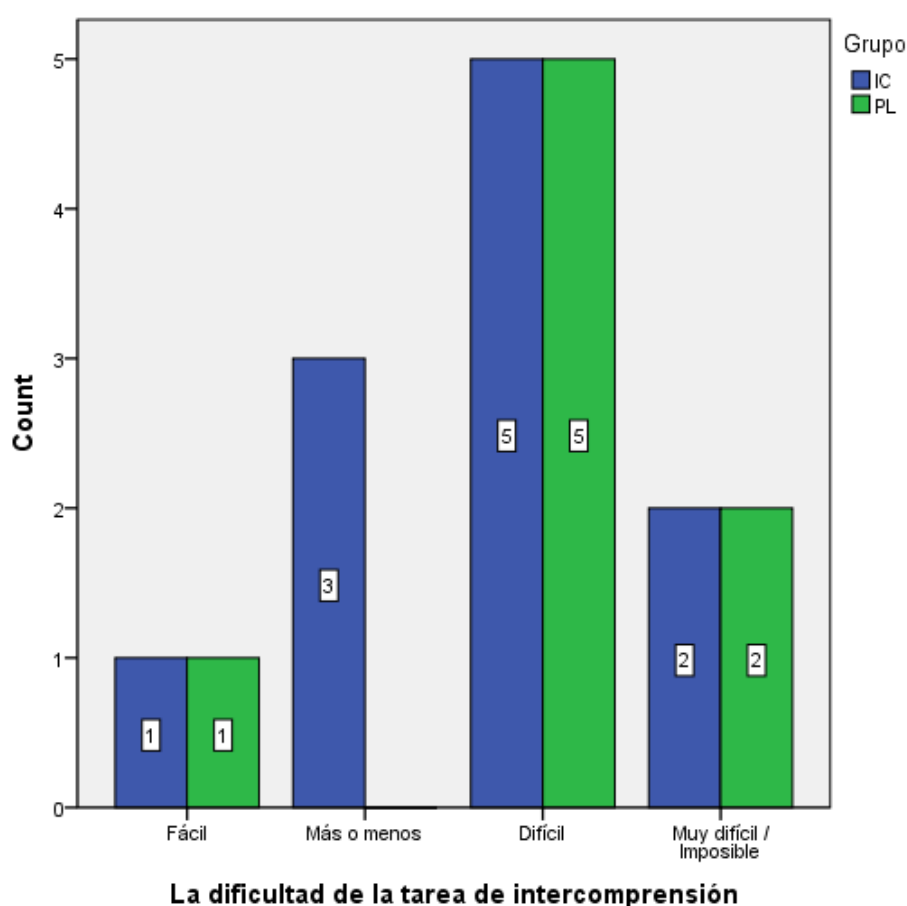


Figura 68: Percepción de la dificultad de la prueba en occitano «después».
Fuente: prueba 10 de inferencia en occitano.

De estos datos se pueden extraer dos conclusiones. La primera es que la percepción de la dificultad no tiene correlación con el rendimiento del participante en la tarea: dos de los tres niños que dijeron que la tarea fue mediadamente fácil no acertaron la mayoría de las preguntas. Varios de los niños que dijeron que la tarea fue difícil alcanzaron muy buenos resultados, entre ellos el niño bilingüe chino-español que acertó las cuatro de las cuatro

preguntas introducidas en el SPSS, dando respuestas muy extensas que no dejan dudas sobre su nivel de intercomprensión.

La otra conclusión es que, a pesar de que realizamos tan solo cinco sesiones formativas, hubo un progreso, aunque estadísticamente no significativo, en las habilidades de intercomprensión. Los tres niños que indicaron que la tarea les resultó mediadamente fácil hicieron un gran progreso en comparación con su prueba de occitano en 5º curso. Es decir, podemos afirmar que no solo los niños mejoran en sus habilidades de intercomprensión, sino también evolucionó su percepción de la dificultad de lenguas románicas desconocidas. Los niños que dijeron que la tarea fue «muy difícil / imposible» son cuatro, un 20% de los participantes que realizaron la prueba. Es un número alto, pero los cuatro niños acertaron el 50% de las preguntas en la prueba. Uno de ellos dio unas respuestas muy extensas. Es importante remarcar que la percepción de la dificultad de la tarea no está correlacionada con el rendimiento en esta. Lo mismo ocurre, como hemos averiguado mediante la experimentación, en el caso de la percepción por los niños del propio conocimiento / inferencias.

Finalmente, la proporción de las zonas verdes en las tareas de la regla del semáforo, que superan significativamente las zonas que los niños marcaron como zonas de opacidad, es otra evidencia de que las tareas de intercomprensión resultaron al alcance de los participantes en el grupo experimental. En conclusión, consideramos que la propuesta didáctica desarrollada es adecuada para trabajar con los niños participantes en el experimento.

7.6. IMPLICACIONES DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL PARA LA PROPUESTA DIDÁCTICA Y EL MARCO INVESTIGADOR

Los resultados del experimento sugieren que se pueden mejorar tanto el diseño de la experimentación y la propuesta didáctica como la propia impostación de la formación experimental. En cuanto a las mejoras en el diseño de la experimentación, una condición importante parece ser la selección aleatoria realizada por cohortes en función del género. De esta manera se pueden obtener grupos equilibrados. En el caso de nuestro estudio, aunque los grupos no resultaron equilibrados, la variable del género no incidió estadísticamente en la homogeneidad de los grupos.

Por lo que concierne a la impostación de la formación experimental, es preciso destacar la importancia de los ejercicios de trasposición. Puesto que los niños no trabajan todos a la misma velocidad, es importante tener una tarea de poca importancia después de cada texto para poder ocupar a los niños más rápidos mientras los demás terminan la lectura intercomprensiva. De esta manera el grupo entero puede proceder a la trasposición en grupo después de cada texto y no al final de la sesión tras haber realizado las tareas de poslectura. Las tareas de poslectura o la trasposición se pueden alternar de sesión en sesión en función de las prioridades del tutor.

Con respecto a la propuesta didáctica, los textos originalmente preparados de una extensión de entre 180 y 200 palabras resultaron muy largos para los participantes en nuestro estudio. En consecuencia, tuvimos que actualizar la propuesta didáctica y reducir la extensión de los textos para poder dedicar más tiempo a las actividades de poslectura. De todas formas, en virtud del nivel del grupo, los tutores pueden flexibilizar la propuesta didáctica, reduciendo el número de lenguas por sesión o suprimiendo algunas actividades.

En relación con el marco investigador, el experimento señaló que una serie de herramientas pueden ser mejoradas. A continuación, se reportan los cambios que hemos realizado en el conjunto de herramientas de evaluación en función de las implicaciones del experimento.

1) Cuestionario general – pruebas número 1, 6.

A la hora de implementar el cuestionario en práctica en el estudio experimental hemos hallado una serie de ineficiencias que fueron corregidas sucesivamente en la versión final del marco investigador (Anexos 5 y 6).

- 1) Las preguntas no estaban numeradas, lo que complicó la inserción de los datos en el SPSS.
- 2) El cuestionario no contenía instrucciones generales, por lo que los niños preguntaban uno a uno si tenían que rodear las respuestas o marcarlas con un aspa, cosa que nos hizo perder mucho tiempo.
- 3) Las preguntas 13-16 con la escala de Likert resultaron complicadas para los participantes, por lo que surgen dudas sobre si las respuestas que los niños indicaron en la escala reflejan con exactitud lo que piensan con respecto a las preguntas. La pregunta fue modificada para dejar más claras las opciones de respuesta.

- 4) La pregunta 19 en el cuestionario original sobre la psicotipología resultó totalmente mal interpretada. Los niños optaron por asignar valores casi aleatorios a las lenguas en lugar de utilizar los números ofrecidos para ordenar las lenguas en la lista. La pregunta no fue utilizada en el análisis de los datos y fue reformulada en la versión final del marco investigador (véase Pregunta 21 en la versión final del cuestionario).
- 5) La pregunta 9 sobre la(s) lengua(s) que los participantes saben hablar fue reformulada para añadir «aparte del español» en cuanto que muchos niños indicaron solo español.
- 6) La pregunta 11 sobre la(s) lengua(s) que los participantes utilizan en casa resultó poco clara considerando que muchos contestaron «español e inglés», posiblemente refiriéndose a los deberes de inglés que realizan en casa. La pregunta fue reformulada para averiguar si los niños son bilingües equilibrados.

2) *Las pruebas en español.*

Una serie de preguntas han tenido que ser actualizadas para aumentar la posibilidad de comprobar si los niños realizan inferencias léxicas. En la prueba «antes» (prueba 2) han sido modificadas las siguientes preguntas:

1. ¿Qué significa la palabra en negrita «**frenética**»?
 - a. inusual (en vez de «valerosa»)
 - b. agitada
 - c. frecuente (en vez de «juguetona»)
2. ¿Qué significa la palabra en negrita «**firmamento**» (en vez de «nacarada»)?
 - a. cielo
 - b. tierra firme
 - c. la roca más alta
3. ¿Qué significa la palabra en negrita «**beauté**»?
 - a. una bebida (en vez de «paz»)
 - b. belleza
 - c. una breve siesta (en vez de «descanso»)
4. ¿Qué significa la expresión en negrita «**en un tris de**»?

- a. con tristeza (en vez de «triste por»)
- b. pensando en (en vez de «en peligro de»)
- c. a punto de

3) *La prueba de inferencia en occitano – una LPD.*

Tras realizar la prueba de inferencia en occitano en 5º curso, nos dimos cuenta de que habría sido interesante preguntar a los participantes sobre las estrategias que ellos utilizaron para entender el texto. Por lo consiguiente, tres preguntas fueron añadidas al cuestionario, los números 6 – 8 en la versión final de la prueba. En 6º curso se utilizaron las pruebas actualizadas. Además, en las dos pruebas las preguntas semiestructuradas fueron transformadas en preguntas abiertas. Este cambio, por el contrario, se hizo al terminal la experimentación.

4) *Las pruebas de inglés.*

Estas pruebas resultaron diseñadas acorde nuestros objetivos desde el principio, consideramos suficiente la segunda prueba de inglés (prueba 4 – 9).

5) *Las pruebas de aprendizaje incidental.*

En el diseño original de investigación se planteó proponer a los participantes una prueba de aprendizaje incidental para observar si la intercomprensión tiene algún efecto sobre el aprendizaje de las lenguas de trabajo. Sin embargo, la prueba no fue administrada por falta de tiempo. La prueba de aprendizaje incidental está incluida en el marco investigador final.

Esperamos que nuestro trabajo práctico en el desarrollo de la propuesta didáctica aporte valor a los profesores interesados en aplicar la intercomprensión lectora simultánea en sus clases en Educación Primaria. Por otro lado, esperamos también que nuestro estudio consiga llamar la atención de otros investigadores a un tema tan fascinante como los procesos cognitivos en la intercomprensión. Con expresar esta esperanza cerramos el capítulo actual y procedemos a las conclusiones generales extraídos de la investigación.

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES

Una tesis doctoral es un proyecto de investigación, pero, además, es un proyecto de vida que se desarrolla durante varios años y evoluciona a medida que se avanza en la investigación. Un proyecto se caracteriza por una duración limitada en el tiempo y por unos resultados tangibles. La conclusión de este proyecto exige un balance del trabajo realizado y de lo que se podría plantear como objetivos para proyectos sucesivos. En este capítulo ofrecemos al lector un repaso del trabajo realizado y reflexionamos sobre los resultados de la investigación tanto teórica como empírica.

La motivación para realizar este trabajo surge de una experiencia personal como alumna del laboratorio EuRom5-2015 en la Università degli studi di Roma Tre en Italia, que permitió a la autora experimentar la intercomprensión lectora simultánea en la práctica. Los efectos de esta experiencia fueron muy positivos, lo que despertó nuestra curiosidad investigadora hacia las razones por las que la intercomprensión genera estos resultados positivos en algunos alumnos. Una primera revisión bibliográfica (Bonvino 2010; Bonvino y Cortés Velásquez 2016b; Doyé 2005a, 2005b) nos permitió conocer que los beneficios de la práctica de la intercomprensión se observaban en numerosos estudios y consistían en el desarrollo de una competencia parcial receptiva a niveles B1-B2 en las lenguas de trabajo. Asimismo, se reportaba que la práctica de IC provoca cambios en la conciencia lingüística y fomenta el desarrollo de la competencia estratégica (Capucho 2008; Meissner 2010a; Vez 2004; Doyé 2005a, 2007).

Teniendo en cuenta estos estudios, nos interesamos por este tema y por conocer cómo la investigación se había planteado aplicar la intercomprensión para desarrollar las competencias mencionadas en los niños. Considerando la plasticidad cerebral característica de los niños (Grein 2021), planteamos la posibilidad de que la intercomprensión podría ser una práctica muy eficaz para el desarrollo de la conciencia lingüística, la competencia plurilingüe y la competencia estratégica desde una edad muy temprana. Sin embargo, el desarrollo de la competencia estratégica, según señala la bibliografía, se debe a la activación de determinados procesos cognitivos, entre los que se destaca la inferencia en sus varias formas, un proceso cognitivo de orden superior (López Alonso y Séré 1997; Bouge y Caillies 2004).

Como consecuencia a estas observaciones, surgió la duda que nos motivó a realizar el presente estudio doctoral: es posible que los niños, debido a las características de la etapa

de desarrollo cognitivo en la que se encuentran, aún no activen los procesos cognitivos necesarios para realizar tareas de intercomprensión lectora simultánea. Para resolver esta duda, realizamos una búsqueda bibliográfica específica en los siguientes ámbitos de conocimiento: (i) estudios empíricos sobre la intercomprensión en Educación Primaria, procesos cognitivos de la intercomprensión y (ii) la inferencia en los niños. Sin embargo, nuestra búsqueda bibliográfica no proporcionó resultados satisfactorios en cuanto que no conseguimos encontrar ningún estudio que investigara concretamente los procesos cognitivos en los niños durante la intercomprensión.

Por tanto, nos propusimos el objetivo de realizar una investigación específica dedicada a nuestro tema de interés para aportar conocimiento sobre la psicología de la intercomprensión y para fomentar su difusión fuera de los laboratorios universitarios mediante soluciones prácticas. Este objetivo genérico (OG) fue dividido en dos objetivos específicos (OE):

- 1) (OE1) Explorar si la intercomprensión lectora simultánea es un método adecuado para trabajar el desarrollo de los procesos cognitivos de la intercomprensión en los niños de Educación Primaria.
- 2) (OE2) Crear una propuesta didáctica que se pueda utilizar en la didáctica de la IC con la finalidad de trabajar los procesos cognitivos, en el caso de que nuestro estudio señale que es un método adecuado para la Educación Primaria.

En relación con el primer objetivo (OE1), empezamos la investigación por un estudio bibliográfico. En primer lugar, exploramos el fenómeno de la intercomprensión, sobre todo, vista como una perspectiva didáctica. Descubrimos que la intercomprensión se puede entender como un enfoque al amparo del cual existen varios métodos. Los métodos difieren entre sí según una serie de parámetros (Capucho 2013; Jamet y Spita 2011). Entre los distintos métodos, elegimos como objeto de nuestra investigación la intercomprensión lectora simultánea, dado que el texto ofrece la posibilidad de hacer inferencias gracias a la cohesión textual (Kintsch 1988; van Dijk y Kintsch 1983). El texto, además, es una fuente estática, a diferencia de la intercomprensión oral, lo que permite al lector moverse en direcciones prospectivas y retrospectivas durante la lectura para visitar las zonas de opacidad. Al elegir el método de la intercomprensión lectora simultánea, analizamos cómo se desarrolla una sesión formativa desde el punto de vista didáctico. Sin embargo, para entender cómo la intercomprensión funciona desde el punto de vista psicológico, lo que nos podría resolver la duda principal, tuvimos que realizar un estudio dedicado.

El estudio de la psicología de la intercomprensión se centró en los procesos cognitivos que se activan en los lectores. Para identificar las disciplinas y subdisciplinas que nos podían proporcionar el conocimiento necesario, definimos la intercomprensión lectora simultánea como una forma de lectura en lengua no materna. Definimos la lectura como una destreza cognitiva que se basa en el procesamiento de la información lingüística. Por tanto, nos centramos en las fuentes que analizaron el procesamiento de la información lingüística y, finalmente, nuestro razonamiento ascendió al procesamiento genérico de la información realizado por el sistema de la memoria humana.

Las áreas de conocimiento que alimentaron nuestra investigación con el conocimiento necesario han sido: la psicología y la lingüística cognitivas, la ASL y estudios sobre la lectura en lengua materna y lenguas no maternas. Además, nos adentramos en los estudios sobre los procesos cognitivos de la intercomprensión en los adultos, estudios sobre la inferencia, y específicamente, estudios sobre la inferencia en los niños pequeños en lengua materna y no materna, estudios sobre la comprensión lectora y estudios sobre la intercomprensión en Educación Primaria. Resumimos a continuación las principales conclusiones a las que hemos llegado en la parte teórica de esta investigación.

La memoria humana procesa el lenguaje de la misma manera que cualquier otro input interno o externo: lo capta, lo compara con el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo, realiza inferencias y produce una respuesta (Baddeley 2014). No existe una sola parte del cerebro responsable del procesamiento de la información lingüística, son varias las partes que se activan, en función de distintas variables (Franceschini et al. 2003; Germain 2018; Nakada et al. 2001; Verhoeven et al. 2019; Di Gesù 2017). Sin embargo, se puede afirmar que en los niños el procesamiento del lenguaje se apoya principalmente en la memoria implícita, mientras los adultos utilizan más la memoria explícita, dos sistemas de memoria distintos (Baddeley 2014; Morgan-Short y Ullman 2013).

De igual manera, parece ser que las áreas cerebrales involucradas en el procesamiento de distintas variedades lingüísticas no son las mismas según las lenguas (por ejemplo, las lenguas con caracteres tan distintos como el chino y el inglés requieren de activación de áreas específicas para cada una), pero sí que presentan un notable solapamiento para la misma persona, independientemente de las lenguas que se procesen (Nakada et al. 2001; Tan et al. 2003). Tras haber averiguado cómo el cerebro procesa el lenguaje a nivel neurológico, nos dirigimos hacia los estudios del procesamiento de la información durante la ASL (Gass et al. 2013) y comparamos este proceso con el procesamiento de la

información durante la intercomprensión. Observamos coincidencias importantes, lo que nos permitió aplicar el conocimiento generado en los estudios de ASL al análisis de la psicología de la intercomprensión.

Todos los hallazgos bibliográficos que acabamos de reportar nos permitieron entender por qué el cerebro humano alcanza niveles muy satisfactorios de comprensión en una lengua no conocida gracias al conocimiento de una lengua emparentada con ella. Resumiendo muy brevemente, el cerebro humano utiliza naturalmente el conocimiento previo asociado a una lengua ya conocida para procesar el input en una lengua no conocida (Hall, P., J. y Ecke 2003; Ecke 2015). En el caso de las lenguas emparentadas, este procesamiento es casi idéntico entre la L1 y la L2 gracias a las numerosas construcciones formalmente transparentes tanto léxicas como sintácticas (Koda 2013; Meissner 2004b; Blanche-Benveniste 1997, 2008; López Alonso y Séré 2001a). Sin embargo, como demostramos en detalle en la parte teórica, la intercomprensión necesita de un mayor número de inferencias para producir una representación mental coherente de lo leído. Por tanto, es una actividad muy intensa desde el punto de vista de la activación de procesos cognitivos de orden superior, por lo que, precisamente, surgió la mencionada duda de si la intercomprensión está al alcance de los niños.

Efectivamente, de los estudios empíricos sobre la intercomprensión en Educación Primaria que nosotros pudimos analizar ninguno trataba el proceso cognitivo de la inferencia como objeto de la investigación. La mayoría de los estudios dedicados a la IC en Enseñanza Primaria trata este método como una forma del Despertar a las lenguas. Por tanto, la inferencia acaba siendo un elemento secundario. Es probable que no se hiciera hincapié en la inferencia en la IC porque no se considerase que está del todo al alcance de los niños, por lo que los investigadores se concentraron más en la conciencia lingüística.

Para abordar esta duda desde un punto de vista teórico, analizamos la bibliografía sobre el desarrollo de la inferencia en los niños. Analizamos varios estudios que nos permitieron concluir que la inferencia en los niños se observa ya en el periodo de comunicación preverbal (van den Broek et al. 2005, pág. 115). Por tanto, nuestra duda se centraba ya no tanto en si la intercomprensión está al alcance de los niños, sino desde qué edad los niños empiezan a dominar los procesos cognitivos de carácter estratégico necesarios para que la intercomprensión lectora simultánea sea exitosa. Una revisión bibliográfica dedicada específicamente a esta cuestión nos permitió concluir que la competencia estratégica en el lenguaje se desarrolla alrededor de los 10-12 años (Currie y Cain 2015), lo que

corresponde generalmente al 5º curso de Educación Primaria. Es la edad que coincide también con la edad de desarrollo de la capacidad de ejecutar «operaciones formales» en términos de Piaget (1958).

Teniendo en cuenta toda la información teórica a la que tuvimos acceso, pudimos avanzar una hipótesis para resolver nuestra duda. Sin embargo, una hipótesis requiere de una comprobación, por lo que surgió la necesidad de realizar un estudio práctico. La hipótesis para el estudio práctico fue formulada de la siguiente manera:

Los participantes en el estudio, alumnos de 5º curso de Educación Primaria, han desarrollado ya y activan los procesos cognitivos de inferencia y transferencia, necesarios para que el método de intercomprensión lectora simultánea se pueda aplicar con ellos como una forma de entrenar la inferencia (p. 15 del presente trabajo).

En base a esta hipótesis desarrollamos el diseño de la investigación empírica. El diseño del estudio empírico responde a los objetivos generales de la investigación: (OE1) explorar si la IC lectora simultánea se puede utilizar con los niños para entrenar la inferencia y (OE2) crear una propuesta didáctica que se pueda utilizar en la didáctica de la IC. Como ya se ha señalado en otras ocasiones, los dos objetivos están estrechamente entrelazados puesto que la investigación empírica necesita de una propuesta didáctica dedicada y el desarrollo de una propuesta didáctica requiere de una aplicación experimental de los materiales formativos para comprobar su funcionalidad y eficiencia.

El estudio empírico diseñado incluye cuatro hipótesis de trabajo, cada una con distintas preguntas investigadoras. Para contestar las preguntas investigadoras se desarrolló un conjunto de 5 pares de pruebas estandarizadas (pruebas 1 – 10). Cada sesión formativa contenía una tarea de prelectura, un texto en 3-5 lenguas (italiano, portugués, catalán o valenciano, gallego como lenguas principales y francés e inglés para algunas actividades) y una tarea de poslectura. Los materiales de la propuesta didáctica utilizados en las sesiones formativas generaron datos que se han podido utilizar como pruebas adicionales (pruebas 11 – 15) en el análisis de los datos de la experimentación. Todas las pruebas fueron validadas de distintas maneras en las fases previas a la intervención. En la parte práctica hemos expuesto las herramientas de validación utilizadas.

A continuación, resumimos de forma sintética los resultados de nuestra experimentación que, desde nuestro punto de vista, han sido sorprendentes y muy alentadores para futuras aplicaciones didácticas. En resumen, hemos podido cumplir con el primer objetivo de la

investigación (OE1) en cuanto que obtuvimos indicios sólidos de que la intercomprensión lectora simultánea es un método adecuado para trabajar la inferencia con los niños de Educación Primaria. Para ello nos hemos servido de una propuesta didáctica dedicada, cuya creación se prevé por el segundo objetivo de la investigación (OE2) que también consideramos cumplido pues adjuntamos en el Anexo 3 la propuesta didáctica definitiva.

La hipótesis central del estudio experimental fue dividida en cuatro hipótesis de trabajo (HHTT). Los resultados obtenidos en relación con las hipótesis de trabajo primera (HT1) sobre la inferencia y segunda (HT2) sobre la transferencia han sido positivos. No contábamos con obtener tantos datos y conseguir tanta claridad en la interpretación, ya que las circunstancias en las que se desarrolló esta parte experimental fueron muy adversas debido a la pandemia. La tercera hipótesis (HT3) sobre el efecto de la intercomprensión sobre la posibilidad de entrenar la inferencia y la cuarta (HT4) sobre la evolución de la conciencia lingüística no se han podido comprobar estadísticamente debido a las rígidas restricciones que se impusieron para reaccionar a la pandemia del Covid-19. Sin embargo, los datos que hemos podido recoger y analizar en relación con estas HHTT dan indicios importantes para futuras líneas de investigación. Además, los datos recogidos para analizar la HT4 han permitido realizar un estudio cualitativo muy detallado de la conciencia lingüística de los participantes. Por tanto, consideramos que los tres objetos del estudio experimental – la inferencia, la transferencia y la conciencia lingüística – han recibido la atención merecida. Entretanto a continuación, procedemos a analizar cada HT separadamente.

La primera hipótesis de trabajo (HT1) es el punto de partida que nos ha permitido averiguar si los niños realizan las inferencias como respuesta a la intercomprensión. Nuestros resultados sugieren que los niños utilizan ampliamente varias formas de inferencia tanto en su lengua materna como en la intercomprensión, y, además, este proceso está acompañado por el control de la plausibilidad de significado. Con respecto al estudio de la inferencia, este es un ámbito verdaderamente fascinante en el que la psicología y la lingüística cognitivas van de la mano y proporcionan conocimiento útil para interpretar los datos.

En el estudio de inferencia en la intercomprensión en los niños no teníamos en qué bibliografía basarnos, por lo que no podemos concluir si los datos que hemos obtenido confirman o contradicen investigaciones previas. La parte teórica nos permite sostener lo siguiente: psicológicamente, la inferencia es un proceso cognitivo de orden superior, es

una destreza o estrategia que permite obtener una representación mental coherente de lo leído en base al conocimiento previo. Las estrategias son destrezas cognitivas, por lo que se transfieren a una lengua extranjera desde la lengua materna. La capacidad estratégica en los niños se desarrolla a una edad alrededor de los 10-11 años. Por consiguiente, la capacidad de inferencia tiene que desarrollarse en los niños alrededor de esta edad y puede transferirse de su lengua materna a las lenguas en vías de aprendizaje. Con respecto a la intercomprensión lectora, es una forma de comprensión lectora, por tanto, otra destreza que se transfiere desde la L1 a las L2. Está compuesta por una serie de procesos: desde la descodificación gráfica automática hasta la inferencia descendente en la lectura circular.

Puesto que a la edad de 10-11 años los niños son ya lectores competentes en su lengua materna, era de esperar que hubieran sabido transferir esta destreza a las lenguas próximas y, por tanto, intercomprensibles. En resumen, el hecho de que los participantes en nuestra experimentación pudieran realizar inferencias en la intercomprensión con éxito tiene unas bases teóricas muy sólidas, expuestas en el capítulo correspondiente, lo que no se puede decir de los estudios empíricos. Por tanto, nuestro estudio es novedoso y esperamos que genere estudios sucesivos.

Se ha confirmado que los niños participantes en el estudio transfieren su capacidad estratégica desde la L1 a las LPD (véase el capítulo 7). Hemos observado una correlación estadísticamente significativa entre la capacidad de inferencia en la L1 y en la intercomprensión, aunque la muestra es demasiado pequeña para hacer inferencias estadísticas. Nuestros datos señalan también que, en líneas generales, los procesos inferenciales en los niños participantes en el estudio son los mismos que en los adultos, pero con algunas diferencias:

- Los niños participantes en el estudio no tienen en su totalidad (sub-) procesos inferenciales automatizados, como ocurre en el caso de los adultos. Lo señala el ejemplo de la anáfora que muchos participantes no supieron resolver en la prueba de inferencia en español.
- Los niños participantes en el estudio tienen un conocimiento previo más limitado que el de los adultos. Es un hallazgo coherente con la bibliografía (Baddeley 2014), lo que influye en su capacidad de control de la plausibilidad de significado. La bibliografía señala también que los niños tienen las redes semánticas menos desarrolladas que los adultos (Izumi 2003; Perfetti et al. 2008), lo que explica también los resultados de nuestro estudio.

- Es probable que los niños participantes en el estudio necesitasen más recursos de la memoria de trabajo que los adultos para realizar inferencias. Lo podemos observar en varias ocasiones, por ejemplo, cuando una inferencia plausible semánticamente no lo es sintácticamente porque para procesar la sintaxis hacen falta más recursos de la MT. En otro ejemplo hemos visto que los niños utilizan estructuras propias de las lenguas de trabajo en la trasposición cuando semánticamente la tarea está ya completada («en torno de un relación tóxico»). Este dato es coherente con la investigación anterior (Currie y Cain 2015, Oakhill et al. 2015) en la que se pone de manifiesto el papel de la memoria de trabajo en la comprensión lectora. Más concretamente, Sesma, Mahone, Levine, Eason, and Cutting (2009, citado en Li y Clariana 2019, pág. 100) reportan que de su estudio el 63% de la variabilidad entre los sujetos de 9-15 años con problemas de comprensión lectora se explica por las diferencias en el procesamiento funcional (la memoria de trabajo y las habilidades de planificación).

A pesar de estas limitaciones, los niños participantes en nuestro estudio experimental realizaron todo tipo de inferencias observables en la intercomprensión en los adultos. Claramente, el primer paso es el análisis de la información paratextual, lo que coincide con los hallazgos de López Alonso y Séré (2001a). Seguidamente, proceden a realizar un análisis del léxico transparente formalmente, lo que también fue señalado por estas investigadoras y muchos expertos del campo con relación a la IC en los adultos. Estos datos coinciden también con las observaciones de Santis y Faone (2011) y Barbeiro (2009) cuyos estudios también confirman que los niños empiezan la intercomprensión por la transparencia léxica.

De acuerdo con Perfetti y Stafura (2014) el conocimiento del léxico es el factor más importante para el éxito de la comprensión lectora. Se corrobora tanto para la lengua materna como para las lenguas añadidas a la propia. En cuanto a nuestro trabajo con lenguas no conocidas, en el que se utilizaron textos mayormente expositivos, la posibilidad de acceder al léxico transparente ha jugado un papel clave. Los niños identificaban con éxito palabras transparentes gracias a su conocimiento del español. En la prueba final de inferencia en occitano diez de los diecinueve participantes que contestaron a las preguntas de la prueba señalaron que supieron leer el texto en occitano gracias a que «algunas palabras estaban en español» (o formulaciones similares). Es decir, no solo utilizan la transparencia léxica, sino también son conscientes de ello.

El conocimiento del léxico, como hemos visto ya en la parte teórica, favorece la generación de las inferencias que, a su vez, permiten ampliar el léxico: «Individuals with a richer and more fully structured lexicon have greater capacity to form bridging inferences with cohesive and also less cohesive expository texts» (Li y Clariana 2019, pág. 96). Estas observaciones tienen unas implicaciones muy importantes. La práctica de la intercomprensión permite a los aprendientes tomar conciencia de la disponibilidad del léxico transparente y, por ello, accesible en lenguas no conocidas. El léxico inicia la comprensión, una cadena que impulsa el aprendizaje. Por ello, siguiendo el razonamiento de los grupos de investigación EuroComRom (Klein y Stegmann 1999; Stegmann 2005; Clua 2007) y EuroComDidakt (Meissner 2004a; 2004b, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2014) es posible hablar de la intercomprensión como un método de la didáctica de las lenguas de trabajo y no solo como un método de la toma de conciencia lingüística y desarrollo de una competencia parcial (la comprensión). En efecto, existen propuestas didácticas para lenguas emparentadas que incorporan las habilidades de intercomprensión como una herramienta para la adquisición de la L2 (Di Gesù 2017).

El siguiente proceso que hemos analizado en nuestro trabajo es la activación del control de la plausibilidad de significado. En nuestra revisión bibliográfica hallamos tan solo un estudio, el de Barbeiro (2009), del que se desprende que los niños realizan un control de la plausibilidad de significado. Sin embargo, este mecanismo fue tan solo mencionado en su trabajo, y no queda claro si sus participantes sabían utilizar esta herramienta cognitiva sin intervención del investigador. Los datos de nuestro estudio señalan indudablemente que los participantes de corta edad, como son diez años, utilizan el control de la plausibilidad de significado al igual que los adultos. Sin embargo, los niños no cuentan con un conocimiento previo amplio que imponga restricciones sobre lo que aceptamos como plausible los adultos que pertenecemos a una determinada comunidad de hablantes. Por ello, sus hipótesis sobre lo que es plausible a menudo no son ciertas desde la altura de un adulto. Lo demuestra muy ilustrativamente el ejemplo de Jesucristo reportado en la parte práctica (capítulo 7.1.3.1).

Los resultados de nuestro experimento nos han motivado a realizar una búsqueda bibliográfica dedicada al fenómeno del control de la plausibilidad de significado. Los trabajos de Meissner (2004a, 2011b), destacan el papel del control de la plausibilidad semántica en la intercomprensión. Fiorenza (2020) adopta este marco propuesto por Meissner en su estudio empírico. Pero aparte de este autor, no hemos encontrado mucha información sobre esta herramienta en la bibliografía sobre la IC. Por tanto, realizamos una búsqueda

específica con las palabras clave «plausibilidad semántica», «niños», «inferencia», «plausibilidad de significado» y «semantic plausibility», «children», «inference» directamente en Google Scholar. No hallamos fuentes que pudieran arrojar más luz sobre este proceso. En nuestra opinión, es un tema al que merece la pena dirigir la atención investigadora e incluso un estudio específico sobre esta cuestión.

Un especial interés en relación con la plausibilidad de significado presenta la variable de la edad. En la fase previa a la experimental realizamos un estudio preliminar con una niña de nueve años. La participante tuvo que leer los textos de la sesión formativa cuatro (prueba 13) en su versión completa (en el estudio actual utilizamos versiones cortas). La niña utilizaba ampliamente la inferencia por transparencia, pero a veces sin ejercer el control de la plausibilidad de significado. Por ejemplo, en el segmento portugués en el texto sobre la fotosíntesis «as folhas são feitas de células especiais...» la niña realizó la siguiente trasposición «las fueyas («hojas» en asturiano) se afeitan». Cuando la preguntamos sobre el porqué lo piensa, contestó: «pero no ves que lo pone en el texto». Claramente, basarse en un solo ejemplo de una sola niña no es un ejercicio estadísticamente válido. Sin embargo, este resultado es coherente con la investigación existente. En Carton (1971) encontramos el ejemplo de la pseudopalabra inglesa «corplum» que fue interpretada por los niños pequeños anglófonos como «corporal» a pesar de la disponibilidad del contexto que la definía como «algo largo, duro y útil para andar» (p. 49).

Por tanto, se podría plantear realizar un estudio parecido al nuestro con los niños de 3º y 4º curso de EP por coherencia con 5º y 6º para suponer a una prueba experimental la hipótesis sobre el control de la plausibilidad de significado y la edad a la que se empieza a utilizar. De tal manera se podría obtener más datos sobre la edad adecuada para trabajar la intercomprensión como una forma de activar los procesos cognitivos característicos de esta práctica.

El control de la plausibilidad de significado es una herramienta cuya utilidad es crítica en las inferencias descendentes dado que los dos procesos cognitivos se apoyan en la activación del conocimiento previo. Nuestros datos señalan que los niños participantes en el experimento realizan inferencias descendentes en las zonas de opacidad. Si bien es algo que ya se sabía muy bien en relación con los adultos (López Alonso y Séré 2001a), no hemos hallado estudios sobre los niños para contrastar con ellos los datos que hemos obtenido. Tenemos la esperanza de que nuestros datos susciten interés por parte de otros investigadores para que en un futuro se puedan contrastar con los resultados de

experimentaciones sucesivas. Con las inferencias descendentes se cierra el círculo de la lectura cíclica en la que avanza el proceso de la intercomprensión. Hemos podido observar que nuestros participantes, si guiados por un tutor, también proceden de manera cíclica en la lectura intercomprensiva.

Otra aportación interesante, ya conocida en relación con los adultos, pero no explícitamente estudiada en los niños, es el carácter de las inferencias que los niños realizan en la intercomprensión. Según señalan nuestros datos, los niños realizan inferencias tanto automáticas, sobre todo en el caso del léxico y sintaxis transparentes, como estratégicas. Las estrategias son razonamientos deliberados, y hemos visto que los niños utilizaron todo tipo de información a su alcance para dotar los textos de significado. De nuevo se trata de una observación que no podemos contrastar con estudios anteriores dado que no encontramos ningún estudio específicamente dedicado a la inferencia en la intercomprensión en los niños.

Los datos que hemos obtenido señalan también que los participantes alcanzan un nivel de intercomprensión más que satisfactorio en las lenguas seleccionadas por su alta intercomprensibilidad: italiano, portugués, gallego, catalán / valenciano. Sin embargo, el éxito en estas actividades es muy individual: algunos niños demuestran un mejor rendimiento que otros. Otro detalle muy importante que cabe poner de manifiesto es el poco interés de los niños participantes en el estudio en la actividad de trasposición. La trasposición que se realiza en el grupo entero al terminar la lectura individual. Es la actividad más importante para estimular en los participantes la toma de consciencia de las propias estrategias de intercomprensión. Nuestra experiencia docente señala que es una actividad que suele gustar a los adultos porque es estimulante cognitivamente. Precisamente, por esta razón, en nuestra visión, esta actividad no resulta atractiva para los niños: sospechamos que requiere de muchos recursos de la memoria de trabajo y cansa rápidamente a los participantes de corta edad. Realizar una trasposición con una finalidad de observar las propias estrategias de intercomprensión requiere de una capacidad metacognitiva o, por así decir, metaestratégica. Como ya hemos señalado, la propia capacidad estratégica de los participantes está todavía en desarrollo. Por tanto, subir a un nivel metacognitivo es lógicamente un reto importante para ellos. La actividad de la que los participantes disfrutaron más fue la regla del semáforo, es decir, colorear las palabras. Desde un punto de vista didáctico, es un auténtico desafío para los tutores conseguir involucrar a los niños en las actividades de trasposición. Sin embargo, merece la pena intentarlo ya que es precisamente gracias a

las transcripciones de las transposiciones que obtuvimos datos muy importantes para comprobar la HT1.

La segunda hipótesis de trabajo (HT2) se centra en la transferencia y cuestiona si los niños activan la estrategia de inferencia por transferencia en la intercomprensión. El primer paso al abordar esta hipótesis de trabajo fue estudiar la transferencia en la producción de los participantes en su L2, inglés. La cantidad y la diversidad de neologismos que propusieron los participantes como solución para las traducciones fue sorprendente. Sin embargo, es un resultado coherente con la investigación anterior:

For children, for instance, receiving formal instruction in a foreign language, and perhaps having no expectations, the TL [target language] may be the NL [native language] in flimsy disguise, where the same sorts of polysemy that characterise the NL occur (Kellerman 1977, pág. 94).

Las palabras claves en esta cita son «flimsy disguise»: nuestros resultados confirman que los niños tratan el inglés como un derivado del español anglicanizando a su manera las palabras españolas y produciendo híbridos como «mañaneishon» o «reuneishon». La abrumadora mayoría de los participantes tanto en 5º como en 6º curso ha utilizado este enfoque, pero los propios neologismos sufren una modificación en función de la evolución de la conciencia lingüística de los alumnos. Por ello, es importante destacar que la naturaleza de la transferencia en la L2 que activaban los participantes en el estudio en la mayoría de los casos era estratégica. Por consiguiente, no tanto depende de la influencia de la lengua materna, como de la psicotipología del aprendiente. Es un resultado coherente con la investigación reciente en la influencia interlingüística (Angelis y Dewaele 2009; Cenoz 2001; Jarvis et al. 2013; Odlin 2003). Por otra parte, cabe mencionar también que algunos niños no son propensos a utilizar la estrategia de transferencia aplicada a palabras desconocidas y prefieren directamente la estrategia de omisión.

Con respecto a la transferencia en la intercomprensión, nuestros datos son coherentes con lo expuesto en estudios anteriores, tanto teóricos como empíricos, sobre la intercomprensión: la intercomprensión se basa en la transferencia desde una lengua conocida (Meissner 2004b). En este aspecto es importante poner de manifiesto que, según nuestros datos, la inferencia por transferencia es la estrategia que se elige por defecto. Los participantes en nuestro estudio prefirieron esta estrategia a la inferencia descendente (como ilustrado por el ejemplo «giorno» – «di'» en el que la palabra menos utilizada en italiano es la que tiene la transparencia formal con el español). En otro ejemplo hemos visto que los niños caen

«víctimas» de la contracción en portugués de la preposición «en» con el artículo definido masculino que se traduce en «no». Esta contracción es un falso amigo que desencadena automáticamente una percepción de negación en la frase incluso cuando los lectores descifran correctamente que es una preposición con un artículo. El hecho de que esta contracción presenta un obstáculo para la intercomprensión en portugués es coherente también con los datos de Santis y Faone (2011) recogidos en su estudio con niños bilingües.

Estudios sobre la transferencia en la intercomprensión abundan. En concreto, Meissner (2004b) describe en detalle cómo funciona la transferencia y cuáles son sus fuentes en un hablante plurilingüe. Santis y Faone (2011) reportan que en su estudio los niños bilingües utilizaban las dos lenguas que tenían disponibles para dotar al input de significado en la intercomprensión. En relación con la segunda hipótesis, que resultó cierta, nuestros datos solo añaden evidencias a lo que ya era conocido, pero en una manera detallada y apoyada por varios ejemplos.

La tercera hipótesis (HT3) no se pudo comprobar en cuanto que no se cumplió la condición de la duración de la intervención. Sin embargo, del análisis estadístico de los datos se pueden extraer algunas conclusiones. La conclusión principal es que en el grupo experimental ha aumentado el número de inferencias, sobre todo negativas, en español, tanto en la prueba de español como en la prueba de occitano. Sin embargo, estadísticamente hablando, desconocemos las razones de este cambio, ya que ha pasado mucho tiempo entre el fin de la intervención y la recogida de datos «después», y se han entremetido muchas otras variables fuera de nuestro control.

La tercera hipótesis se planteaba como la central en esta investigación. Hay sólidos presupuestos teóricos en base a los cuales se podría esperar que la intercomprensión, en efecto, podría resultar una buena actividad para entrenar la inferencia. Porque, como hemos visto en la primera hipótesis de trabajo, la intercomprensión activa en los participantes todo tipo de inferencias. En más, sabemos gracias a los estudios anteriores que, tanto con los adultos (Bonvino et al. 2011b) (2011b) como con los niños (Santis y Faone 2011), los aprendientes que practican la intercomprensión progresan en sus habilidades de intercomprensión. Por tanto, puesto que la intercomprensión se alimenta de inferencias, se puede concluir que, consecuentemente, tiene que mejorar su habilidad de hacer inferencias. Sin embargo, lamentablemente, dado que no se respetó el aspecto longitudinal del diseño de la experimentación debido a la pandemia del Covid-19, no se pueden atribuir los cambios en la habilidad inferencial a los efectos de la intercomprensión. Sin embargo,

nos gustaría destacar la importancia de esta hipótesis. A pesar de que no fue posible comprobarla en el presente estudio, es cierto que el marco investigador y las pruebas necesarias para hacerlo fueron desarrollados y se adjuntan en los Anexos 7,8, 14, 15. Eso sugiere que un estudio dedicado específicamente a la HT3 se podría llevar a cabo en un futuro, lo que sería una línea de investigación muy interesante también en relación con los adultos.

Lo mismo se puede decir de la cuarta hipótesis de trabajo (HT4), que también depende del diseño longitudinal y la recogida de datos después del fin de la experimentación. La hipótesis pretende comprobar si, como consecuencia de la realización de las actividades experimentales de intercomprensión, los niños participantes en el estudio cambian sus actitudes hacia las lenguas y la psicotipología. Si bien hay muchos indicios de que las actividades experimentales hayan influido en sus respuestas en el cuestionario general (la aparición del valenciano en las respuestas de muchos niños o la aparición de algunas lenguas de trabajo, sobre todo, catalán), no podemos atribuir este hecho al efecto de la experimentación. En primer lugar, porque desde el punto de vista científico no se respetaron las condiciones para proporcionar la validez interna del estudio (a causa de la pandemia del Covid-19). En segundo lugar, porque en el grupo de control se observaron pautas parecidas. Es decir, hubo niños en el grupo de control que de repente mencionaron el valenciano o el gallego en sus cuestionarios de 6º curso. Es más, la percepción de la comprensibilidad del catalán creció mucho más en el grupo de control que en el grupo experimental. Desconocemos la razón por la que ocurrió este cambio, pero reconocemos que este anula totalmente cualquier posibilidad de afirmar que los cambios en las percepciones de los niños en el grupo experimental se deben a su experiencia de intercomprensión. Eso puede ser cierto, sin alguna duda, pero puesto que un proceso parecido se apreció en el grupo de control sin practicar la intercomprensión, es posible que la razón del cambio en el grupo experimental fuera la misma que en el grupo de control y no la intercomprensión.

Por tanto, se puede concluir que las cinco sesiones formativas de intercomprensión no fueron suficientes para producir un cambio estadísticamente significativo en las actitudes y la psicotipología de los participantes en comparación con el grupo de control. Es curioso, no obstante, que esta conclusión es coherente con las conclusiones hechas en base a un estudio muy parecido, el de Sellarès Crous (2015). En este estudio también se impartieron cinco sesiones de intercomprensión lectora simultánea. Las actitudes de los

niños hacia las lenguas ya eran buenas de partida. No se observaron cambios estadísticamente significativos. Es decir, una formación de intercomprensión tiene que ser más duradera si pretendemos averiguar si se generan cambios en la psicotipología y en las actitudes de los niños.

En el estudio de Sellarès Crous (2015) los niños tenían buenas actitudes hacia las lenguas antes y después de la intervención. Es una observación importante porque en nuestro estudio se observó un cambio más bien negativo en lo que se podría denominar «aspiraciones lingüísticas» de los niños. En una serie de preguntas les preguntamos si querían aprender una lengua extranjera y si sí, cuál sería. La misma pregunta se hacía en relación con el futuro, si en un futuro les gustaría aprender nuevas lenguas. En los cuestionarios de 5º curso los participantes ofrecieron una gran variedad de opciones, nombrando varias lenguas que les gustaría aprender para poder viajar, hablar con la gente que habla esas lenguas o simplemente saber más. En los cuestionarios de 6º curso no solo se ha reducido la variedad de las lenguas que los niños mencionaron, sino también el número de las lenguas por persona. Es decir, las ambiciones lingüísticas de nuestros participantes, tanto en el grupo de control como en el experimental, se rebajaron. Además, aumentaron, aunque muy ligeramente, las menciones de razones prácticas por las que los niños quieren aprender una lengua («trabajar allí»).

Se pueden formular varias hipótesis sobre las razones por las que ocurrió este cambio. Es posible que tras haber entrado en contacto con varias lenguas mediante la intercomprensión los niños en el grupo experimental se dieran cuenta de que no les gustaría aprender más lenguas. Si eso fuera cierto, no sería la única razón porque en el grupo de control se observó la misma tendencia y el grupo no realizó la formación en intercomprensión. Es posible también que la pandemia del Covid-19 y las restricciones influyeran negativamente en el ánimo y la motivación de los niños. La imposibilidad de desplazarse libremente puede tener secuelas a nivel psicológico. Es también posible, entre otras razones que nos hemos planteado, que es una dinámica propia de su edad: estos niños están a punto de entrar en la fase de adolescencia, famosa por generar en los niños dudas sobre casi todo. Volveremos a la cuestión de edad en nuestra reflexión más adelante.

Otra cuestión relacionada con las respuestas de los niños a las preguntas de conciencia lingüística y las actitudes es la fuente de su conocimiento sobre las lenguas. Podemos afirmar que la conciencia lingüística de los niños que se observa en las preguntas sobre las lenguas que se pueden escuchar en Madrid, lenguas de España y lenguas de Europa

está bastante bien ajustada. Por ejemplo, resulta que las lenguas que los niños oyen hablar en Madrid con mayor frecuencia son las siguientes: chino, inglés, francés, rumano, catalán, gallego, portugués, italiano. Mientras que los países de origen de los extranjeros que residen en Madrid son Rumanía, Venezuela, China, Colombia, Perú, Italia, Honduras, Ecuador, Marruecos (Portal web del Ayuntamiento de Madrid 2021). Es decir, la percepción de los niños de las lenguas habladas en Madrid se corresponde bastante con los datos estadísticos. La diferencia entre la percepción de los niños y las estadísticas está en que los niños mencionaron el inglés y el francés, posiblemente, escuchados muy a menudo debido al turismo, y las lenguas de España. Desconocemos la razón por la que se observa tanta sensibilidad hacia las lenguas de España en los participantes en el estudio.

La percepción de las lenguas de España y de las lenguas de Europa está bastante ajustada también, pero, como tendencia general, se observa una confusión entre las localidades (regiones / países) y las lenguas (el sevillano, el peruano). Esta observación es coherente con los datos de otros estudios sobre la IC en Educación Primaria (Ribeiro y Pinho 2015). En el mencionado estudio ocurrió exactamente lo mismo: los niños tendían a confundir las regiones con las lenguas. Otro detalle interesante es que algunos niños mencionan lenguas claramente fuera de lugar. Por ejemplo, entre las lenguas de España fueron mencionadas, aunque con muy poca frecuencia, también inglés, francés, portugués, chino, italiano, marroquí y árabe. Entre las lenguas de Europa aparecieron australiano, chino, marroquí, americano. Estos datos obviamente señalan que los niños participantes en el estudio carecen del conocimiento previo para dar respuestas acertadas. Pero también son manifestaciones de su conciencia lingüística. ¿Qué es lo que le hace pensar a un niño que el americano es una lengua de Europa? En el caso del chino, el fenómeno se puede explicar por dos hipótesis: es probable que los niños lo mencionen porque un compañero de clase y amigo de muchos es de origen chino (un niño que no mencionó el chino ni como lengua de España ni como lengua de Europa). Es también probable que sea un efecto del paisaje lingüístico de Madrid (las tiendas chinas o barrios con muchos habitantes de origen chino). Más que el conocimiento, estas preguntas reflejan la psicotipología, que es una suma del conocimiento, que también puede ser incompleto o incierto, y actitudes. Esta actitud inclusiva es un indicio de la tolerancia de los niños. Pero es también una manifestación del input que ellos reciben para construir su conocimiento.

La conciencia lingüística se basa en mayor medida en las creencias. Podemos observar cómo opera la conciencia lingüística cuando analizamos los datos de la pregunta con una

escala de Likert sobre la comprensibilidad de ocho lenguas, de las que una es inglés y las demás son lenguas románicas. La lengua que los niños consideran más comprensible es el inglés, lo que no es cierto según los datos que obtuvimos gracias a la regla del semáforo. Pero es una lengua familiar que ellos están aprendiendo. El gallego y el portugués, las dos lenguas iberorromances con una altísima transparencia formal y una sintaxis muy parecida al español, resultan a los participantes menos comprensibles que el italiano, una lengua que a veces se considera románica-oriental, y el catalán, una lengua a veces clasificada como galorrománica. Claramente, su percepción no se basa en la pura comprensibilidad, sino en una serie de creencias formadas por el input que ellos reciben de fuera.

Con respecto a este tema, cabe destacar que, aunque en pocas ocasiones, los participantes confundieron el italiano con el catalán y el gallego con el portugués. Es decir, al identificar mal una lengua, los niños le atribuyen las características de la lengua que creen que es. También, al revés, los niños sacan conclusiones erróneas sobre las lenguas que ellos identifican mal. Por ejemplo, uno puede pensar que un texto en italiano está en catalán y si el texto es incomprensible, concluir que el catalán es incomprensible. Por tanto, es importante tener en cuenta que las cinco sesiones de intercomprensión no resultaron suficientes para incidir notablemente en el conocimiento de los niños sobre las lenguas de trabajo y en su psicotipología.

La cuestión del input que alimenta las creencias es preocupante, más bien en relación con el inglés. Como hemos señalado anteriormente, nuestros datos serían suficientes para realizar un estudio dedicado sobre la lengua inglesa, la L2 de los participantes. Es una observación que se hizo en relación con la transferencia y la creatividad de los niños al activar esta estrategia. Pero es también cierto en relación con las actitudes de los niños hacia esta lengua. En general, se puede afirmar que en 5º año la actitud hacia el inglés era generalmente muy buena. Recordemos el ejemplo del niño que dijo que el inglés «era algo muy importante para él» (Sombra23) o del niño que dijo «el inglés es mucho porque vas a un país y puedes hablar ese idioma» (05505). Las actitudes de los niños cambian en 6º curso, el inglés pasa a ser la asignatura más aburrida (7 de los 19 participantes). Baja la tolerancia de los participantes hacia las zonas de opacidad en esta lengua (les empieza a molestar no entender palabras en inglés). Pero, aun así, es una de las lenguas, junto con el italiano, que más les gustaron a los niños en el grupo experimental. Es la lengua que ellos quieren aprender por distintas razones.

Adentrarnos un poco en las razones por las que unos niños de 10-12 años quieren aprender el inglés es una aventura que vuelve a activar el debate sobre el marketing que ha convertido esta lengua en un éxito mundial. En varias ocasiones, como se ha reportado en el análisis de los casos, podemos observar cómo las ambiciones lingüísticas de los niños (por ejemplo, aprender el ruso y el francés para poder viajar) en 5º curso se reducen al pragmático objetivo de aprender el inglés «para trabajar allí». Varios niños motivaron su deseo de aprender el inglés por afirmaciones como «porque lo entienden en todos lados». La cuestión que se plantea aquí es la fuente de estas creencias.

Como hemos podido observar, alrededor de la mitad de los niños participantes en el estudio nunca estuvieron en el extranjero. Otros muchos estuvieron en Roma o Lisboa, o países hispanohablantes. Es decir, los niños carecen del conocimiento experiencial para poder afirmar que «el inglés lo entienden en todos lados». Entonces, esta conclusión la hacen en base a otro tipo de conocimiento, claramente no experiencial. Es muy probable que sea una creencia generada por sus padres, profesores u otros agentes de la educación. ¿Hasta qué punto es cierta esta creencia? El conocimiento experiencial de un viajero asiduo señalaría que no es del todo cierta, en muchos viajes el inglés resulta completamente inútil y la lengua franca es otra. Pero, es más, los propios datos estadísticos del Eurobarómetro señalan que el porcentaje de los europeos que dominan el inglés no nos permitiría afirmar que el inglés «lo entienden en todos lados». Por tanto, consideramos que es muy importante trabajar la conciencia lingüística con un espíritu de igualdad de las lenguas. Lo que de verdad resulta preocupante es el cambio negativo en las aspiraciones lingüísticas de los niños al pasar de 5º a 6º curso. Es muy probable que se deba a la experiencia de la pandemia y una desmotivación general. Pero es igual de probable que sea una tendencia etaria. Es posible que los niños a punto de entrar en la ESO tengan ya unos objetivos lingüísticos más prácticos, lo que se traduce en algunos casos en la aspiración de dominar el inglés.

En suma, los resultados que hemos resumido en este apartado son coherentes con la investigación anterior. Sobre la conciencia lingüística, motivación y el inglés hay muchos estudios, reportamos a continuación uno muy informativo:

This is one of the major findings of the international study Pour le multilinguisme: Exploiter à l' école la diversité des contextes européens (Androulakis et al. 2007). The inquiry deals with pupils' attitudes toward languages, experiences with classroom LLT, plurilingual and intercultural communication and ideas about their future language learning. The sample was drawn from pupils of about 10 and 15 years

of age from Belgium, Germany, Greece, Luxembourg and Poland. The study is neither representative for the countries nor for the NUTS (Nomenclature des unités territoriales statistiques) but for the urban and rural regions where data had been elicited. Among the main outcomes related to the age group of 15 years: (1) English gets the highest experience-based scores for «affectivity» (ibid., 258) as well as for «instrumentality» (ibid., 262); (2) pupils spend more time and invest greater efforts to learn English than to acquire other languages (ibid., 256); (3) auto-evaluation gives higher scores for English than for other idioms (ibid., 257); (4) external pressure to learn English is higher than that concerning other languages (ibid., 268); (5) the languages pupils would like to learn exceed by far those belonging to school curricula (ibid., 266); (6) the interest in language learning is largely motivated by the desire to communicate with native or international speakers (focus on listening comprehension and speaking) (ibid., 269s.). To what extent do these factors explain pupils' motivation towards language learning? The way pupils experience LLT is a decisive factor in attitude formation in 7 of 9 zones: interest and self-efficiency are highly involved (Meissner 2014, pág. 227).

Teniendo en cuenta que la respuesta de los niños a las actividades de intercomprensión fue positiva, consideramos que podría ser una buena forma no solo de entrenar los procesos cognitivos, sino también de trabajar su conciencia lingüística y ampliar sus conocimientos. Es posible que la tendencia a considerar el inglés una asignatura «aburrida» en 6º curso pueda tener que ver con el carácter repetitivo de la enseñanza de esta lengua. De año en año los niños repiten los mismos temas, es una de las asignaturas más duraderas en el currículum (desde la escuela infantil hasta la educación superior). La repetición genera aburrimiento. Esta reflexión origina de los datos que hemos obtenido. Un ejemplo ilustrativo es de una niña que en una de las tareas de inglés tenía que traducir la palabra «mañana». Su respuesta fue «morninruting», es probable que se refiriera a «morning routines», un tema que persigue a los aprendientes del inglés durante varios años. Las actividades de intercomprensión es algo novedoso, un soplo de aire fresco para los inquietos jóvenes preadolescentes. Sobre todo, considerando que es una actividad que parece ser cognitivamente adecuada a la edad en cuestión.

Como ya hemos señalado, las tareas de intercomprensión lectora simultánea y las tareas de poslectura resultaron al alcance de los participantes en nuestro estudio. Es decir, hemos conseguido obtener el efecto esperado mediante la propuesta didáctica que habíamos creado específicamente para la experimentación. La propuesta didáctica fue diseñada para entrenar la inferencia y los participantes supieron realizar las tareas. Por ello, consideramos que la experimentación con la propuesta didáctica fue exitosa y que se puede utilizar en la didáctica, de acuerdo con el objetivo específico segundo (OE2).

Nuestros resultados sugieren que la IC lectora simultánea está al alcance de los niños de la edad con la que hemos trabajado, aunque no podemos extrapolar los resultados de nuestro estudio a toda la población interesada ya que nuestro estudio no permite hacer inferencias estadísticas. Pero el mero hecho de que los niños que no van a clases particulares de lenguas, que apenas han salido de España y que estudian en un colegio concertado en el barrio más deprimido de Madrid tuvieron éxito en la intercomprensión permite hipotetizar que los niños que estudian en unas condiciones de aprendizaje más favorables podrían obtener resultados en intercomprensión aún más satisfactorios.

Otra reflexión que nos gustaría compartir es la idea de que introducir la intercomprensión en los últimos años de Educación Primaria sería un paso estratégico. Como hemos podido observar, de 5º a 6º curso los niños rebajaron sus ambiciones lingüísticas. El inglés empezó a parecer a muchos de ellos una asignatura «aburrida». Su tolerancia hacia las zonas de opacidad ha bajado. Es decir, es importante captar un momento en el que los niños tienen curiosidad y motivación para entrar en contacto con otras lenguas. Es posible que los cambios observados se deban a los efectos de la pandemia del Covid-19. Pero es también probable que los adolescentes, debido a las características de esta etapa de desarrollo, sean menos receptivos que los niños de EP en relación con las lenguas extranjeras e intercomprensión.

Asimismo, desde el propio punto de vista cognitivo, tendría sentido introducir la intercomprensión en el momento en el que se aprecia el mayor progreso en la competencia estratégica. De acuerdo con Barnes, Dennis, and Haefele-Kalvaitis (1996, citado en Currie y Cain 2015, pág. 58), en los niños hablantes nativos de inglés se observa una mejoría sustancial en la habilidad de construcción de inferencias en el período entre los 6 y 11 años. A partir de los 11 años y hasta los 15 esta capacidad mejora ya muy poco. Es decir, en los últimos años de EP es cuando los niños más avanzan en su competencia estratégica y cuando más se podrían beneficiar de la IC como un método de entrenar la inferencia.

La cuestión de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en las condiciones de escolarización obligatoria ha sido un tema que hemos explorado en la parte teórica de la tesis. La principal conclusión a la que llegamos es que es poco viable pretender que los alumnos alcancen un buen nivel de conocimiento del inglés. Es así por la simple razón de que es una lengua extranjera y no segunda, una lengua no formalmente transparente para un hablante del español y enseñada en unas condiciones en las que el input no es suficiente para la adquisición. El debate sobre el enfoque y el método de la enseñanza se vuelve

secundario. Es decir, de manera implícita los niños no podrían aprender en condiciones de escolarización obligatoria por la falta de input. Para aprender explícitamente, en cambio, puede que todavía no hayan alcanzado el suficiente desarrollo cognitivo. De esta paradoja habla en su estudio Canù (2016): «[...]i bambini [...] in contesto scolastico [...] non sembrerebbe possano trarre pieno vantaggio né da un apprendimento implicito, non essendovi le condizioni di contesto, né esplicito dato il grado di maturità cognitiva in cui i bambini si trovano» (Canù 2016, pág. 115).

En el caso de intercomprensión, en cambio, este dilema no se presenta puesto que es un método inductivo (Meissner 2011b; Cortés Velásquez 2015) de aprendizaje significativo por descubrimiento *par excellence* (Ausubel et al. 1983). En este sentido la intercomprensión resuelve también la duda sobre cómo enseñar las estrategias cognitivas, una cuestión que se trata en los estudios de ASL desde hace años (Cook 2009; O'Malley y Chamot 1990). La propia actividad de intercomprensión lectora obliga al lector a activar determinadas estrategias autónomamente o con una participación inductiva del tutor, como hemos visto en base a los datos de nuestro estudio. Por tanto, en conclusión, consideramos que la IC aporta una serie de beneficios tanto para el desarrollo cognitivo de los niños como para el desarrollo de su conciencia lingüística y motivación para aprender otras lenguas, ya que es algo totalmente distinto, novedoso y no «aburrido», además de las ventajas pedagógicas de entrar en contacto con lenguas no conocidas. Cuando una persona entra en contacto con una lengua, la última no resulta ya tan «extranjera». Un conocimiento parcial favorece el desarrollo de una actitud más positiva hacia lo diferente y hacia la gente que habla una lengua distinta (Klein y Stegmann 1999).

Nos gustaría terminar este trabajo expresando un deseo de un cambio verdadero en la enseñanza lingüística en la escolarización obligatoria. Para que este cambio pueda ocurrir, es necesario continuar investigando sobre la didáctica del plurilingüismo, la IC en concreto y sus aplicaciones, más allá de la conciencia lingüística o actitudes positivas hacia las lenguas, asuntos, sin lugar a duda, altamente importantes. Con la presente investigación intentamos demostrar que la intercomprensión es una herramienta potente, capaz de activar e intensificar los procesos cognitivos de inferencia que son fundamentales no solo para el éxito de la propia intercomprensión, sino para la comprensión en general, para el desarrollo de las habilidades de la ASL y la adquisición de la lengua materna (Bonvino y Jamet 2016). Por lo que consideramos que podría ser una aportación muy valiosa como parte del currículo en los últimos dos años de la Educación Primaria.

CAPÍTULO 9. CONCLUSIÓN

Una tesi dottorale è un progetto di ricerca, ma è anche un progetto di vita che si sviluppa per diversi anni e si evolve con il progredire della ricerca. Un progetto è caratterizzato da una durata limitata nel tempo e da dei risultati tangibili. La conclusione di questo progetto richiede un bilancio del lavoro svolto e di ciò che potrebbe essere proposto come obiettivi per progetti successivi. In questo capitolo offriamo al lettore una rassegna del lavoro svolto e riflettiamo sui risultati della ricerca sia teorica che empirica.

La motivazione per svolgere questo lavoro nasce da un'esperienza personale come alunna del laboratorio EuRom5-2015 presso l'Università degli studi di Roma Tre in Italia che ha permesso all'autrice di conoscere l'intercomprensione scritta simultanea in pratica. Questa nostra esperienza ha avuto degli effetti molto positivi, il che ha suscitato la nostra curiosità verso i motivi per cui l'intercomprensione genera questi risultati positivi in alcuni studenti. Una prima revisione bibliografica (Bonvino 2010; Bonvino y Cortés Velásquez 2016b; Doyé 2005a, 2005b) ci ha fatto scoprire che i benefici della pratica di intercomprensione si osservavano in numerosi studi e consistevano nello sviluppo di una competenza parziale ricettiva a livelli B1-B2 nelle lingue di lavoro. È stato inoltre riportato che la pratica di IC provoca dei cambiamenti nella coscienza linguistica e favorisce lo sviluppo delle competenze strategiche (Capucho 2008; Meissner 2010a; Vez 2004; Doyé 2005a, 2007).

Tenendo conto degli studi esaminati, ci siamo interessati a questo argomento. Il nostro interesse si è rivolto verso una possibile applicazione dell'intercomprensione con lo scopo di favorire lo sviluppo delle suddette competenze nei bambini. Considerando la plasticità cerebrale caratteristica dei bambini (Grein 2021), abbiamo ipotizzato la possibilità che l'intercomprensione potrebbe essere una pratica molto efficace per lo sviluppo della consapevolezza linguistica, la competenza plurilingue e la competenza strategica fin dalla tenera età. Tuttavia, lo sviluppo della competenza strategica, come segnala la bibliografia, è dovuto all'attivazione di determinati processi cognitivi, tra i quali si distingue l'inferenza nelle sue varie forme, un processo cognitivo di ordine superiore (López Alonso y Séré 1997; Bouge y Caillies 2004).

Come conseguenza di queste osservazioni, è sorto il dubbio che ci ha motivato a realizzare il presente studio in formato di una tesi dottorale: è possibile che i bambini, a causa delle caratteristiche della fase di sviluppo cognitivo in cui si trovano, non attivino ancora

i processi cognitivi necessari per svolgere compiti di intercomprensione scritta simultanea. Per risolvere questo dubbio, abbiamo svolto una ricerca bibliografica specifica nei seguenti ambiti di conoscenza: (i) studi empirici sull'intercomprensione nella scuola primaria e sui processi cognitivi dell'intercomprensione e (ii) sull'inferenza nei bambini. Tuttavia, la nostra ricerca bibliografica non ha fornito risultati soddisfacenti in quanto non siamo riusciti a trovare alcuno studio che indagasse concretamente sui processi cognitivi nei bambini durante l'intercomprensione.

Pertanto, ci siamo posti l'obiettivo di realizzare una ricerca specifica dedicata al nostro argomento di interesse per espandere conoscenze sulla psicologia dell'intercomprensione e per promuoverne la diffusione al di fuori dei laboratori universitari attraverso delle soluzioni pratiche. Questo obiettivo generico (OG) è stato diviso in due obiettivi specifici (OS):

- 1) (OS1) Esplorare se l'intercomprensione scritta simultanea è un metodo appropriato per lavorare sullo sviluppo dei processi cognitivi di intercomprensione nei bambini della scuola primaria.
- 3) (OS2) Creare una proposta didattica che possa essere utilizzata nella didattica dell'IC ai fini di lavorare sui processi cognitivi nel caso in cui il nostro studio indichi che è un metodo adeguato all'uso nella scuola primaria.

Per quanto riguarda il primo obiettivo (OS1), abbiamo iniziato la ricerca partendo da uno studio bibliografico. In primo luogo, abbiamo esplorato il fenomeno dell'intercomprensione, soprattutto, vista da una prospettiva didattica. Abbiamo scoperto che l'intercomprensione può essere intesa piuttosto come un approccio che dà spunto a vari metodi. I metodi differiscono tra di loro in base a una serie di parametri (Capucho 2013; Jamet y Spita 2011). Tra i diversi metodi, abbiamo scelto come oggetto della nostra ricerca l'intercomprensione scritta simultanea, dato che il testo offre la possibilità di fare inferenze grazie, prima di tutto, alla coesione testuale (Kintsch 1988; van Dijk y Kintsch 1983). Il testo, inoltre, è una fonte statica, a differenza dell'intercomprensione orale, che permette al lettore di muoversi in direzioni prospettiva e retrospettiva durante la lettura per rivisitare le zone di opacità. Avendo scelto il metodo dell'intercomprensione scritta simultanea, abbiamo analizzato come si svolge una sessione formativa dal punto di vista didattico. Tuttavia, per capire come l'intercomprensione funziona dal punto di vista psicologico, ciò che potrebbe risolvere il dubbio principale, abbiamo dovuto condurre uno studio dedicato.

Lo studio della psicologia dell'intercomprensione si è concentrato sui processi cognitivi che vengono attivati nei lettori. Per identificare le discipline e le sottodiscipline che potevano fornirci le conoscenze necessarie, abbiamo definito l'intercomprensione scritta simultanea come una forma di lettura in lingue non materne. Abbiamo definito la lettura come un'abilità cognitiva che si basa sull'elaborazione delle informazioni linguistiche. Pertanto, ci siamo concentrati sulle fonti che hanno analizzato l'elaborazione delle informazioni linguistiche e, infine, il nostro ragionamento è asceso all'elaborazione di informazioni generica effettuata dal sistema della memoria umana.

Le aree di conoscenza che hanno alimentato la nostra ricerca con le conoscenze necessarie sono state: psicologia e linguistica cognitive, l'ASL e gli studi sulla lettura nella lingua madre e nelle lingue non materne. Inoltre, siamo addentrati anche negli studi sui processi cognitivi dell'intercomprensione negli adulti, studi sull'inferenza e, in particolare, studi sull'inferenza nei bambini piccoli nella lingua materna e non materna, studi sulla comprensione della lettura e studi sull'intercomprensione nella scuola primaria. Riassumiamo di seguito le principali conclusioni a cui siamo giunti nella parte teorica di questa ricerca.

La memoria umana elabora il linguaggio allo stesso modo di qualsiasi altro input interno o esterno: lo percepisce, lo confronta con la conoscenza immagazzinata nella memoria a lungo termine, fa inferenze e ci produce una risposta (Baddeley 2014). Non esiste una sola parte del cervello responsabile dell'elaborazione delle informazioni linguistiche, sono diverse le parti che si attivano, in funzione di diverse variabili (Franceschini et al. 2003; Germain 2018; Nakada et al. 2001; Verhoeven et al. 2019; Di Gesù 2017). Ciò nonostante, si può affermare che nei bambini l'elaborazione del linguaggio si basa principalmente sulla memoria implicita, mentre gli adulti utilizzano di più la memoria esplicita, due sistemi di memoria distinti (Baddeley 2014; Morgan-Short y Ullman 2013).

Allo stesso modo, sembra che le aree cerebrali coinvolte nell'elaborazione di diverse varietà linguistiche non siano le stesse a seconda delle lingue (ad esempio, le lingue con caratteri così diversi come il cinese e l'inglese richiedono l'attivazione di aree specifiche per ciascuna), ma presentano una notevole sovrapposizione per la stessa persona, indipendentemente dalle lingue elaborate (Nakada et al. 2001; Tan et al. 2003). Dopo aver scoperto come il cervello elabora il linguaggio a livello neurobiologico, ci siamo diretti verso gli studi sull'elaborazione delle informazioni durante l'ASL (Gass et al. 2013) e abbiamo confrontato questo processo con l'elaborazione delle informazioni durante l'intercomprensione. Abbiamo osservato delle importanti coincidenze, che ci hanno

permesso di applicare le conoscenze generate negli studi sull'ASL all'analisi della psicologia dell'intercomprensione.

Tutte le scoperte bibliografiche che abbiamo appena riportato ci hanno permesso di capire perché il cervello umano raggiunge livelli molto soddisfacenti di comprensione in una lingua non conosciuta grazie alla conoscenza di una lingua ad essa imparentata. Riassumendo, il cervello umano utilizza naturalmente la conoscenza pregressa associata a una lingua già conosciuta per elaborare l'input in una lingua non conosciuta (Hall, P., J. y Ecke 2003; Ecke 2015). Nel caso delle lingue imparentate, questa elaborazione è quasi identica tra l'L1 e l'L2 grazie alle numerose costruzioni formalmente trasparenti sia lessicali che sintattiche (Koda 2013; Meissner 2004b; Blanche-Benveniste 1997, 2008; López Alonso y Séré 2001a). Tuttavia, come abbiamo dimostrato in dettaglio nella parte teorica, l'intercomprensione ha bisogno di un maggior numero di inferenze per produrre una rappresentazione mentale coerente di ciò che viene letto. Pertanto, è un'attività molto intensa dal punto di vista dell'attivazione dei processi cognitivi di ordine superiore, per cui, precisamente, è sorto il suddetto dubbio se l'intercomprensione sia alla adatta ai bambini.

Infatti, degli studi empirici sull'intercomprensione nell'educazione primaria che noi abbiamo potuto analizzare nessuno trattava il processo cognitivo dell'inferenza come oggetto di ricerca. La maggior parte degli studi dedicati all'IC nella scuola primaria tratta questo metodo come una forma di Risveglio delle lingue. Pertanto, l'inferenza si studia piuttosto come un elemento secondario. È possibile che l'inferenza nell'IC non sia stata protagonista nella ricerca anche perché non è stata considerata del tutto alla portata dei bambini dal punto di vista cognitivo; quindi, i ricercatori si sono concentrati maggiormente sulla coscienza linguistica.

Per affrontare questo dubbio da un punto di vista teorico, abbiamo analizzato la bibliografia sullo sviluppo dell'inferenza nei bambini. Abbiamo analizzato diversi studi che ci hanno permesso di concludere che l'inferenza nei bambini si osserva già nel periodo di comunicazione preverbale (van den Broek et al. 2005, pág. 115). Pertanto, il nostro dubbio si concentrava già non tanto sul fatto che l'intercomprensione sia alla portata dei bambini, ma a partire da che età i bambini cominciano a dominare i processi cognitivi di carattere strategico necessari per riuscire nell'intercomprensione scritta simultanea. Una revisione bibliografica dedicata specificamente a questo argomento ci ha permesso di concludere che la competenza strategica nel linguaggio si sviluppa intorno ai 10-12 anni (Currie y Cain 2015), che corrisponde generalmente al quinto anno dell'educazione

primaria. È l'età che coincide anche con l'età di sviluppo della capacità di eseguire «operazioni formali» nei termini di Piaget (1958).

Tenendo conto di tutte le informazioni teoriche a cui abbiamo avuto accesso, siamo stati in grado di proporre un'ipotesi per risolvere il nostro dubbio. Tuttavia, un'ipotesi richiede una verifica, motivo per cui è emersa la necessità di condurre uno studio pratico. L'ipotesi per lo studio pratico è stata formulata come segue:

I partecipanti allo studio, alunni della quinta classe della scuola primaria, hanno già sviluppato e attivano i processi cognitivi di inferenza e transfer, necessari affinché il metodo di intercomprensione ricettiva simultanea possa essere applicato con loro come un'attività per allenare l'inferenza (p. 15 del presente lavoro).

Sulla base di questa ipotesi abbiamo sviluppato la progettazione della ricerca empirica. La progettazione dello studio empirico risponde agli obiettivi generali della ricerca: (OS1) esplorare se l'IC scritta simultanea può essere utilizzata con i bambini per allenare l'inferenza e (OS2) creare una proposta didattica che possa essere utilizzata nell'insegnamento dell'IC. Come già abbiamo sottolineato in altre occasioni, i due obiettivi sono strettamente intrecciati poiché la ricerca empirica richiede una proposta didattica dedicata e lo sviluppo di una proposta didattica richiede un'applicazione sperimentale dei materiali formativi per verificarne la funzionalità e l'efficienza.

Lo studio empirico progettato comprende quattro ipotesi di lavoro, ciascuna con delle domande di ricerca distinte. Per rispondere alle domande di ricerca è stata sviluppata una serie di 5 coppie di test standardizzati (prove 1 – 10). Ogni sessione formativa conteneva un compito di pre-lettura, un testo in 3-5 lingue (italiano, portoghese, catalano o valenziano, galiziano come lingue principali e francese e inglese per alcune attività) e un compito di post-lettura. I materiali della proposta didattica utilizzati nelle sessioni formative hanno generato dei dati che sono stati utilizzati come prove aggiuntive nell'analisi dei dati della sperimentazione (prove 11 – 15). Tutte le prove sono state convalidate in modi diversi nelle fasi precedenti l'intervento. Nella parte pratica della tesi abbiamo esposto gli strumenti di validazione utilizzati.

Di seguito riassumiamo sinteticamente i risultati della nostra sperimentazione che, dal nostro punto di vista, sono stati sorprendenti e molto incoraggianti per future applicazioni didattiche. In breve, siamo stati in grado di raggiungere il primo obiettivo della ricerca (OS1) in quanto abbiamo ottenuto delle solide indicazioni che l'intercomprensione scritta

simultanea sia un metodo appropriato per lavorare sull'inferenza con i bambini della scuola primaria. Per questo ci siamo serviti di una proposta didattica dedicata, la cui creazione è prevista dal secondo obiettivo della ricerca (OS2) che riteniamo anche compiuto in quanto alleghiamo nell'allegato 3 la proposta didattica definitiva.

L'ipotesi centrale dello studio sperimentale è stata divisa in quattro ipotesi di lavoro. I risultati ottenuti con rispetto alla prima ipotesi di lavoro sull'inferenza e alla seconda ipotesi di lavoro sul transfer sono stati positivi. Non speravamo di ottenere tanti dati e tanta chiarezza nella loro interpretazione considerando l'avversità delle condizioni in cui si è svolto lo studio pratico a causa della pandemia mondiale del Covid-19. La terza ipotesi di lavoro sull'effetto dell'IC sullo sviluppo dell'inferenza a lungo termine e la quarta ipotesi di lavoro sulla coscienza linguistica non si sono potute verificare statisticamente a causa delle rigide restrizioni che erano state imposte per affrontare la pandemia. Nonostante questo, i dati che abbiamo potuto raccogliere e analizzare con rispetto a queste due ipotesi forniscono degli indizi importanti per future linee di ricerca. Inoltre, i dati raccolti per verificare la quarta ipotesi di lavoro sono stati sufficienti per realizzare uno studio qualitativo della consapevolezza linguistica dei partecipanti. Pertanto, consideriamo che i tre oggetti dello studio sperimentale – l'inferenza, il transfer e la consapevolezza linguistica – hanno ricevuto l'attenzione meritata. Intanto, di seguito, procediamo ad analizzare ogni ipotesi di lavoro separatamente.

La prima ipotesi di lavoro è il punto di partenza che ci ha permesso di comprovare se i bambini realizzano inferenze in risposta all'intercomprensione. I nostri risultati suggeriscono che i bambini utilizzano ampiamente varie forme di inferenze sia nella lingua materna che nell'intercomprensione. Inoltre, questo processo viene accompagnato dal controllo della plausibilità di significato. Per quanto riguarda lo studio dell'inferenza, quest'ambito è veramente affascinante in quanto la psicologia e la linguistica cognitive ci vanno mano nella mano e ci forniscono le conoscenze necessarie per interpretare i dati.

Nel progettare lo studio sull'inferenza nei bambini durante l'IC non avevamo studi pregressi sui quali basarci, per cui non possiamo concludere se i dati che abbiamo ottenuto confermano o contraddicono la ricerca esistente. La parte teorica ci permette di affermare quanto segue: psicologicamente, l'inferenza è un processo cognitivo di ordine superiore, è un'abilità o strategia che permette di ottenere una rappresentazione mentale coerente di ciò che viene letto in base alle conoscenze pregresse. Le strategie sono abilità cognitive, pertanto, si trasferiscono a una lingua straniera dalla lingua materna. La capacità

strategica nei bambini si sviluppa a un'età di circa 10-11 anni. Di conseguenza, la capacità d'inferenza dovrebbe essersi già sviluppata a quest'età e dovrebbe trasferirsi dalla lingua madre alle lingue in via di acquisizione. Per quanto riguarda l'intercomprensione ricettiva scritta, è una forma di lettura, per cui è un'altra abilità trasferibile dall'L1 alle L2. È composta da una serie di processi: dalla decodificazione grafica automatica all'inferenza discendente durante la lettura circolare.

Visto che all'età di 10-11 anni i bambini sono già lettori competenti nella loro lingua materna, era prevedibile che avrebbero saputo trasferire quest'abilità alle lingue affini, e quindi, intercomprensibili. Riassumendo, il fatto che i partecipanti alla nostra sperimentazione abbiano saputo generare inferenze durante l'intercomprensione con successo ha delle basi teoriche molto solide. Esse sono esposte nella parte teorica della tesi, ciò che però non si può dire degli studi empirici. Dunque, consideriamo il nostro studio innovativo e speriamo che generi delle indagini successive.

Si ha confermato che i bambini partecipanti allo studio trasferiscono la loro capacità strategica dall'L1 alle lingue affini non conosciute (vedere il capitolo 7). Abbiamo osservato una correlazione statisticamente significativa fra la capacità di inferenza nell'L1 e nell'IC, anche se il nostro campione è troppo piccolo per poter fare inferenze statistiche. I nostri dati segnalano anche che, in linee generali, i processi inferenziali nei bambini partecipanti al nostro studio sono gli stessi che si attivano negli adulti, però con alcune differenze:

- I bambini partecipanti allo studio non hanno ancora automatizzato completamente i sottoprocessi inferenziali, ciò che, per il contrario, occorre nel caso degli adulti. Questo se evince dal nostro esempio dell'anafora che molti partecipanti non hanno preso in considerazione o direttamente non hanno saputo risolvere nella prova di inferenza in spagnolo.
- I bambini partecipanti allo studio hanno una conoscenza pregressa più ridotta di quella degli adulti. È una conclusione coerente con quello già riportato nella bibliografia (Baddeley 2014). Questo fatto influisce sulla loro capacità di controllo della plausibilità di significato. Infatti, la bibliografia segnala anche che le reti semantiche dei bambini sono ancora in via di sviluppo (Izumi 2003; Perfetti et al. 2008), perciò a volte fallisce il controllo della plausibilità.
- È probabile che i bambini partecipanti al nostro studio abbiano bisogno di più risorse della memoria di lavoro degli adulti per generare inferenze. Possiamo osservare questo fenomeno nelle prove dei partecipanti, per esempio, quando

un'inferenza plausibile semanticamente non lo è sintatticamente (l'esempio della parola ommessa «orgullosa») perché per elaborare la sintassi sono necessarie più risorse della memoria di lavoro. In un altro esempio abbiamo visto che i bambini utilizzano nelle trasposizioni le strutture proprie delle lingue di lavoro quanto semanticamente il compito di intercomprensione è già svolto, per cui la sintassi non assume un'importanza per la comprensione («en torno de un relación tóxica»). Questo dato è coerente con la ricerca anteriore (Currie y Cain 2015, Oakhill et al. 2015) nella quale è messo in evidenza il ruolo della memoria di lavoro nella comprensione scritta. Concretamente, Sesma, Mahone, Levine, Eason, and Cutting (2009, citato in Li y Clariana 2019, pág. 100) riportano che nel loro studio il 63% della variabilità fra i soggetti di 9-15 anni con problemi di comprensione scritta è dovuto alle differenze nell'elaborazione funzionale (la memoria di lavoro e le abilità di pianificazione).

Malgrado queste limitazioni, i bambini partecipanti al nostro studio sperimentale hanno realizzato tutti i tipi di inferenze descritte negli studi sull'inferenza nell'IC negli adulti. In concreto, il primo passo è un'analisi delle informazioni paratestuali, ciò che coincide anche con i dati di López Alonso y Séré (2001a). Di seguito, si procede a un'analisi del lessico trasparente formalmente, ciò che pure è stato segnalato rispetto agli adulti dalle menzionate autrici e tanti altri esperti nell'intercomprensione. Questi riscontri coincidono anche con le osservazioni di Santis y Faone (2011) y Barbeiro (2009) i cui studi anche confermano che i bambini cominciano il processo di intercomprensione dalla trasparenza lessicale.

D'accordo con Perfetti y Stafura (2014) la conoscenza del lessico è il fattore più importante per svolgere con successo le attività di comprensione scritta. Quest'affermazione vale sia per la lingua materna che per le lingue non materne. Per quanto riguarda il nostro lavoro con le lingue non conosciute nel quale si sono utilizzati testi principalmente espositivi, la possibilità di accedere al lessico trasparente ha svolto il ruolo fondamentale. I bambini identificavano con successo parole trasparenti grazie alla loro conoscenza dello spagnolo. Nella prova finale di inferenza in occitano dieci sui diciannove bambini che hanno risposto alle domande del test hanno segnalato che avevano saputo leggere il testo perché «algunas palabras estaban en español» (o delle formulazioni similari). Vale a dire che i bambini non solo utilizzano la trasparenza lessicale, ma ne sono anche consapevoli.

La conoscenza del lessico, come abbiamo già visto nella parte teorica, favorisce la generazione delle inferenze che, a sua volta, permettono di ampliare la conoscenza del lessico: «Individuals with a richer and more fully structured lexicon have greater capacity to form bridging inferences with cohesive and also less cohesive expository texts» (Li y Clariana 2019, pág. 96). Queste osservazioni hanno delle implicazioni importanti. La pratica dell'intercomprensione permette agli apprendenti di prendere la consapevolezza della disponibilità del lessico trasparente e, pertanto, accessibile in lingue non conosciute. Il lessico avvia la comprensione, è una catena che impulsa l'apprendimento. Di conseguenza, adottando il ragionamento dei gruppi di ricerca di EuroComRom (Klein y Stegmann 1999; Stegmann 2005; Clua 2007) e EuroComDidakt (Meissner 2004a; 2004b, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2014) è possibile parlare dell'IC come un metodo dell'insegnamento delle lingue di lavoro e non soltanto come un metodo di sviluppo della consapevolezza linguistica o di sviluppo di una competenza parziale (di comprensione). In effetti, esistono proposte didattiche per lingue affini che incorporano le abilità di intercomprensione come uno strumento per l'acquisizione dell'L2 (Di Gesù 2017).

Il seguente processo che abbiamo analizzato è l'attivazione del controllo della plausibilità di significato. Nella nostra revisione bibliografica abbiamo riscontrato un solo studio, quello di Barbeiro (2009), dal quale si evince che i bambini realizzano il controllo della plausibilità di significato. Ciò nonostante, questo meccanismo è stato soltanto menzionato nel suo lavoro, e rimane ignoto se i suoi partecipanti sapevano utilizzare questo strumento cognitivo autonomamente o solo se interveniva il ricercatore. I dati del nostro studio segnalano fuori dubbio che i partecipanti di un'età talmente tenera come i 10 anni utilizzano il controllo della plausibilità di significato così come gli adulti. Tuttavia, i bambini non contano ancora con una conoscenza pregressa ampia sufficientemente da imporre delle restrizioni su ciò che accettiamo come plausibile gli adulti di una stessa comunità di parlanti. Di conseguenza, le loro ipotesi su ciò che è plausibile a volte non sono giuste dal punto di vista di un adulto. Quello è dimostrato illustrativamente dall'esempio di Gesù Cristo riportato nella parte pratica (capitolo 7.1.3.1).

I risultati del nostro esperimento ci hanno motivato a realizzare una ricerca bibliografica dedicata al fenomeno di controllo della plausibilità di significato. I lavori di Meissner (2004a, 2011b) sottolineano il ruolo del controllo della plausibilità semantica nell'intercomprensione. Fiorenza (2020) adotta questa terminologia utilizzata da Meissner nel suo studio empirico. Però a parte di questo autore, non abbiamo riscontrato molta

informazione su questo strumento nella bibliografia sull'intercomprensione. Pertanto, abbiamo realizzato una ricerca specifica con le parole chiave «plausibilidad semántica», «niños», «inferencia», «plausibilidad de significado» e «semantic plausibility», «children», «inference» direttamente in Google Scholar. Non abbiamo riscontrato fonti che possano gettare più luce su questo fenomeno. Dal nostro punto di vista, è un tema al quale vale la pena dirigere più attenzione scientifica e perfino svolgerci uno studio specifico.

Un interesse particolare in merito alla plausibilità di significato presenta la questione dell'età. Nella fase previa alla sperimentazione abbiamo testato le prove di valutazione con una bambina di nove anni. La partecipante doveva leggere i testi completi della sessione formativa quattro (prova 13). La bambina utilizzava ampiamente l'inferenza per trasparenza, ma a volte senza applicarci alcun controllo della plausibilità. Ad esempio, nel segmento in portoghese sulla fotosintesi «as folhas são feitas de células especiais...» la bambina ha proposto la trasposizione «las fueyas («hojas» in asturiano, la lingua della comunità autonoma in Spagna dove risiede) se afeitán». Quando le abbiamo chiesto la ragione per cui aveva dato questa risposta, ha detto: «pero no ves que lo pone en el texto». Chiaramente, basarsi su un solo esempio di una sola bambina non è un esercizio utile dal punto di vista statistico. Ciò nonostante, questo risultato è coerente con la ricerca esistente. In Carton (1971) incontriamo l'esempio di una pseudoparola inglese «corplum» che è stata interpretata dai bambini piccoli anglofoni partecipanti al suo studio come «cor-poral», anche se era disponibile il contesto dal quale si poteva intuire che il significato della parola era «qualcosa di lungo, duro e utile per camminare» (p. 49).

Quindi sarebbe interessante realizzare uno studio simile al nostro con bambini del terzo e quarto anno della scuola primaria per coerenza con quinto e sesto. Si potrebbe mettere alla prova l'ipotesi sul controllo della plausibilità di significato e la sua relazione con l'età dei soggetti. Di questo modo si potrebbero ottenere più dati sull'età appropriata per lavorare con l'intercomprensione come una forma di attivare i processi cognitivi a essa soggiacenti.

Il controllo della plausibilità di significato è uno strumento la cui utilità è critica per la generazione delle inferenze discendenti, visto che entrambi i processi si appoggiano sull'attivazione delle conoscenze pregresse. I nostri dati segnalano che i bambini partecipanti allo sperimento realizzano inferenze discendenti per risolvere le zone di opacità. Sebbene sia qualcosa che si sapeva già bene in merito agli adulti (López Alonso y Séré 2001a), non abbiamo riscontrato studi relativi sui bambini per poter contrastarci i dati che

abbiamo ottenuto. Ci auguriamo che il nostro studio susciti interesse da parte dei ricercatori specializzati nell'intercomprensione per poter in un futuro contrastare i suoi risultati con i risultati degli studi successivi.

Le inferenze discendenti chiudono il circolo della lettura ciclica in cui si svolge il processo dell'intercomprensione. Abbiamo potuto osservare che i nostri partecipanti, se guidati da un tutore, procedono anche essi in una maniera ciclica durante la lettura intercomprensiva così come lo fanno i lettori adulti.

Un altro apporto interessante, già conosciuto rispetto agli adulti, però non esplicitamente studiato nei bambini, è il carattere delle inferenze che i partecipanti generano durante l'IC. In base ai nostri risultati, i bambini generano sia inferenze automatiche, soprattutto, per trasparenza del lessico e della sintassi, che strategiche. Le strategie sono ragionamenti deliberati, abbiamo visto che i bambini utilizzano tutti i tipi di informazioni a loro disponibili per attribuire un significato ai testi. Nuovamente, si tratta di un'osservazione che non possiamo contrastare con studi anteriori in quanto non ne disponiamo.

Tuttavia, i dati che abbiamo ottenuto segnalano che i bambini raggiungono un livello di intercomprensione altamente soddisfacente nelle lingue di lavoro che abbiamo selezionato grazie al loro alto livello di intercomprensibilità: italiano, portoghese, galiziano, catalano / valenziano. Bisogna dire che il successo nelle attività di intercomprensione comunque è molto individuale: alcuni bambini ci riescono meglio degli altri. Un altro dettaglio molto importante che vorremmo sottolineare è il poco interesse che ha suscitato nei partecipanti l'attività di trasposizione. La trasposizione si realizza nel gruppo intero dopo aver finito la lettura individuale. È l'attività più importante per stimolare nei partecipanti la presa di consapevolezza delle loro strategie di intercomprensione. La nostra esperienza di docente di intercomprensione suggerisce che la trasposizione è un'attività gradevole per gli adulti in quanto stimolante cognitivamente. Ed è precisamente questa la ragione per cui, dal nostro punto di vista, non lo è per i bambini: sospettiamo che richiede molte risorse cognitive e fa stancare velocemente i partecipanti di tenera età.

Realizzare una trasposizione con lo scopo di osservare le proprie strategie di intercomprensione richiede una capacità metacognitiva, ovvero, metastrategica. Come abbiamo già segnalato, la propria capacità strategica dei partecipanti è ancora in via di sviluppo. Per questo, salire a un livello metacognitivo è, logicamente, un'autentica sfida per loro. L'attività che gli è risultata più gradevole di tutte è stata la regola del semaforo, ovvero,

colorare le parole in diversi colori. Dal punto di vista didattico è una sfida importante per i tutori riuscire a coinvolgere i bambini nelle attività di trasposizione. Tuttavia, bisogna menzionare che vale la pena provarci perché è precisamente grazie alle trasposizioni che abbiamo ottenuto i dati più solidi per verificare l'ipotesi di lavoro uno.

La seconda ipotesi di lavoro si centra sul transfer e questiona se i bambini attivano la strategia di inferenza per trasparenza (transfer) nell'intercomprensione. Il primo passo per affrontare questa ipotesi di lavoro è stato studiare il transfer nella produzione dei partecipanti nella loro L2-inglese. La quantità e la diversità dei neologismi che hanno proposto i bambini come soluzioni per le traduzioni sono state sorprendenti. Ciò nonostante, questo risultato è coerente con la ricerca esistente.

For children, for instance, receiving formal instruction in a foreign language, and perhaps having no expectations, the TL [target language] may be the NL [native language] in flimsy disguise, where the same sorts of polysemy that characterise the NL occur (Kellerman 1977, pág. 94).

Le parole chiave in questa citazione sono «flimsy disguise»: i nostri risultati confermano che i bambini trattano l'inglese come un derivato dallo spagnolo anglicizzando a modo loro le parole spagnole e producendo ibridi come «mañaneishon» o «reuneishon». La stragrande maggioranza dei partecipanti sia al quinto che al sesto anno ha utilizzato questo approccio. Però i neologismi stessi subiscono una modifica in funzione dell'evoluzione della coscienza linguistica degli alunni. Pertanto, è importante sottolineare che la natura del transfer nell'L2 attivato dai partecipanti allo studio nella maggior parte dei casi era strategica. Di conseguenza, non dipende tanto dall'influenza della lingua madre, quanto dalla psicotipologia del bambino. È un risultato coerente con la recente ricerca sull'influenza interlinguistica (Angelis y Dewaele 2009; Cenoz 2001; Jarvis et al. 2013; Odlin 2003). D'altra parte, vale anche la pena ricordare che alcuni bambini non sono inclini a utilizzare la strategia di transfer applicata a parole sconosciute e preferiscono direttamente la strategia di omissione.

Per quanto riguarda il transfer nell'intercomprensione, i nostri dati sono coerenti con quanto esposto negli studi precedenti, sia teorici che empirici, sull'intercomprensione: l'intercomprensione si basa sul transfer da una lingua conosciuta (Meissner 2004b). A questo proposito è importante sottolineare che, secondo i nostri dati, l'inferenza per transfer è la strategia scelta per definizione. I partecipanti al nostro studio hanno preferito questa strategia all'inferenza discendente (come illustrato dall'esempio «giorno» – «di'» in

cui la parola meno utilizzata in italiano è quella che ha la trasparenza formale con lo spagnolo). In un altro esempio abbiamo visto che i bambini «cadono vittime» della contrazione in portoghese della preposizione «in» con l'articolo determinativo maschile che si trasforma in «no». Questa contrazione è un falso amico che scatena automaticamente una percezione di negazione nella frase anche quando i lettori decifrano correttamente che è una preposizione con un articolo. Il fatto che questa contrazione presenti un ostacolo all'intercomprensione in portoghese è coerente anche con i dati di Santis y Faone (2011), raccolti nel loro studio sui bambini bilingue.

Studi sul transfer nell'intercomprensione abbondano. In particolare, Meissner (2004b) descrive in dettaglio come funziona il transfer e quali sono le sue fonti in un parlante plurilingue. Santis y Faone (2011) riportano come nel loro studio i bambini bilingue utilizzavano le due lingue che avevano a disposizione per attribuire un significato all'input nell'intercomprensione. In relazione alla seconda ipotesi, che si è rivelata vera, i nostri dati, quindi, solo aggiungono prove a ciò che era già noto, ma in modo dettagliato e supportato da diversi esempi.

La terza ipotesi di lavoro non è stata verificata in quanto non è stata soddisfatta la condizione della durata dell'intervento. Tuttavia, dall'analisi statistica dei dati si possono trarre alcune conclusioni. La conclusione principale è che nel gruppo sperimentale è aumentato il numero di inferenze, soprattutto negative, in spagnolo, sia nella prova di spagnolo che in quella di occitano. Nonostante quello, statisticamente parlando, non conosciamo le ragioni di questo cambiamento, poiché è passato molto tempo tra la fine dell'intervento e la raccolta di dati «dopo la sperimentazione» e sono intervenute molte altre variabili fuori dal nostro controllo.

È un peccato perché la terza ipotesi di lavoro si poneva come la centrale in questa ricerca. Ci sono dei solidi presupposti teorici in base ai quali ci si potrebbe aspettare che l'intercomprensione, in effetti, possa rivelarsi una buona attività per allenare l'inferenza. Perché, come abbiamo visto nella prima ipotesi di lavoro, l'intercomprensione attiva nei partecipanti tutti i tipi di inferenze. In più, sappiamo grazie agli studi precedenti che, sia in merito agli adulti (Bonvino et al. 2011b) (2011b) che ai bambini (Santis y Faone 2011), gli apprendenti che praticano l'intercomprensione progrediscono nelle loro capacità di intercomprensione. Pertanto, poiché l'intercomprensione si nutre di inferenze, si può concludere che, di conseguenza, deve migliorare la loro capacità di fare inferenze. Tuttavia, purtroppo, visto che l'aspetto longitudinale della progettazione della sperimentazione non

è stato rispettato a causa della pandemia del Covid-19, i cambiamenti nell'abilità inferenziale non possono essere attribuiti agli effetti dell'intercomprensione. Ciò nonostante, vorremmo sottolineare l'importanza di questa ipotesi di lavoro. Anche se non è stato possibile verificarla nel presente studio, è vero che il quadro di ricerca e le prove necessarie per farlo sono stati sviluppati e inclusi negli allegati 7,8, 14, 15. Ciò suggerisce che uno studio dedicato specificamente alla terza ipotesi di lavoro potrebbe essere condotto in un futuro, il che sarebbe una linea di ricerca molto interessante anche per quanto riguarda gli adulti.

Lo stesso vale per la quarta ipotesi di lavoro che dipende anche dalla progettazione longitudinale e dalla raccolta dei dati dopo la fine della sperimentazione. L'ipotesi mira a verificare se, a seguito della realizzazione delle attività sperimentali di intercomprensione, i bambini partecipanti allo studio cambino i loro atteggiamenti verso le lingue e la loro psicotipologia. Sebbene ci siano molte indicazioni che le attività sperimentali abbiano influenzato le loro risposte nel questionario generale (l'apparizione del valenziano nelle risposte di molti bambini o l'apparizione di alcune lingue di lavoro, in particolare il catalano), non possiamo attribuire questo fatto all'effetto della sperimentazione. In primo luogo, perché dal punto di vista scientifico non sono state rispettate le condizioni per assicurare la validità interna dello studio (a causa della pandemia del Covid-19). In secondo luogo, perché nel gruppo di controllo sono stati osservati pattern simili. Ovvero, ci sono stati dei bambini nel gruppo di controllo che improvvisamente hanno menzionato il valenziano o il galiziano nei loro questionari del sesto anno. Inoltre, la percezione della comprensibilità del catalano è cresciuta molto di più nel gruppo di controllo di quello che è cresciuto nel gruppo sperimentale. Non conosciamo il motivo per cui questo cambiamento si è verificato, ma riconosciamo che esso annulla totalmente ogni possibilità di affermare che i cambiamenti nelle percezioni dei bambini nel gruppo sperimentale siano dovuti alla loro esperienza di intercomprensione. Questo può essere vero, senza alcun dubbio, ma poiché un processo simile è stato osservato nel gruppo di controllo senza praticare l'intercomprensione, è possibile che la ragione del cambiamento nel gruppo sperimentale sia stata la stessa del gruppo di controllo e non l'intercomprensione.

Pertanto, si può concludere che le cinque sessioni formative di intercomprensione non sono state sufficienti per produrre un cambiamento statisticamente significativo nelle atteggiamenti e nella psicotipologia dei partecipanti rispetto al gruppo di controllo. È curioso, tuttavia, che questa conclusione sia coerente con le conclusioni fatte sulla base di uno studio realizzato in impostazioni simili, quello di Sellarès Crous (2015). Anche in

questo studio sono state impartite cinque sessioni di intercomprensione scritta simultanea. Le attitudini dei bambini verso le lingue erano buone già di partenza. Non sono stati osservati cambiamenti statisticamente significativi. Ciò vuol dire che una formazione di intercomprensione deve essere più duratura se vogliamo scoprire se si generano cambiamenti nella psicotipologia e nelle attitudini dei bambini.

Nello studio di Sellarès Crous (2015) i bambini avevano delle buone attitudini verso le lingue prima e dopo l'intervento. È un'osservazione importante perché nel nostro studio si è rivelato un cambiamento piuttosto negativo in quelle che si potrebbero chiamare «aspirazioni linguistiche» dei bambini. In una serie di domande gli abbiamo chiesto se volessero imparare una lingua straniera e se sì, che lingua fosse. La stessa domanda si poneva in relazione al futuro, se in futuro vorrebbero imparare nuove lingue. Nei questionari prima della sperimentazione i partecipanti hanno offerto una grande varietà di opzioni, elencando diverse lingue che vorrebbero imparare per viaggiare, parlare con le persone che le parlano o semplicemente saperne di più. Nei questionari dell'anno successivo si sono ridotti non solo la varietà delle lingue menzionate dai bambini, ma anche il numero delle lingue per persona. Questo significa che le ambizioni linguistiche dei nostri partecipanti, sia nel gruppo di controllo che in quello sperimentale, si sono abbassate. Inoltre, sono aumentate, anche se molto leggermente, le menzioni dei motivi pratici per cui i bambini volessero imparare una determinata lingua («per lavorare lì», senza specificare lì dov'è).

Diverse ipotesi possono essere formulate sui motivi per cui questo cambiamento si è verificato. È possibile che dopo essere entrati in contatto con diverse lingue attraverso l'intercomprensione i bambini del gruppo sperimentale si rendessero conto che non vorrebbero più imparare altre lingue. Se ciò fosse vero, non sarebbe l'unica ragione perché nel gruppo di controllo è stata osservata la stessa tendenza e il gruppo non ha ricevuto formazione in intercomprensione. È anche possibile che la pandemia del Covid-19 e le relative restrizioni abbiano influenzato negativamente l'umore e la motivazione dei bambini. L'impossibilità di muoversi liberamente può causare delle conseguenze a livello psicologico. È anche possibile, tra le altre ragioni che abbiamo valutato, che si tratti di una dinamica propria della loro età: questi bambini stanno per entrare nella fase dell'adolescenza, famosa per generare nei bambini dubbi su quasi tutto. Torneremo sulla questione dell'età nella nostra riflessione più avanti.

Un'altra questione relativa alle risposte dei bambini alle domande e alle attitudini linguistiche è la fonte della loro conoscenza sulle lingue. Possiamo affermare che la coscienza linguistica dei bambini che si osserva nelle domande sulle lingue che si possono ascoltare a Madrid, nelle lingue della Spagna e nelle lingue d'Europa è piuttosto ben aggiustata. Ad esempio, si scopre che le lingue che i bambini sentono parlare più spesso a Madrid sono le seguenti: cinese, inglese, francese, rumeno, catalano, galiziano, portoghese, italiano. Mentre i paesi di origine degli stranieri che risiedono a Madrid sono Romania, Venezuela, Cina, Colombia, Perù, Italia, Honduras, Ecuador, Marocco (Portal web del Ayuntamiento de Madrid 2021). Ovvero, la percezione dei bambini delle lingue parlate a Madrid corrisponde abbastanza ai dati statistici. La differenza tra la percezione dei bambini e le statistiche è che i bambini hanno menzionato l'inglese e il francese, probabilmente ascoltati molto spesso a causa del turismo, e le lingue della Spagna. Non conosciamo il motivo per cui si osserva tanta sensibilità verso le lingue spagnole nei partecipanti allo studio.

Anche la percezione delle lingue della Spagna e delle lingue d'Europa è aggiustata, ma, come tendenza generale, si osserva una confusione tra le località (regioni / paesi) e le lingue (il sivigliano, il peruviano). Questa osservazione è coerente con i dati di altri studi sull'IC nella scuola primaria (Ribeiro y Pinho 2015). Nel suddetto studio è stato osservato esattamente lo stesso fenomeno: i bambini tendevano a confondere le regioni con le lingue. Un altro dettaglio interessante è che alcuni bambini menzionano delle lingue chiaramente fuori luogo. Ad esempio, tra le lingue della Spagna sono stati menzionati, anche se molto raramente, anche inglese, francese, portoghese, cinese, italiano, marocchino e arabo. Tra le lingue europee sono apparsi australiano, cinese, marocchino e americano. Questi dati evidenziano, più probabilmente, che i bambini partecipanti allo studio non hanno ancora le conoscenze pregresse per dare risposte corrette. Ma sono anche manifestazioni della loro coscienza linguistica. Cosa fa pensare a un bambino che l'americano sia una lingua d'Europa? Nel caso del cinese, il fenomeno può essere spiegato da due ipotesi: è probabile che i bambini lo menzionino perché un compagno di classe e amico di molti è di origine cinese (un bambino che non ha menzionato il cinese né come lingua della Spagna né come lingua d'Europa). È anche probabile che sia un effetto del paesaggio linguistico di Madrid (negozi cinesi o quartieri con molti abitanti di origine cinese). Più che la conoscenza, queste domande riflettono la psicotipologia, che è una somma della conoscenza, che può anche essere incompleta o incerta, e delle attitudini.

Quest'atteggiamento inclusivo è un indizio della tolleranza dei bambini. Però è anche un riflesso dell'input che loro ricevono per costruire la loro conoscenza.

La coscienza linguistica si basa principalmente sulle credenze. Possiamo osservare come opera la loro coscienza linguistica quando analizziamo la domanda del questionario generale con la scala di Likert sulla comprensibilità di otto lingue, fra cui solo l'inglese non è una lingua romanza. La lingua che i bambini considerano la più comprensibile è l'inglese, cosa che non è certa secondo i dati che abbiamo ottenuto attraverso lo strumento della regola del semaforo. Eppure, è una lingua conosciuta che loro stanno imparando formalmente. Il galiziano e il portoghese, entrambe lingue iberoromanze con un'altissima trasparenza formale e una sintassi molto simile allo spagnolo, risultano ai partecipanti meno comprensibili che l'italiano, una lingua a volte considerata romanza orientale, e il catalano, una lingua spesso definita come galloromanza. Chiaramente, la loro percezione non si basa sulla pura comprensibilità, ma piuttosto su una serie di credenze formate dall'input che loro ricevono.

In merito a questo tema, bisogna sottolineare che, anche se in poche occasioni, i partecipanti confondono l'italiano con il catalano e il galiziano con il portoghese. Ciò vuol dire che all'identificare male una lingua, i bambini le attribuiscono le caratteristiche di quella lingua che credono che sia. E pure al contrario, i bambini traggono delle conclusioni erronee sulle lingue che identificano male. Per esempio, uno potrebbe pensare che un testo sia in catalano, ma in realtà è italiano. Se il testo è incomprensibile, il bambino può concludere che il catalano è difficile. Di conseguenza, è importante tenere in considerazione che le cinque sessioni di intercomprensione non sono state sufficienti per incidere notabilmente sulla conoscenza dei bambini sulle lingue e sulla loro psicotipologia.

La questione dell'input che alimenta le credenze è preoccupante soprattutto per quanto riguarda l'inglese. Come abbiamo già segnalato, i nostri dati sarebbero sufficienti per svolgere uno studio specificamente dedicato all'inglese, l'L2 dei partecipanti. È un'osservazione che si è fatta in merito al transfer e la creatività dei bambini nell'attivare questa strategia. Però è pure attuale in relazione con le attitudini dei partecipanti verso questa lingua. In generale, si può affermare che al quinto anno l'attitudine verso l'inglese era molto buona. Ricordiamo l'esempio del bambino che ha detto che inglese «era qualcosa di molto importante per lui» (Sombra23) o del bambino che ha detto che «l'inglese è molto perché vai in un paese e puoi parlare in questa lingua» (05505). Le attitudini dei bambini cambiano al sesto anno, l'inglese passa ad essere la materia più noiosa (7 sui 19

partecipanti). La tolleranza dei bambini verso le zone di opacità in questa lingua si abbassa (gli comincia a dar fastidio non capire alcune parole). Però tutto ciò nonostante, l'inglese, assieme all'italiano, è risultato una delle lingue che è piaciuta di più ai partecipanti nel gruppo sperimentale. È una lingua che loro vogliono imparare per diverse ragioni.

Addentrarci nelle ragioni per cui i bambini di 10-12 anni vogliono imparare l'inglese è un'avventura che riattiva il dibattito sul marketing che ha reso questa lingua un successo mondiale. In varie occasioni, come abbiamo già riportato nell'analisi dei casi, abbiamo potuto osservare come le ambizioni linguistiche dei bambini (per esempio, imparare russo e francese per poter viaggiare) al quinto anno si riducono al pragmatico obiettivo di imparare inglese «per lavorare lì» (senza specificare la destinazione). Vari bambini hanno motivato il loro desiderio di imparare l'inglese con affermazioni del tipo «perché lo capiscono dappertutto». La questione che si solleva qui è la fonte di queste credenze.

Come si evince dai dati statistici della classe, circa una metà dei partecipanti non sono mai stati all'estero. Fra quelli che hanno viaggiato, le destinazioni spesso sono state città come Roma o Lisbona o paesi ispanofoni. Questo vuol dire che i bambini non dispongono delle conoscenze esperienziali per poter affermare che «l'inglese lo capiscono dappertutto». Quindi, questa conclusione viene fatta in base a un altro tipo di conoscenza, chiaramente non esperienziale. È molto probabile che sia una credenza generata dai loro genitori, maestri o altri agenti dell'educazione. Fino a che punto questa credenza è certa? La conoscenza esperienziale di un viaggiatore assiduo segnalerebbe che non è del tutto certa. Anzi, in molti paesi l'inglese è completamente inutile e la lingua franca è un'altra. Inoltre, i propri dati statistici degli Eurobarometri rilevano che la percentuale degli europei che dominano questa lingua non ci permette di affermare che «l'inglese lo capiscono dappertutto». A questo proposito, consideriamo che è molto importante sviluppare la conoscenza linguistica dei bambini con uno spirito di uguaglianza fra le lingue.

Ciò che è veramente preoccupante è il cambiamento negativo nelle aspirazioni linguistiche dei bambini passando dalla quinta alla sesta classe. È molto probabile che sia dovuto all'esperienza della pandemia e alla demotivazione generale. Ma è altrettanto probabile che si tratti di una tendenza dovuta alla loro età. È possibile che i bambini che stanno per entrare alla scuola secondaria abbiano già degli obiettivi linguistici più pratici, il che si traduce in alcuni casi nell'aspirazione a imparare l'inglese.

In sintesi, i risultati che abbiamo riassunto in questo paragrafo sono coerenti con la ricerca precedente. Sulla consapevolezza linguistica, la motivazione e l'inglese ci sono molti studi, ne riportiamo qui di seguito uno molto informativo:

This is one of the major findings of the international study Pour le multilinguisme: Exploiter à l' école la diversité des contextes européens (Androulakis et al. 2007). The inquiry deals with pupils' attitudes toward languages, experiences with class room LLT, plurilingual and intercultural communication and ideas about their future language learning. The sample was drawn from pupils of about 10 and 15 years of age from Belgium, Germany, Greece, Luxembourg and Poland. The study is neither representative for the countries nor for the NUTS (Nomenclature des unités territoriales statistiques) but for the urban and rural regions where data had been elicited. Among the main outcomes related to the age group of 15 years: (1) English gets the highest experience-based scores for «affectivity» (ibid., 258) as well as for «instrumentality» (ibid., 262); (2) pupils spend more time and invest greater efforts to learn English than to acquire other languages (ibid., 256); (3) auto-evaluation gives higher scores for English than for other idioms (ibid., 257); (4) external pressure to learn English is higher than that concerning other languages (ibid., 268); (5) the languages pupils would like to learn exceed by far those belonging to school curricula (ibid., 266); (6) the interest in language learning is largely motivated by the desire to communicate with native or international speakers (focus on listening comprehension and speaking) (ibid., 269s.). To what extent do these factors explain pupils' motivation towards language learning? The way pupils experience LLT is a decisive factor in attitude formation in 7 of 9 zones: interest and self-efficiency are highly involved (Meissner 2014, pag. 227)

Considerando che la risposta dei bambini alle attività di intercomprensione è stata positiva, riteniamo che potrebbe essere un buon modo non solo per allenare i processi cognitivi, ma anche per lavorare sulla loro consapevolezza linguistica e ampliare le loro conoscenze. È possibile che la tendenza a considerare l'inglese una materia «noiosa» nella sesta classe possa avere a che fare con il carattere ripetitivo dell'insegnamento di questa lingua. Di anno in anno i bambini ripetono gli stessi argomenti, è una delle materie più durature nel curriculum (dalla scuola dell'infanzia all'istruzione superiore). La ripetizione genera la noia. Questa riflessione nasce dai dati che abbiamo raccolto. Un esempio illustrativo è quello di una bambina che in uno dei compiti in inglese doveva tradurre la parola «domani». La sua risposta è stata «morninruting», probabilmente si riferiva a «morning routines», un argomento che perseguita gli apprendenti di inglese per diversi anni. Le attività di intercomprensione sono qualcosa di nuovo, una boccata d'aria fresca per i giovani irrequieti preadolescenti. Soprattutto, considerando che si tratta di un'attività che sembra essere cognitivamente adeguata all'età in questione.

Come abbiamo già sottolineato, i compiti di intercomprensione scritta simultanea e i compiti di post-lettura si sono rivelati alla portata dei partecipanti al nostro studio. Ovvero, siamo riusciti a ottenere l'effetto desiderato attraverso la proposta didattica che avevamo creato appositamente per la sperimentazione. La proposta didattica è stata progettata per allenare l'inferenza e i partecipanti hanno saputo svolgere i compiti. Pertanto, riteniamo che la sperimentazione con la proposta didattica abbia avuto successo e che possa essere utilizzata nella didattica, in conformità con il secondo obiettivo specifico (OS2).

I nostri risultati suggeriscono che l'IC scritta simultanea è alla portata dei bambini dell'età con cui abbiamo lavorato, anche se non possiamo estrapolare i risultati del nostro studio a tutta la popolazione interessata poiché il nostro studio non consente di fare inferenze statistiche. Ma il semplice fatto che i bambini che non frequentano lezioni private di lingue, di cui pochi hanno viaggiato fuori dalla Spagna e che studiano in una scuola paritaria nel quartiere più depresso di Madrid hanno avuto successo nell'intercomprensione permette di ipotizzare che i bambini che studiano in condizioni di apprendimento più favorevoli potrebbero ottenere risultati ancora più soddisfacenti nell'intercomprensione.

Un'altra riflessione che vorremmo condividere è l'idea che introdurre l'intercomprensione negli ultimi anni dell'educazione primaria sarebbe un passo strategico. Come abbiamo visto, dalla quinta alla sesta classe i bambini hanno abbassato le loro ambizioni linguistiche. L'inglese comincia a sembrare a molti di loro una materia «noiosa». La loro tolleranza verso le zone di opacità è diminuita. Pertanto, consideriamo che è importante cogliere il momento in cui i bambini sono curiosi e motivati ad entrare in contatto con altre lingue. È possibile che i cambiamenti osservati siano dovuti agli effetti della pandemia del Covid-19. Ma è anche probabile che gli adolescenti, a causa delle caratteristiche di questa fase di sviluppo, siano meno ricettivi rispetto ai bambini della scuola primaria in relazione alle lingue straniere e all'intercomprensione.

Allo stesso modo, dal punto di vista cognitivo, avrebbe senso introdurre l'intercomprensione nel momento in cui si apprezzino i maggiori progressi nella competenza strategica. Secondo Barnes, Dennis, and Haefele-Kalvaitis (1996, citato in Currie y Cain 2015, pág. 58), nei bambini di madrelingua inglese si è osservato un sostanziale miglioramento nella capacità di costruire inferenze nel periodo tra i 6 e gli 11 anni. A partire dagli 11 anni e fino ai 15 anni questa capacità migliora già molto poco. Ciò significa che negli ultimi anni della scuola primaria è quando i bambini avanzano di più nella loro competenza

strategica e quando potrebbero beneficiarsi al massimo dell'IC come metodo di allenare l'inferenza.

La questione dell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere in condizioni della scuola d'obbligo è stata un argomento che abbiamo esplorato nella parte teorica della tesi. La conclusione principale a cui siamo arrivati è che è poco sensato pretendere che gli apprendenti raggiungano un buon livello di conoscenza d'inglese. È così per la semplice ragione che è una lingua straniera e non seconda, una lingua non formalmente trasparente per un parlante di spagnolo e insegnata in condizioni in cui l'input non è sufficiente per l'acquisizione. Il dibattito sull'approccio e sul metodo di insegnamento diventa secondario. Quindi, implicitamente i bambini non potrebbero imparare l'inglese in condizioni della scuola d'obbligo a causa della mancanza di input. Per imparare esplicitamente, invece, potrebbero non aver ancora raggiunto il livello dello sviluppo cognitivo per quello necessario. Di questo paradosso parla nel suo studio Canù (2016): «[...]i bambini [...] in contesto scolastico [...] non sembrerebbe possano trarre pieno vantaggio né da un apprendimento implicito, non essendovi le condizioni di contesto, né esplicite dato il grado di maturità cognitiva in cui i bambini si trovano» (Canù 2016, pág. 115).

Nel caso di intercomprensione, invece, questo dilemma non si presenta in quanto si tratta di un metodo induttivo (Meissner 2011b; Cortés Velásquez 2015) di apprendimento significativo per scoperta per eccellenza (Ausubel et al. 1983). In questo senso l'intercomprensione risolve anche il dubbio su come insegnare le strategie cognitive, una questione che viene affrontata negli studi dell'ASL da anni (Cook 2009; O'Malley y Chamot 1990). La propria attività di intercomprensione scritta spinge il lettore ad attivare determinate strategie autonomamente o con una partecipazione induttiva del tutore, come abbiamo visto in base ai dati del nostro studio. Pertanto, in conclusione, riteniamo che l'IC apporti una serie di benefici sia per lo sviluppo cognitivo dei bambini che per lo sviluppo della loro coscienza linguistica e motivazione per imparare altre lingue, poiché è qualcosa di completamente diverso, nuovo e non «noioso», oltre ai vantaggi pedagogici di entrare in contatto con lingue non conosciute. Quando una persona entra in contatto con una lingua, quest'ultima smette di essere così «straniera». Una conoscenza parziale favorisce lo sviluppo di un'attitudine più positiva verso quello diverso e verso le persone che parlano una lingua diversa (Klein y Stegmann 1999).

Ci piacerebbe concludere questo lavoro augurandoci che avvenga un vero cambiamento nell'insegnamento linguistico nella scuola d'obbligo. Affinché questo cambiamento sia

reale, è necessario continuare la ricerca nella didattica del plurilinguismo, nell'IC in particolare e nelle sue applicazioni al di là della coscienza linguistica o delle attitudini positive verso le lingue, questioni, senza dubbio, anch'esse molto importanti. Con questo lavoro cerchiamo di dimostrare che l'intercomprensione è uno strumento potente, in grado di attivare e intensificare i processi cognitivi di inferenza che sono fondamentali non solo per il successo della propria intercomprensione, ma per la comprensione in generale, per lo sviluppo delle competenze dell'ASL e perfino per l'acquisizione della lingua madre (Bonvino y Jamet 2016). Quindi riteniamo che potrebbe essere un contributo molto prezioso come parte del curriculum obbligatorio negli ultimi due anni della scuola primaria.

Bibliografía

- Acción Educativa (2017): El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos. Madrid: Asociación Acción Educativa.
- Adesope, O. O.; Lavin, T.; Thompson, T.; Ungerleider, C. (2010): A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. En: *Review of Educational Research* 80 (2), pp. 207–245. DOI: 10.3102/0034654310368803.
- Agencia Tributaria. Página web oficial: Renta bruta y Renta disponible inframunicipal Tramos de Base Imponible: Total. Disponible en línea en https://www.agenciatributaria.es/AEAT/Contenidos_Comunes/La_Agencia_Tributaria/Estadisticas/Publicaciones/sites/irpfCodPostal/2018/jrubikf241580c2986609e03ee3216d79d3f457701c254e.html.
- Agustín Llach, M. P. (2009): The Role of Spanish L1 in the Vocabulary Use of CLIL and non-CLIL EFL Learners. En: Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán (eds.): A Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe. Bristol: Multilingual Matters (Second language acquisition), pp. 112–129.
- Altarriba, J.; Isurin, L. (2013): Memory, language, and bilingualism. Theoretical and applied approaches. Cambridge: Cambridge University Press.
- Amorós-Negre, C. (2017): Hacia una competencia intercomprensiva e intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Europa. En: V. Martínez-Paricio y M. Pruñonosa-Tomás (eds.): Intercomprensión románica. Valencia: Universitat de València (Lynx), pp. 141–152.
- Andrade, A. I.; Martins, F. (2015): Em torno de práticas de intercompreensão: possibilidades e desafios na Educação Básica. En: Araújo e Sá, M. H. y A. S. Pinho (eds.): Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação. Aveiro, Portugal: UA Editora - Universidade de Aveiro, pp. 77–104.
- Angelis, G. de; Dewaele, J.-M. (2009): The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence. En: L. Aronin y B. Hufeisen (eds.): Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company, pp. 63–77.
- Angelis, G. de; Selinker, L. (2001): Interlanguage Transfer and Competing Linguistic System in the Multilingual Mind. En: J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.): Cross-linguistic

- influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives. Clevedon, UK, Buffalo: Multilingual Matters (Bilingual education and bilingualism, 31), pp. 42–58.
- Araújo e Sá, M. H.; Calvo Del Olmo, F. (2021): Éléments pour le recensement de la curriculisation de l’intercompréhension en langues romanes à partir d’expériences menées par un groupe d’universités européennes et latino-américaines. En: *rdlc* 18-2 (18-2). DOI: 10.4000/rdlc.9620.
- Araújo e Sá, M. H. (2013): A Intercompreensão Em Didática De Línguas: Modulações Em Torno De Uma Abordagem Interacional. En: *Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto* 4, pp. 79–106. Disponible en línea en <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12008.pdf>, Última comprobación el 02/04/2018.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H. (1983): Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. 2a. ed. reimp. México: Trillas.
- Baddeley, A. (2014): Essentials of Human Memory. Classic edition. Hove, East Sussex [England]: Psychology Press (Psychology Press Classic Editions).
- Balboni, P. (2010): Epistemologia dell’intercomprensione e della sua didattica. En: *REDINTER-Intercompreensão* 1, pp. 71–83.
- Barbeiro, L. F. (2009): Intercomprehension in primary school: discovering languages and constructing knowledge. En: *Language and Intercultural Communication* 9 (4), pp. 217–229. DOI: 10.1080/14708470903203041.
- Barrio, I. (2008): Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes. En: *An Sist Sanit Navar* 31 (2), pp. 135–152.
- Beacco, J.-C. (2007): From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Main Version. Council of Europe, Strasbourg.
- Beacco, J.-C.; Byram, M. (2003): GUIDE FOR THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION POLICIES IN EUROPE. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Council of Europe, Strasbourg.
- Beacco, J.-C.; Byram, M.; Cavalli, M. (2016): Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Council of Europe.

- Berthele, R. (2011): On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks. En: *Applied Linguistics Review* 2 (2011), pp. 191–220. DOI: 10.1515/9783110239331.191.
- Bialystok, E. (1988): Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. En: *Developmental Psychology* 24, pp. 560–567.
- Blanche-Benveniste, C. (1997): Questions and réponses. En: C. Blanche-Benveniste y A. Valli (eds.): *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. Vanves: EDICEF, pp. 153–159.
- Blanche-Benveniste, C. (2008): Aspect lexical de la confrontation entre langues romanes Existe-t-il un lexique européen? En: M. Barni, D. Troncarelli y C. Bagna (eds.): *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*. Milano: FrancoAngeli (Collana G.I.S.C.E.L, 9), pp. 47–66. Disponible en línea en versión en francés disponible en línea: <https://www.eurom5.com/Media/Default/Bibliografia/article%20SienneBLANCHE-BENVENISTE.pdf>, Última comprobación el 28/12/2020.
- Blanche-Benveniste, C.; Valli, A. (eds.) (1997): *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. Vanves: EDICEF.
- Bley-Vroman, R. (1990): The Logical Problem of Foreign Language Learning. En: *Linguistic Analysis* 20 (1-2).
- Bonvino, E. (2010): Intercomprensione. Percorsi di apprendimento/ insegnamento simultaneo di portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese. En: M. Mezzadri (ed.): *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere. Atti del 1° Convegno della DILLE Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa*. Parma: Guerra Edizioni, pp. 213–224.
- Bonvino, E. (2015): Intercomprehension Studies in Europe: History, Current Methodology, and Future Developments. En: R. Dolci y A. J. Tamburri (eds.): *Intercomprehension and plurilingualism. Assets for Italian language in the USA*. New York: John D. Calandra Italian American Institute, Queens College, City University of New York (Transactions, volume 3), pp. 29–60.
- Bonvino, E.; Caddéo, S.; Vilagínés Serra, E.; Pippa, S.; Blanche-Benveniste, C. (2011a): *EuRom5. Ler e compreender 5 línguas românicas = Leer y entender 5 lenguas románicas = Llegir i entendre 5 llengües romàniques = Leggere e capire 5 lingue romanze = Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano: Editore Ulrico Hoepli.

- Bonvino, E.; Cortés Velásquez, D. (2016a): Du phénomène d'intercompréhension et des termes qui le définissent. En: P. Escudé (ed.): Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Unité et diversité des langues : théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension, actes du colloque de Toulouse, 21-22 novembre 2013, ESPE de l'Académie de Toulouse, Université de Toulouse 2 Jean Jaurès, DGLFLF. Paris: Archives contemporaines, pp. 103–123.
- Bonvino, E.; Cortés Velásquez, D. (2016b): Il lettore plurilingue. En: *Lend* 4, pp. 111–130.
- Bonvino, E.; Fiorenza, E.; Cortés Velásquez, D. (2018): Observing Strategies in Intercomprehension Reading. Some Clues for Assessment in Plurilingual Settings. En: *Frontiers in Communication* 3, art. 29. DOI: 10.3389/fcomm.2018.00029.
- Bonvino, E.; Fiorenza, E.; Pippa, S. (2011b): EuRom5, Una metodologia per l'Intercomprensione. Strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche. En: M. De Carlo (ed.): Intercomprensione e educazione al plurilinguismo. Porto Sant'Elpidio: Wizarts (Lingue sempre meno straniere, 6), pp. 162–182.
- Bonvino, E.; Jamet, M. C. (2016): Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione. Introduzione. En: E. Bonvino y M. C. Jamet (eds.): Intercomprensione: lingue, processi e percorsi: Università Ca' Foscari Venezia, Italia, pp. 7–28.
- Bouge, P.; Caillies, S. (2004): Comprehension de textes inter-langues et activité inferentielle: approche psychologique. En: E. Castagne (ed.): Intercomprehension et inferences. Actes du colloque international EuroSem Reims 2003. Reims. Reims: Presses universitaires de Reims, pp. 77–90.
- Bret Blasco, A. (2011): Implementing CLIL in a Primary School in Spain: The Effects of CLIL on L2 English Learners' Oral Production Skills. Trabajo de investigación. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Brindusa, A., Cabrales, A., Carro, J. M. (2013): Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. edit. por FE-DEA. Madrid.
- British Council (2012): Language Rich Europe. Trends in policies and practices for multilingualism in Europe, Última comprobación el 22/10/2021.
- Brown, H. D. (2014): Principles of language learning and teaching. Sixth edition. Upper Saddle River: Pearson.

- Byram, M.; Méndez García, M. (2009): Communicative language teaching. En: K. Knapp, B. Seidlhofer y H. G. Widdowson (eds.): Handbook of foreign language communication and learning. New York, N.Y.: Mouton de Gruyter (Handbooks of applied linguistics, 6), pp. 491–516.
- Caballos Bejano, María de Gracia (2006): Del bilingüismo al plurilingüismo. Una política educativa de incentivación de las L2 en la Comunidad andaluza. Teoría y realidad. En colaboración con M. Bruña Cuevas, Caballos Bejano, María de Gracia, I. Illanes Ortega, C. Ramírez Gómez und A. Raventós Barangé. En: Universidad de Sevilla (ed.): La cultura del otro: español en Francia, francés en España, pp. 1005–1019. Disponible en línea en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4047163>.
- Cain, K.; Oakhill, J.; Lemmon, K. (2004): Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context: The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity. En: *Journal of Educational Psychology* 96 (4), pp. 671–681. DOI: 10.1037/0022-0663.96.4.671.
- Cain, K.; Oakhill, J. V.; Barnes, M. A.; Bryant, P. E. (2001): Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. En: *Memory & Cognition* 29 (6), pp. 850–859. DOI: 10.3758/BF03196414.
- Calvi, M. V. (2017): Intercomprensión y mediación lingüística entre español e italiano. En: V. Martínez-Paricio y M. Pruñonosa-Tomás (eds.): Intercomprensión románica. Valencia: Universitat de València (Lynx), pp. 89–105.
- Candelier, M.; Andrade, A. I. (2004): Janua linguarum. The gateway to languages : the introduction of language awareness into the curriculum : awakening to languages. Strasbourg: Council of Europe Pub.
- Candelier, M.; Camilleri-Grima, A.; Castellotti, V.; Pietro, J.-F. de; Lőrincz, I.; Meißner, F.-J. et al. (2012): FREPA. A framework of reference for pluralistic approaches to languages and culture; competences and resources. Graz, Austria: Council of Europe Publishing.
- Canù, S. (2016): Intercomprensione nella scuola primaria: cominciamo dall'oralità. En: E. Bonvino y M. C. Jamet (eds.): Intercomprensione: lingue, processi e percorsi: Università Ca' Foscari Venezia, Italia, pp. 113–128.
- Capucho, F. (2008): L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. En: *Pratiques* (139-140), pp. 238–250. DOI: 10.4000/pratiques.1252.

- Capucho, F. (2012): Intercomprehension – language tools for intercultural communication. En: Henri Coanda Air Force Academy (ed.): Conference Redefining Community in Intercultural Context. Brasov: Romania, 14-16 de Junio de 2012. RCIC, pp. 9–18.
- Capucho, F. (2013): La intercomprensión. ¿Uno o varios enfoques? En: M. Matesanz del Barrio (ed.): El plurilingüismo en la enseñanza en España. Madrid: Editorial Complutense, S. A., pp. 151–171.
- Carrasco, E. (2010): Los planteamientos intercomprensivos en la enseñanza reglada o la importancia de introducirlos desde la primaria: aportaciones, retos y requisitos. En: P. Doyé (ed.): Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven = Promoting learner autonomy through intercomprehension. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), pp. 117–127.
- Carton, A. S. (1971): Inferencing: a process in using and learning language. En: P. Pimsleur y T. Quinn (eds.): The Psychology of Second Language Learning. Papers from the Second International Conference of Applied Linguistics 1969. New York, N.Y.: Cambridge University Press, American Branch, pp. 45–58.
- Castagne, E. (2002): Comment accéder à l’intercompréhension européenne: quelques pistes inspirées de l’expérience EUROM4. En: J. Müller-Lancé y C. M. Riehl (eds.): Ein Kopf – viele Sprachen : Koexistenz, Interaktion und Vermittlung / Une tête– plusieurs langues : coexistence, interaction et enseignement. Aachen: Editiones EuroCom (9), pp. 99–107.
- Castagne, E. (2004): Inferences semantiques et construction de la comprehension en langues etrangeres europeennes. En: E. Castagne (ed.): Intercomprehension et inferences. Actes du colloque international EuroSem Reims 2003. Reims. Reims: Presses universitaires de Reims, pp. 91–116.
- Cenoz, J. (2001): The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. En: J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.): Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives. Clevedon, UK, Buffalo: Multilingual Matters (Bilingual education and bilingualism, 31), pp. 8–20.
- Cenoz, J. (2003): The Role of Typology in the Organization of the Multilingual Lexicon. En: J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.): The multilingual lexicon. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 103–116.

- Cenoz, J.; Genesee, F. (1998): Psycholinguistic perspective on multilingualism and multilingual education. En: J. Cenoz y F. Genesee (eds.): *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters (Multilingual matters, 110), pp. 16–32.
- Cenoz, J.; Genesee, F.; Gorter, D. (2014): Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. En: *Applied Linguistics* 35 (3), pp. 243–262. DOI: 10.1093/applin/amt011.
- Cenoz, J.; Gorter, D. (2019): Multilingualism, Translanguaging, and Minority Languages in SLA. En: *The Modern Language Journal* 103, pp. 130–135. DOI: 10.1111/modl.12529.
- Cenoz, J.; Jessner, U. (2000): Expanding the Scope: Sociolinguistic, Psycholinguistic, and Educational Aspects of Learning English as a Third Language in Europe. En: J. Cenoz y U. Jessner (eds.): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters (Bilingual education and bilingualism, 19), pp. 248–260.
- Chain Stories: Chain Stories. Disponible en línea en <http://www.chainstories.eu/>, Última comprobación el 18/04/2021.
- Checa Marín, A. (2002): Communicative language teaching in secondary education. Myths and realities. En: Bueno Gonzalez, A. et al. (ed.): *Studies in Applied Linguistics and English Teaching*. Jaén: Universidad de Jaén (Alonso de Bonilla), pp. 19–50.
- Clua, E. (2007): Intercomprehension and Catalan: The EuroCom Project. En: *Catalan Review* 21, pp. 151–173.
- Cojocariu, A.-M. (2017): Intercomprehension in the Foreign Language Class. Intercomprehensiunea în Predarea Limbilor Străine. En: *Journal of Pedagogy* 2, pp. 27–40.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995): Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva. COM(95) 590 final. Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003): Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 – 2006. COM(2003) 449 final. Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005a): Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo. El Indicador Europeo de Competencia Lingüística. COM(2005) 356 final. Bruselas.

- Comisión de las Comunidades Europeas (2005b): COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL CONSEJO, AL PARLAMENTO. Una nueva estrategia marco para el multilingüismo. COM(2005) 596 final. Bruselas, 22/11/2005.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007): Informe sobre la aplicación del Plan de Acción «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística». Bruselas: Documento de trabajo de la comisión.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2008): Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido. COM(2008) 566 final. Bruselas, 18/09/2008.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017): Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2017. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.: Eurydice.
- Commission of the European Communities (1988 (1989)): Young europeans in 1987. Unknown.
- Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2010): Los Programas de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado. Madrid: Consejería de Educación.
- Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2016): Madrid, Comunidad Bilingüe 2015-2016 = Madrid, a Bilingual Community 2015-2016. Madrid: Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.
- Consejo de la Unión Europea (2009): Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). (2009/C 119/02). 28.5.2009 ed.
- Consejo de la Unión Europea (2014): Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas. Bruselas.
- Consejo de las Comunidades Europeas (1995): Resolución del Consejo de 31 de marzo de 1995 relativa a “la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea”. Bruselas: Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 31/03/1995.
- Cook, G. (2003): Applied linguistics. Oxford: Oxford University Press (Oxford introductions to language study).

- Cook, V. (2009): Developing links between second language acquisition research and language teaching. En: K. Knapp, B. Seidlhofer y H. G. Widdowson (eds.): Handbook of foreign language communication and learning. New York, N.Y.: Mouton de Gruyter (Handbooks of applied linguistics, 6), pp. 139–161.
- Cortés Velásquez, D. (2015): Mona Lisa in the Classroom: An Educational Proposal for Integrated Training in Intercomprehension. En: R. Dolci y A. J. Tamburri (eds.): Intercomprehension and plurilingualism. Assets for Italian language in the USA. New York: John D. Calandra Italian American Institute, Queens College, City University of New York (Transactions, volume 3), pp. 191–216.
- Cortés Velásquez, D. (2016): La trasparenza lessicale nella comprensione orale. Analisi di un corpus di dati sull’ascolto dello spagnolo e il portoghese. En: E. Bonvino y M. C. Jamet (eds.): Intercomprensione: lingue, processi e percorsi: Università Ca’ Foscari Venezia, Italia, pp. 81–112.
- Cortés Velásquez, D.; Nuzzo, E. (2018): La didattica con i task: principi, applicazioni, prospettive. En: D. Cortés Velásquez y E. Nuzzo (eds.): Il task nell’insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre: Roma Tre-Press, pp. 13–39.
- Coste, D.; Moore, D.; Zarate, G. (1997 (2009)): Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for. With a Foreword and Complementary Bibliography. French version originally published in 1997. Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Council of Europe (2001): Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Modern Languages Division, Council for Cultural Co-operation, Education Committee.
- Council of Europe (2006): Plurilingual Education in Europe. 50 years of international co-operation. Strasbourg: Language Policy Division.
- Council of Europe (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors. Strasbourg: Education Policy Division.
- Council of the European Union (2005): Press Release. 2661st Council meeting. Education, Youth and Culture. 9060/05 (Presse 118). (OR. fr). Brussels.

- Council of the European Union (2019): Council recommendations of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. (2019/C 189/03): Official Journal of the European Union.
- Crawford, A. R. (1989): La comprensibilidad de textos en español del nivel primario. Fórmula y gráfico. En: Fundación Germán Sánchez Ruipérez (ed.): Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Biblioteca del libro), pp. 274–283.
- Crystal, D. (2003): English as a global language. 2nd ed. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Currie, N. K.; Cain, K. (2015): Children's inference generation: The role of vocabulary and working memory. En: *Journal of experimental child psychology* 137, pp. 57–75. DOI: 10.1016/j.jecp.2015.03.005.
- Dabène, L. (1975): L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues « voisines »). En: *lgge* 9 (39), pp. 51–64. DOI: 10.3406/lgge.1975.2291.
- Dabène, L. (1996): Pour une contrastivité « revisitée ». En: *Études de Linguistique Appliquée*, pp. 393–400.
- David, H. (2011): Intercomprensione e didattica integrata: dialogo fra due nozioni cugine, tra distanza e prossimità. En: M. De Carlo (ed.): Intercomprensione e educazione al plurilinguismo. Porto Sant'Elpidio: Wizarts (Lingue sempre meno straniere, 6), pp. 302–324.
- De Carlo, M. (2010): GALAPRO: un progetto per la formazione dei docenti di lingua all'intercomprensione. En: M. Mezzadri (ed.): Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere. Atti del 1. convegno della DILLE (Società italiana di didattica delle lingue e linguistica educativa), Parma, 13 novembre 2009 / a cura di Marco Mezzadri. Perugia: Guerra, pp. 337–345.
- De Carlo, M.; Anquetil, M. (2011): L'intercomprensione: da pratica sociale a oggetto della didattica. En: M. De Carlo (ed.): Intercomprensione e educazione al plurilinguismo. Porto Sant'Elpidio: Wizarts (Lingue sempre meno straniere, 6), pp. 27–97.
- De Carlo, M.; Hédiard, M. (2011): Galatea, Galanet e Galapro: tre programmi europei per l'intercomprensione tra lingue romanze. En: M. De Carlo (ed.): Intercomprensione e educazione al plurilinguismo. Porto Sant'Elpidio: Wizarts (Lingue sempre meno straniere, 6), pp. 149–161.

- Degache, C.; Garbarino, S. (eds.) (2012): Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration. Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012. Université Stendhal.
- Denham, K. E.; Lobeck, A. C. (2013): *Linguistics for everyone. An introduction*. 2nd ed. Australia, Boston MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Di Carlo, S. (2017): Understanding Cognitive Language Learning Strategies. En: *Int. J. Appl. Linguist. Engl. Lit.* 6 (2), pp. 114–126. DOI: 10.7575/aiac.ijalel.v.6n.2p.114.
- Di Gesù, F. (2012): Neurodidáctica y aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. En: *LynX*, pp. 3–30.
- Di Gesù, F. (2014): The Ne.Fo.Do Project.: a neurodidactic of foreign language. En: L. Gómez Chova, A. López Martínez y I. Candel Torres (eds.): *EduLearn 14 publications*. 6th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain, 7th-9th of July, 2014. [Valencia, Spain]: IATED Academy, pp. 4671–4676.
- Di Gesù, F. (2017): Lingüística-didáctica del español para italianos: una sinergia entre intercomprensión y contrastividad. En: V. Martínez-Paricio y M. Pruñonosa-Tomás (eds.): *Intercomprensión románica*. Valencia: Universitat de València (Lynx), pp. 107–122.
- Di Michele, V. M. (2015): L'intercomprensione fra lingue romanze e il cooperative learning: approcci didattici collaborativi per la promozione del plurilinguismo nel contesto della scuola primaria. En: Araújo e Sá, M. H. y A. S. Pinho (eds.): *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro, Portugal: UA Editora - Universidade de Aveiro, pp. 285–304.
- Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission) (2017): *Rethinking language education in schools*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Divjak, D. (2019): *Frequency in language. Memory, attention and learning*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Dmitrenko, V. (2012): El inglés como lengua-puente para el aprendizaje del alemán de los hispanohablantes: un estudio piloto. En: C. Degache y S. Garbarino (eds.): Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration. Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012. Université Stendhal.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. New York, London: Routledge.

- Doyé, P. (2005a): Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Doyé, P. (2005b): Towards a Methodology for the Promotion of Intercomprehension. En: A. Martins (ed.): Building bridges. European awareness and intercomprehension. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, pp. 23–36.
- Doyé, P. (2007): General educational aspects of intercomprehension. En: A. Capucho, C. Martins, Degache y Tost, M. (org) (eds.): Diálogos em intercompreensão. Actas de Colóquio, Lisboa, Setembro de 2007. Lisboa: Universidade Catolica Editora, pp. 487–496.
- Ecke, P. (2015): Parasitic vocabulary acquisition, cross-linguistic influence, and lexical retrieval in multilinguals. En: *Bilingualism* 18 (2), pp. 145–162. DOI: 10.1017/S1366728913000722.
- Eckman, F. R. (1977): MARKEDNESS AND THE CONTRASTIVE ANALYSIS HYPOTHESIS. En: *Language Learning* 27 (2), pp. 315–330. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1977.tb00124.x.
- Eckman, F. R. (2008): 4. Typological markedness and second language phonology. En: J. G. Hansen Edwards y M. L. Zampini (eds.): Phonology and Second Language Acquisition, t. 36. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (Studies in Bilingualism), pp. 95–115.
- Edmondson, W. (2009): 7. Language awareness. En: K. Knapp, B. Seidlhofer y H. G. Widdowson (eds.): Handbook of foreign language communication and learning. New York, N.Y.: Mouton de Gruyter (Handbooks of applied linguistics, 6), pp. 163–190.
- Ehlich, K. (2009): What makes a language foreign? En: K. Knapp, B. Seidlhofer y H. G. Widdowson (eds.): Handbook of foreign language communication and learning. New York, N.Y.: Mouton de Gruyter (Handbooks of applied linguistics, 6), pp. 21–45.
- Ellis, N. C. (2006a): Cognitive Approaches to SLA. En: *ARAL XIX II. C*, pp. 1–30.
- Ellis, N. C. (2006b): Cognitive perspectives on SLA. The Associative-Cognitive CREED. En: *A/LA Review* 19, pp. 100–121.
- Ellis, N. C. (2010): Construction learning as category learning. En: M. Pütz y L. Scola (eds.): Cognitive processing in second language acquisition. Inside the learner's mind / edited by Martin Pütz, Laura Scola. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Pub (Converging evidence in language and communication research (CELCR), 1566-7774, v. 13), pp. 27–48.

- Ellis, N. C. (2015): Implicit AND explicit language learning. Their dynamic interface and complexity. En: P. Rebuschat (ed.): *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Studies in Bilingualism, 48), pp. 3–23.
- Ellis, N. C. (2019): Essentials of a Theory of Language Cognition. En: *The Modern Language Journal* 103, pp. 39–60. DOI: 10.1111/modl.12532.
- Ellis, N. C.; Römer, U.; O'Donnell, M. B. (2016): Constructions and Usage-based Approaches to Language Acquisition. En: *Language Learning* 66 (S1), pp. 23–44. DOI: 10.1111/lang.1_12177.
- Ellis, N. C.; Wulff, S. (2019): Cognitive Approaches to Second Language Acquisition. En: J. W. Schwieter y A. G. Benati (eds.): *The Cambridge handbook of language learning*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge handbooks in language and linguistics), pp. 41–61.
- Ellis, R. (2014): *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London, New York: Routledge/Taylor & Francis Group (Routledge Introductions to Applied Linguistics).
- Ellis, R. (2020): A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? En: *Lang. Teach.*, pp. 1–16. DOI: 10.1017/S0261444820000038.
- Escobar Artola, L. (2012): Obstacle Race for a Plurilingual Educational System in Spain. En: Nebrija Universidad (ed.): *Actas del I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística aplicada la Enseñanza de lenguas. I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. En camino hacia el plurilingüismo*. Madrid: Nebrija Procedia (1), pp. 239–245.
- Escudé, P. (2011a): Apprendre des contenus disciplinaires en Intercompréhension des langues romanes: quelques résultats d'une première expérimentation scolaire. En: *REDINTER-Intercompreensão* 2, pp. 93–116.
- Escudé, P. (2011b): Euromania: un manuale scolastico europeo in intercomprensione. Perché e come servirsene? En: M. De Carlo (ed.): *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts (Lingue sempre meno straniere, 6), pp. 98–113.
- Escudé, P. (2012): *Euromania. Intercomprensió, una via al plurilingüisme*. Tolosa: Universitat de Tolosa Llenguad'Oc.

- Escudé, P. (2013): Intégrer les langues au coeur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension. En: *Passages de Paris* 8, pp. 42–61.
- Escudero Domínguez, I. (2010): Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. En: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 7, pp. 1–32.
- Estaire, S.; Zanón Gómez, J. (1990): El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. En: *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación* (7), pp. 55–90.
- Esteve, O.; Fernández, F.; Martín Peris, E.; Atienza, E. (2017): The Integrated Plurilingual Approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages. En: *Language and Sociocultural Theory* 3, pp. 153–176. DOI: 10.1558/lst.v3i2.32868.
- European Commission (2006): Europeans and their languages. Special Eurobarometer 243. Brussels. Disponible en línea en https://data.europa.eu/data/datasets/s518_64_3_ebs243?locale=en.
- European Commission (2011): Languages for Jobs. Providing multilingual communication skills for the labour.
- European Commission (2012a): Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386: European Commission, Directorate-General for Communication. Disponible en línea en https://data.europa.eu/data/datasets/s1049_77_1_ebs386?locale=es.
- European Commission (2012b): Special Eurobarometer 386: Europeans and their Languages - fact sheet for Spain: European Commission, Directorate-General for Communication. Disponible en línea en https://data.europa.eu/data/datasets/s1049_77_1_ebs386?locale=en.
- European Commission (2018): Flash Eurobarometer 466. The European Education Area. edit. por European Union. Disponible en línea en https://data.europa.eu/data/datasets/s2186_466_eng?locale=en.
- European Council (2002): Presidency Conclusions. Barcelona European Council 15 and 16 March 2002. SN 100/1/02 REV 1. Barcelona: European Council.
- European Council (2017): European Council Conclusions of 14 December 2017. EUCO 19/1/17 REV 1. Brussels: European Council (CO EUR 24 CONCL 7).

- European Parliament (2018): European Parliament resolution of 11 September 2018 on language equality in the digital age (2018/2028 (INI)). Strasbourg: European Parliament.
- European Parliamentary Research Service: Lifelong Learning in the EU: Página web oficial. Disponible en línea en <http://www.europarl.europa.eu/thinktank/infographics/lifelonglearning/index.html>, Última comprobación el 30/09/2019.
- European Union (2012): Intercomprehension. Exploring its usefulness for DGT, the Commission and the EU. Luxembourg: Publications Office (Studies on translation and multilingualism, 4/2012).
- Eurostat (2017): Foreign language learning. News Release 33/2017. 33/2017: Eurostat Press Office.
- Eurostat (2019): Foreign language skills statistics (2016). La página web oficial de Eurostat: Página web oficial, 04/2019. Disponible en línea en https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_skills_statistics#Number_of_foreign_languages_known.
- Eurostat (2021): Foreign language learning statistics (2019): Página web oficial, 09/2021. Disponible en línea en https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics.
- Eurydice (2001): Foreign language teaching in schools in Europe. Brussels: Eurydice (Eurydice studies).
- Eurydice (2005): Key data on teaching languages at school in Europe. Brussels: European Unit; European Commission. Directorate-General for Education and Culture (EURYDICE survey 1830-2076).
- Eurydice (2006): Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo. Brussels, [Madrid]: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Eurydice (2009): Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Ed. 2008. Madrid, Luxemburgo: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones; OPOCE.
- Eurydice España-REDIE (2015): La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/13. En colaboración con Arroyo Pérez, J., Vázquez Aguilar, E., Rodríguez Gómez, F., Arias Bejarano, R., Vale Vasconcelos, P.: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

- Faerch, C.; Kasper, G. (1986): Cognitive Dimensions of Language Transfer. En: E. Kellerman y M. Sharwood Smith (eds.): Crosslinguistic influence in second language acquisition. New York, Oxford: Pergamon Institute of English (Language teaching methodology series), pp. 49–65.
- Fernández Huerta J. (1959): Medidas sencillas de lecturabilidad. En: *Consigna (Revista pedagógica de la sección femenina de Falange ET y de las JONS)* (214), pp. 29–32.
- Fiorenza, E. (2020): Strategie di lettura nella didattica plurilingue. Cesena, Bologna: Caissa Italia (Athenaeum, 8).
- Fiorenza, E.; Bonvino, E. (2011): L'intercomprensione dall'italiano o verso l'italiano: un percorso fra le lingue romanze. En: *REVISTA DE ITALIANÍSTICA* 21-22, pp. 161–179.
- França de Oliveira, J. (2016): A intercompreensão de línguas românicas nas aulas de inglês: uma experiência inovadora nos cursos de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Disponible en línea en <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21965>, Última comprobación el 06/01/2018.
- Franceschini, R. (2009): The genesis and development of research in multilingualism. Perspectives for future research. En: L. Aronin y B. Hufeisen (eds.): Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company, pp. 28–62.
- Franceschini, R.; Zappatore, D.; Nitsch, C. (2003): Lexicon in the Brain: What Neurobiology Has to Say About Languages. En: J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.): The multilingual lexicon. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 153–166.
- García, O.; Baetens Beardsmore, H. (2009): Bilingual education in the 21st century. A global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gass, S. M. (1990): Second and foreign language learning: same, different or none of the above? En: B. VanPatten y J. F. Lee (eds.): Second Language Acquisition – Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters (Multilingual matters, 58), pp. 34–44.
- Gass, S. M.; Behney, J.; Plonsky, L. (2013): Second language acquisition. An introductory course. 4 ed. New York, NY: Routledge.

- Germain, C. (2018): *Neurolinguistic Approach (NLA) for Learning and Teaching Foreign Languages. Theory and practice*. Place of publication not identified: CAMBRIDGE SCHOLARS PUBLIS.
- Glaser, E. (2005): Plurilingualism in Europe: More Than a Means for Communication. En: *Language and Intercultural Communication* 5 (3-4), pp. 195–208. DOI: 10.1080/14708470508668895.
- Goethe-Universität Frankfurt am Main: EuroComRom - Die sieben Siebe - Das Transferinventar der romanischen Sprachen. edit. por Página web oficial. Disponible en línea en <https://www.uni-frankfurt.de/service/403.html>, Última comprobación el 12/02/2021.
- Goleman, D. (1995 (1996 en español)): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós (Ensayos).
- González Villarón, M. (2017): El inglés en educación obligatoria. Una mirada comparada a los casos de España y Holanda. En: *REEC* (30), pp. 61. DOI: 10.5944/reec.30.2017.18694.
- Greenwood, D. J. (2000): De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. En: *Revista de Antropología Social* 9, pp. 27–49.
- Grein, M. (2021): *Grundlagen des Lernens aus neurowissenschaftlicher Perspektive*. Universidad Complutense Madrid. Madrid, 08/01/2021, Última comprobación el 08/01/2021.
- Gutiérrez de Polini, L. E. (1972): *Investigación sobre lectura en Venezuela*. Documento presentado a las Primeras Jornadas de Educación Primaria. edit. por C. Ministerio de Educación.
- Hall, P., J.; Ecke, P. (2003): Parasitism as a Default Mechanism in L3 Vocabulary Acquisition. En: J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.): *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 71–85.
- Hancké, B. (2009): *Intelligent research design. A guide for beginning researchers in the social sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Heeringa, W.; Golubovic, J.; Gooskens, C.; Schüppert, A.; Swarte, F.; Voigt, S. (2013a): Lexical and orthographic distances between Germanic, Romance and Slavic languages and their relationship to geographic distance. En: C. S. Gooskens y R. van Bezooijen (eds.): *Phonetics in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 99–137.
- Heeringa, W.; Golubovic, J.; Gooskens, C.; Schüppert, A.; Swarte, F.; Voigt, S. (2013b): Lexical and orthographic distances between Germanic, Romance and Slavic languages and

- their relationship to geographic distance. En: C. Gooskens y R. van Bezooijen (eds.): *Phonetics in Europe*. Frankfurt a. M. ER -: P.I.E. - Peter Lang, pp. 99–137.
- Heine, L. (2010): *Problem solving in a foreign language*. Berlin, New York: de Gruyter Mouton (Studies on language acquisition, 41).
- Hidalgo Downing, R. (2013): De la intercomprensión a la práctica del plurilingüismo: una nueva relación entre las lenguas. En: M. Matesanz del Barrio (ed.): *El plurilingüismo en la enseñanza en España*. Madrid: Editorial Complutense, S. A., pp. 173–194.
- <https://en.unesco.org>: La página web oficial de la UNESCO. Disponible en línea en <https://en.unesco.org>, Última comprobación el 25/02/2021.
- Hufeisen, B. (2005): *Kurze Einführung in die linguistische Basis*. En: B. Hufeisen y G. Neuner (eds.): *Mehrsprachigkeitskonzept. Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. 2. Dr., korrigierte Aufl. Strasbourg: Europarat, pp. 7–12.
- Izumi, S. (2003): Comprehension and Production Processes in Second Language Learning: In Search of the Psycholinguistic Rationale of the Output Hypothesis. En: *Applied Linguistics* 24 (2), pp. 168–196. DOI: 10.1093/applin/24.2.168.
- Jamet, M.-C. (2009): Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. En: *Synergies Italie* n° 5, pp. 49–59.
- Jamet, M.-C.; Spita, D. (2011): Points de vue sur l'intercompréhension: de féinitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. En: *REDINTER-Intercompreensão*, 2, pp. 9–28.
- Jarvis, S.; O'Malley, M.; Jing, L.; Zhang, J. (2013): Cognitive foundations of crosslinguistic influence. En: J. W. Schwieter (ed.): *Innovative research and practices in second language acquisition and bilingualism*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Language Learning & Language Teaching, 1569-9471, volume 38).
- Jefatura del Estado (2013): Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En: «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Jenkins, J. (2006): Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. En: *TESOL Quarterly* 40. DOI: 10.2307/40264515.
- Jenkins, J. (2015): Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. En: *Englishes in Practice* 2 (3), pp. 49–85. Disponible en línea en <https://eprints.soton.ac.uk/382882/>.

- Jenkins, J. (2018): The future of English as a Lingua Franca? En: J. Jenkins, W. Baker y M. Dewey (eds.): *The Routledge handbook of English as a Lingua Franca*. London, New York: Routledge/Taylor & Francis Group (Routledge handbooks in applied linguistics), pp. 594–605.
- Jessner, U. (2003): The Nature of Cross-Linguistic Interaction in the Multilingual System. En: J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.): *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 45–55.
- Jessner, U. (2008a): A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. En: *The Modern Language Journal* 92, pp. 270–283. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x.
- Jessner, U. (2008b): Teaching third languages: Findings, trends and challenges. En: *Lang. Teach.* 41 (1), pp. 15–56. DOI: 10.1017/S0261444807004739.
- Jiang, X.; Grabe, W. P. (2019): Skills and strategies in foreign language reading. En: Y. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe (eds.): *La lectura en lengua extranjera*. Barcelona: Octaedro, pp. 2–31.
- Joan i Marí, B. (2006): Informe sobre una nueva estrategia marco para el multilingüismo (2006/2083(INI)). PARLAMENTO EUROPEO, Documento de sesión. Comisión de Cultura y Educación, 23/10/2006.
- Julián de Vega, C.; Avila López, F. J. (2018): Políticas lingüísticas europeas y españolas: el camino hacia el cambio en la educación terciaria. En: *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* (Extra 3), pp. 17–30.
- Kellerman, E. (1977): Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning. En: *Interlanguage Studies Bulletin* 2 (1), pp. 58–145. Disponible en línea en www.jstor.org/stable/43135159.
- Kellerman, E. (1983): Now you see it, now you don't. En: S. E. Gass y L. E. Selinker (eds.): *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers (Issues in second language research), pp. 112–134.
- Kellerman, E. (1986): An Eye for an Eye: Crosslinguistic Constraints on the Development of the L2 Lexicon. En: E. Kellerman y M. Sharwood Smith (eds.): *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York, Oxford: Pergamon Institute of English (Language teaching methodology series), pp. 35–48.

- Kintsch, W. (1988): The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. En: *Psychological Review* VOL 95, pp. 163–182.
- Kintsch, W.; Mangalath, P. (2011): The construction of meaning. En: *Topics in Cognitive Science* 3 (2), pp. 346–370. DOI: 10.1111/j.1756-8765.2010.01107.x.
- Kintsch, W.; Rawson, K. A. (2008): 12 Comprehension. En: M. J. Snowling y C. Hulme (eds.): *The Science of Reading. A Handbook*. 1., Auflage. New York, NY: John Wiley & Sons (Blackwell Handbooks of Developmental Psychology), pp. 209–226.
- Klein, H. G. (2004): L'eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines. En: *Éla. Études de linguistique appliquée* 136 (4), pp. 403–418. DOI: 10.3917/ela.136.0403.
- Klein, H. G. (2008): L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane? En: *Ela. Études de linguistique appliquée* 1 (149), pp. 119–128.
- Klein, H. G.; Stegmann, T. D. (1999): EuroComRom - die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können. 3., korrigierte Aufl. Aachen: Shaker (Editiones EuroCom, Vol. 1).
- Koda, K. (2013): 18 Development of second language reading skills Cross-linguistic perspectives. En: S. M. Gass y A. Mackey (eds.): *The Routledge handbook of second language acquisition*. London [u.a.]: Routledge (Routledge handbooks in applied linguistics), pp. 303–318.
- Kohn, K. (1986): The Analysis of Transfer. En: E. Kellerman y M. Sharwood Smith (eds.): *Cross-linguistic influence in second language acquisition*. New York, Oxford: Pergamon Institute of English (Language teaching methodology series), pp. 21–34.
- Krashen, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon (Pergamon Institute of English (Oxford)).
- Krashen, S. (1985): *The input hypothesis. Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. D.; Terrell, T. D. (1983): *Natural approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Krzeszowski, T. P. (1990): *Contrasting Languages. The Scope of Contrastive Linguistics*. Reprint 2011. Berlin, Boston: de Gruyter Mouton (Trends in Linguistics. Studies and Monographs [TiLSM], 51).
- Kumaravadivelu, B. (1994): The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. En: *TESOL Quarterly* 28 (1), pp. 27–48. DOI: 10.2307/3587197.

- Lado, R. (1957): *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*: University of Michigan.
- Larsen-Freeman, D. (2018): Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language development. En: *Foreign Language Annals* 51(1), pp. 55–72.
- Larsen-Freeman, D.; Long, M. H. (1991): *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman (Applied linguistics and language study).
- Legible: Analizador de legibilidad de texto: Página web oficial. Disponible en línea en 04/05/2021.
- Lenneberg, E. H. (1967): *Biological foundations of language*. 1. corr. printing. New York: Wiley.
- León, J. A. (2001): Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. En: *Rev. signos* 34 (49-50). DOI: 10.4067/S0718-09342001004900008.
- Li, P.; Clariana, R. B. (2019): Reading comprehension in L1 and L2: An integrative approach. En: *Journal of Neurolinguistics* 50, pp. 94–105. DOI: 10.1016/j.jneuroling.2018.03.005.
- Li, P.; Zhao, X. (2013): Connectionist models of second language acquisition. En: García Mayo, María Del Pilar, M. J. Gutiérrez Mangado y M. Martínez-Adrián (eds.): *Contemporary approaches to second language acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (AILA Applied linguistics series, 1875-1113, volume 9), pp. 177–198.
- López Alonso, C.; Seré, A. (1997): Un hipertexto de comprensión para textos científicos. En: *Revista de Filología Románica* 1 (14), pp. 319–332.
- López Alonso, C.; Seré, A. (1997): La construcción del sentido en lengua extranjera: contexto e inferencia. En: M. d. C. Henríquez Salido y M. Á. Esparza (eds.): *Estudios de lingüística*. Vigo: Universidade. Departamento de Filología Española, pp. 139–154.
- López Alonso, C.; Seré, A. (2001a): La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas. Hamburg: Buske (Romanistik in Geschichte und Gegenwart Beiheft, 6).
- López Alonso, C.; Seré, A. (2001b): Procesos cognitivos en la intercomprensión. En: *Revista de Filología Románica* 18, pp. 13–32.
- López García, A. (2017): *Un sueño plurilingüe para España*. Valencia: UNO Y CERO EDICIONES.
- López Gómez, E. (2016): *Didáctica general y formación del profesorado*. La Rioja: UNIR (Manuales).

- Lorenzo, F.; Casal, S.; Moore, P. (2010): The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. En: *Applied Linguistics* 31 (3), pp. 418–442. DOI: 10.1093/applin/amp041.
- Lyster, R.; Sato, M. (2013): Skill Acquisition Theory and the role of practice in L2 development. En: García Mayo, María Del Pilar, M. J. Gutiérrez Mangado y M. Martínez-Adrián (eds.): *Contemporary approaches to second language acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (AILA Applied linguistics series, 1875-1113, volume 9), pp. 71–91.
- Madrid, D. (2001): Introducción a la Investigación en el Aula de Lengua Extranjera. En: García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (ed.): *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*.: Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, pp. 11–45.
- Majone, G. (2009): *Europe as the Would-be World Power. The EU at Fifty*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malone, J. (2018): Incidental Vocabulary Learning in SLA. En: *Studies in Second Language Acquisition* 40 (3), pp. 651–675. DOI: 10.1017/S0272263117000341.
- Manent Alonso, L.; Guardia, J. J. (2016): El régimen jurídico del plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en España. En: *Revista de Derecho Político* 1, pp. 213–248. DOI: 10.5944/rdp.96.2016.17064.
- Margueritte, A.; Meniconi, A.; Vela Delfa, C.; Vitrone, F.; Carlo, M. de; Azen, M. et al. (2011): *Immagini e rappresentazioni dell'intercomprensione nello spazio sociale*. En: M. H. Araújo e Sá, M. de Carlo y M.-N. A. Antoine (eds.): *L'intercompréhension. La vivre, la comprendre, l'enseigner*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Cadernos do LALE), pp. 21–78.
- Matesanz del Barrio, M. (2015): Límites discursivos de la intercomprensión en entornos profesionales. En: M. Matesanz del Barrio (ed.): *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 163–181.
- Matesanz del Barrio, M. (2017): La intercomprensión tipológica en el enclave de las lenguas de los europeos. En: V. Martínez-Paricio y M. Pruñonosa-Tomás (eds.): *Intercomprensión románica*. Valencia: Universitat de València (Lynx), pp. 123–140.
- Matesanz del Barrio, M. (2019): Conciencia lingüística en la construcción de discursos multilingües: la intercomprensión espontánea en portugués. En: *RIEOL* 81 (1), pp. 75–96. DOI: 10.35362/rie8113557.

- Matesanz del Barrio, M. (2020): Discurso multilingüe e intercomprensión. Conferência: “Discurso multilingüe e intercomprensión” del Programa de Pós-Graduação em Linguística PPGL. Online, Madrid, 30/11/2020. Disponible en línea en <https://www.youtube.com/watch?v=AqfMo0f9ZA4&feature=youtu.be>.
- May, S. (2019): Negotiating the Multilingual Turn in SLA. En: *The Modern Language Journal* 103, pp. 122–129. DOI: 10.1111/modl.12531.
- McKoon, G.; Ratcliff, R. (2015): Cognitive theories in discourse-processing research. En: E. J. O'Brien, A. E. Cook y J. R. F. Lorch (eds.): *Inferences during Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meissner, F.-J. (2004a): Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. Towards the analysis of plurilingual language processing. En: L. Zybatow (ed.): *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung*. Frankfurt am Main, Oxford: Lang (Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft, 2), pp. 31–57.
- Meissner, F.-J. (2004b): Transfer und transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. En: H. G. Klein y D. Rutke (eds.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. 1. Auflage. Aachen: Shaker (Editiones EuroCom, 21), pp. 39–66.
- Meissner, F.-J. (2010a): La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas: el ejemplo de alemán. En: *Synergies Chili* (6), pp. 59–70.
- Meissner, F.-J. (2010b): Vers la mise en pratique de l’intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue. En: *Synergies Europe* (5), pp. 25–32.
- Meissner, F.-J. (2011a): Intercomprehension between distant languages: language policy, learning and teaching, learner autonomy. En: *REDINTER-Intercompreensão* 2, pp. 157–186.
- Meissner, F.-J. (2011b): Teaching and learning intercomprehension: a way to plurilingualism and learner autonomy. En: I. de Florio-Hansen (ed.): *Towards multilingualism and the inclusion of cultural diversity*. Kassel: Kassel Univ. Press (Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, 3), pp. 37–58.
- Meissner, F.-J. (2014): Plurilingual education. En: C. Fäcke (ed.): *Manual of language acquisition*. Berlin, Boston: De Gruyter (Manuals of Romance linguistics, 2), pp. 217–235.

- Melo-Pfeifer, S. (2014): Intercomprehension between Romance Languages and the role of English: a study of multilingual chat rooms. En: *International Journal of Multilingualism* 11 (1), pp. 120–137. DOI: 10.1080/14790718.2012.679276.
- Melo-Pfeifer, S. (2016): Translanguaging in multilingual chat interaction: opportunities for Intercomprehension between Romance Languages. En: C. Wang y L. Winstead (eds.): *Handbook of research on foreign language education in the digital age*. Hershey, PA: Information Science Reference an imprint of IGI Global (Advances in educational technologies and instructional design (AETID) book series), pp. 189–208.
- Mickan, A.; McQueen, J. M.; Lemhöfer, K. (2019): Bridging the Gap Between Second Language Acquisition Research and Memory Science: The Case of Foreign Language Attrition. En: *Frontiers in human neuroscience* 13, pp. 1–8. DOI: 10.3389/fnhum.2019.00397.
- Mignanelli, C. (2015): Quando la diversità diventa ricchezza: progetti e percorsi educativi attraverso l'intercomprensione tra lingue romanze. En: Araújo e Sá, M. H. y A. S. Pinho (eds.): *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro, Portugal: UA Editora - Universidade de Aveiro, pp. 305–327.
- Ministerio de Educación (2011): Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. PIALE (2010-2020). Conferencia de Educación, 23 de marzo de 2011.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020): PISA 2018. Resultados de lectura en España. Madrid: Secretaría General Técnica, 2020.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012a): Estudio europeo de competencia lingüística EECL. Volumen I. Informe español. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ed.) (2012b): Estudio europeo de competencia lingüística EECL. Volumen II. Análisis de expertos. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017): Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018. Madrid: Secretaría General Técnica, 2017.
- Moore, D. (2006): Plurilingualism and Strategic Competence in Context. En: *International Journal of Multilingualism* 3 (2), pp. 125–138. DOI: 10.1080/14790710608668392.
- Morales Gálvez, C.; Ocaña Villuendas, L.; López Gayarre, A.; Arrimadas Gómez, I.; Ramírez Nueda, E. (2000): *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Madrid: CIDE.

- Morgan-Short, K.; Ullman, M. T. (2013): 17 The neurocognition of second language. En: S. M. Gass y A. Mackey (eds.): *The Routledge handbook of second language acquisition*. London [u.a.]: Routledge (Routledge handbooks in applied linguistics), pp. 282–299.
- Müller-Lancé, J. (2003): A Strategy Model of Multilingual Learning. En: J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.): *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 117–132.
- Muñoz, C.; Cadierno, T.; Casas, I. (2018): Different Starting Points for English Language Learning: A Comparative Study of Danish and Spanish Young Learners. En: *Language Learning* 68 (4), pp. 1076–1109. DOI: 10.1111/lang.12309.
- Muñoz, M.; Muñoz, J. (2006): *Legibilidad Mμ*. Chile: Viña del Mar.
- Muñoz, T. G. (2018): *Política de educación y formación*: Universidad Carlos III de Madrid. Centro de Documentación Europea.
- Muñoz Zayas, R. (2013): El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. En: *eXtoikos* (9), pp. 63–68. Disponible en línea en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/364981>, Última comprobación el 23/04/2018.
- Murnane, R. J.; Willett, J. B. (2011): *Methods matter. Improving causal inference in educational and social science research*. Oxford: Oxford University Press.
- Nakada, T.; Fujii, Y.; Kwee, I. L. (2001): Brain strategies for reading in the second language are determined by the first language. En: *Neuroscience Research* 40 (4), pp. 351–358. DOI: 10.1016/s0168-0102(01)00247-4.
- Navarro Asencio, E. (2017): *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. 1{487} ed. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja (Manuales / UNIR).
- Oakhill, J.; Cain, K.; McCarthy, D. (2015): Inference processing in children: the contributions of depth and breadth of vocabulary knowledge. En: E. J. O'Brien, A. E. Cook y J. R. F. Lorch (eds.): *Inferences during Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 140–159.
- Oakhill, J. V.; Cain, K. (2012): The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study. En: *Scientific Studies of Reading* 16 (2), pp. 91–121. DOI: 10.1080/10888438.2010.529219.
- Odlin, T. (1989): *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge, New York: Cambridge University Press (The Cambridge applied linguistics series).

- Odlin, T. (2003): Cross-linguistic influence. En: C. J. Doughty y M. H. Long (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. 1., Auflage. New York, NY: John Wiley & Sons (Blackwell Handbooks in Linguistics), pp. 436–486.
- OECD (2019): PISA 2018. Insights and Interpretations.
- O'Malley, J. M.; Chamot, A. U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge applied linguistics).
- Ortega, L. (2019): SLA and the Study of Equitable Multilingualism. En: *The Modern Language Journal* 103, pp. 23–38. DOI: 10.1111/modl.12525.
- Otwinowska, A. (2015): Cognate vocabulary in language acquisition and use. Attitudes, awareness, activation. Bristol: Multilingual Matters (Second language acquisition, 93).
- Oxford, R. L. (2003): Language learning styles and strategies. En: J. van Kampen y S. Baauw (eds.): *Proceedings of GALA 2003 (Generative Approaches to Language Acquisition)*. Utrecht University. Utrecht University, pp. 1–25.
- Palmerini, M.; Faone, S. (2010): Sul cammino verso l'intercomprensione. Una riflessione epistemologica. En: *REDINTER-Intercompreensão* 1 (1), pp. 187–222.
- Parlamento Europeo (2003): *Ampliación y diversidad cultural (lenguas europeas regionales y menos difundidas)*. Resolución del Parlamento Europeo con recomendaciones destinadas a la Comisión sobre las lenguas europeas regionales y menos difundidas - las lenguas de las minorías en la Unión Europea en el contexto de la ampliación y la diversidad cultural (2003/2057(INI)). Ponente: Michl Ebner: Parlamento Europeo, 27/08/2003.
- Parlamento Europeo (2009): Resolución del Parlamento Europeo, de 24 de marzo de 2009, sobre el multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido. (2008/2225(INI)). P6_TA(2009)0162. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea, 2009.
- Paula, J.; Martins, F. (2017): Intercompreensão em línguas românicas – uma abordagem interdisciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. En: *Indagatio Didactica* 9 (2), pp. 107–126.
- Pérez, A.; Hansen, L.; Bajo, T. (2019): The nature of first and second language processing: The role of cognitive control and L2 proficiency during text-level comprehension. En: *Bilingualism* 22 (5), pp. 930–948. DOI: 10.1017/S1366728918000846.

- Perfetti, C.; Stafura, J. (2014): Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. En: *Scientific Studies of Reading* 18 (1), pp. 22–37. DOI: 10.1080/10888438.2013.827687.
- Perfetti, C. A.; Landi, N.; Oakhill, J. (2008): 13 The Acquisition of Reading Comprehension Skill. En: M. J. Snowling y C. Hulme (eds.): *The Science of Reading. A Handbook*. 1., Auflage. New York, NY: John Wiley & Sons (Blackwell Handbooks of Developmental Psychology), pp. 227–247.
- Pfenninger, S. E. (2014): The misunderstood variable: Age effects as a function of type of instruction. En: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 3, pp. 529–556. DOI: 10.14746/ssllt.2014.4.3.8.
- Phillipson, R. (1992): *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2017): Myths and realities of ‘global’ English. En: *Lang Policy* 16 (3), pp. 313–331. DOI: 10.1007/s10993-016-9409-z.
- Piaget, J. (1958): *The Growth of Logical Thinking. from Childhood to Adolescence*. USA: Basic Books.
- Piccardo, E. (2017): Plurilingualism as a Catalyst for Creativity in Superdiverse Societies: A Systemic Analysis. En: *Frontiers in psychology* 8, pp. 21–69. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02169.
- Popescu, M. (2015): Strategies for the Development of Plurilingual Competence through the Intercomprehension Method. En: M. Tilea (ed.): *Transversal skills development in modern teaching practice. A good practice guide*. Bucuresti: Pro Universitaria, pp. 182–202.
- Portal web del Ayuntamiento de Madrid (2021): Población extranjera en la ciudad de Madrid (por nacionalidad). Madrid. Disponible en línea en <https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/El-Ayuntamiento/Estadistica/Areas-de-informacion-estadistica/Demografia-y-poblacion/Poblacion-extranjera/Poblacion-extranjera-en-la-ciudad-de-Madrid/?vgnnextfmt=default&vgnnextoid=c289d54944580510VgnVCM2000000c205a0aRCRD&vgnnextchannel=9ce23636b44b4210VgnVCM2000000c205a0aRCRD>, Última comprobación el 11/09/2021.
- Rebuschat, P. (2015): Implicit and explicit learning of languages. Introduction. En: P. Rebuschat (ed.): *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Studies in Bilingualism, 48), pp. xiii–xxii.

- Ribeiro, A. C.; Pinho, A. S. (2015): Intercomprensão no 1.º CEB: uma abordagem para trabalhar curricularmente as representações sobre as línguas. En: Araújo e Sá, M. H. y A. S. Pinho (eds.): Intercomprensão em contexto educativo: resultados da investigação. Aveiro, Portugal: UA Editora - Universidade de Aveiro, pp. 105–132.
- Rica, de la, S.; González de San Román, A. (2012): Determinantes del rendimiento académico en competencia inglesa en España. Claves para la mejora. En: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ed.): Estudio europeo de competencia lingüística EECL. Volumen II. Análisis de expertos. Madrid: Secretaría General Técnica, pp. 12–29.
- Richards, J. (2006): Communicative Language Teaching Today. New York: Cambridge University Press.
- Ringbom, H. (1986): Crosslinguistic Influence and the Foreign Language Learning Process. En: E. Kellerman y M. Sharwood Smith (eds.): Crosslinguistic influence in second language acquisition. New York, Oxford: Pergamon Institute of English (Language teaching methodology series), pp. 150–162.
- Ripoll Salceda, J. C. (2010): La concepción simple de la lectura en educación primaria: una revisión sistemática. Tesis doctoral. Universidad de Navarra, Pamplona.
- Ripoll Salceda, J. C. (2015): Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. En: *Investigaciones Sobre Lectura 4*, pp. 107–122.
- Ripoll Salceda, J. C.; Aguado Alonso, G.; Díaz Fernández, M. (2007): Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. En: *Pulso* (30), pp. 233–245.
- Ripoll Salceda, J. C.; Herbert Acero, M., I.; Del Brezo Baños Ordiz, M. (2017): Construcción de inferencias a partir de la lectura de textos narrativos en Educación Primaria. En: Universidad Complutense Madrid (ed.): Trabajando juntos para fomentar la equidad a través de comunidades de lectura y escritura: un reto para el Siglo XXI. 20th European Conference on Literacy, 6º Foro iberoamericano sobre Literacidad y Aprendizaje. Madrid, 3 al 6 de julio de 2017, pp. 1226–1239.
- Rivas Navarro, M. (2008): Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. Spain: Comunidad de Madrid Consejería de Educación (Documentos de trabajo (Madrid (Spain). Inspección de Educación), 19).

- Robert, F.; Lorch, JR. (2015): What about expository text? En: J. O'Brien, A. E. Cook y Lorch, Jr., R. F. (eds.): *Inferences during reading*. New York, NY, US: Cambridge University Press, pp. 348–361.
- Robert, J. M. (2010): Enseignement / apprentissage du français langue étrangère et des langues romanes en (inter) compréhension à un public anglophone. En: *REDINTER-Intercompreensão* 1, pp. 157–169.
- Robert, J. M. (2011): L'inglese: un ponte verso le lingue romanze. En: M. De Carlo (ed.): *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts (Lingue sempre meno straniere, 6), pp. 242–251.
- Robert, J. M. (2013): Intercompéhension entre l'anglais et les langues romanes. En: *Passages de Paris* 8, pp. 107–117.
- Robinson, P.; Mackey, A.; Gass, S. M.; Schmidt, R. (2013): 15 Attention and awareness in second language acquisition. En: S. M. Gass y A. Mackey (eds.): *The Routledge handbook of second language acquisition*. London [u.a.]: Routledge (Routledge handbooks in applied linguistics), pp. 247–267.
- Rocha, N. A. (2019): Español y Portugués Lenguas Extranjeras en el Mercosur: enfoques de lenguas próximas. IV Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo. Madrid, 28/06/2019. Disponible en línea en <http://www.congresolenguasnebrija.es>.
- Roehr-Brackin, K. (2015): Explicit knowledge about Language in L2 learning. A usage-based perspective. En: P. Rebuschat (ed.): *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Studies in Bilingualism, 48), pp. 117–138.
- Rothman, J.; Slabakova, R. (2018): The Generative Approach to SLA and Its Place in Modern Second Language Studies. En: *Studies in Second Language Acquisition* 40 (2), pp. 417–442. DOI: 10.1017/S0272263117000134.
- Rubio Alcalá, F. D., Martínez Lirola, M. (2012): ¿Qué pasa en España con el inglés? Análisis de los factores que inciden en el éxito del aprendizaje. En: M. P. Díez y O. F. Place (eds.): *Plurilingualism: promoting co-operation between communities, people and nations*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto, pp. 143–150.
- Sainz, J. (2004): Mecanismos atencionales en la lectura de palabras. En: *Boletín de AELFA*, pp. 99–114.

- Sanchez, M. d. M.; Salaberri Ramiro, S. (2017): Implementing Plurilingualism in Higher Education: Teacher Training Needs and Plan Evaluation. En: *Porta Linguarum Monograph II*, pp. 139–156.
- Sánchez Carrón, I. (2015): Revisión crítica del enfoque comunicativo: estudio de casos de enseñanza de español a inmigrantes en Extremadura. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Santis, G. de; Faone, S. (2011): EuRom a scuola: progetto di intercomprensione per bambini. En: *REDINTER-Intercompreensão* (3), pp. 165–184.
- Santos Alves, S.; Mendes, L. (2006): Awareness and Practice of Plurilingualism and Intercomprehension in Europe. En: *Language and Intercultural Communication* 6 (3-4), pp. 211–218. DOI: 10.2167/laic248.0.
- Savić, V. (2018): Reading in English: Inference skills of young language learners. En: *Nastava i vaspitanje* 67 (2), pp. 285–297. DOI: 10.5937/nasvas1802285S.
- Saville-Troike, M. (2012): *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidely, J.; Alvar Ezquerro, M.; Hernández González, C. (2001): *De una a cuatro lenguas. Intercomprensión románica, del español al portugués, al italiano y al francés*. Madrid: Arco/Libros.
- Schmidt, R. W. (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. En: *Applied Linguistics* 11 (2), pp. 129–158.
- Schmidt, R. W. (2010): Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning. En: W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto y J. M. Nagami (eds.): *Proceedings of CLaSiC 2010*. Singapore: National University of Singapore, pp. 721–737.
- Schwartz-Shea, P.; Yanow, D. (2012): *Interpretive research design. Concepts and processes*. New York, London: Routledge (Routledge series on interpretive methods).
- Segermann, K. (2014): 13 Foreign Language Teaching and Learning. En: C. Fäcke (ed.): *Manual of language acquisition*. Berlin, Boston: De Gruyter (Manuals of Romance linguistics, 2), pp. 236–254.
- Seidlhofer, B. (2003): *A concept of international English and related issues: from 'Real English' to 'Realistic English'?* Council of Europe, Strasbourg.

Seidlhofer, B. (2004): Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. En: *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 2004, pp. 209–239.

Seidlhofer, B.; Breiteneder, A.; Pitzl, M.-L. (2006): English as a Lingua Franca in Europe: challenges for applied linguistics. En: *Annual Review of Applied Linguistics* (26), pp. 3–34.

Selinker, L. (1983): Language transfer. En: S. E. Gass y L. E. Selinker (eds.): *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers (Issues in second language research), pp. 33–54.

Sellarès Crous, L. (2015): Integrar la intercomprensió entre llengües romàniques a les classes d'anglès? Justificació, aportacions i perspectives. En: Araújo e Sá, M. H. y A. S. Pinho (eds.): *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro, Portugal: UA Editora - Universidade de Aveiro, pp. 243–262.

Seminario Multidisciplinar Sobre el Plurilingüismo en España (ed.) (2015): *España Plurilingüe. Manifiesto por el reconocimiento y el desarrollo de la pluralidad lingüística de España*. Seminario Multidisciplinar Sobre el Plurilingüismo en España. Valencia.

Séré, A. (2001): Lire en Français. Un CD-ROM pour la Lecture en FLE. En: *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* 12, pp. 140–153. Disponible en línea en <http://hdl.handle.net/10017/966>.

Séré, A. (2009): Une approche pragmatique du concept d'intercompréhension. En: M. H. Araújo e Sá (ed.): *La intercomprensió en llengües romàniques. Conceptes, pràctiques, formació = Intercompreension en lenguas románicas : conceptos, prácticas, formación = L'intercompréhension en langues romanes : concepts, pratiques, formations = L'intercomrensione fra le lingue romanze : concetti, pratiche, formazione = A intercompreensão em línguas românicas : conceitos, práticas, formação = Intercomprehensiunea în limbi romanice : concepte, practici, formare*. [S.l.]: GALAPRO Formação de formadores para a intercompreensão em línguas românicas, pp. 33–44.

Sharwood Smith, M.; Kellerman, E. (1986): Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition: An Introduction. En: E. Kellerman y M. Sharwood Smith (eds.): *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York, Oxford: Pergamon Institute of English (Language teaching methodology series), pp. 1–9.

Simone, R. (1997): Langues romanes de toute l'Europe, unissez-vous! En: C. Blanche-Benveniste y A. Valli (eds.): *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. Vanves: ED-ICEF, pp. 25–32.

- Skehan, P. (1998): A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press (Oxford applied linguistics).
- Souza, R. E. G. de (2013): Didática Do Plurilinguismo: Efeitos Da Intercompreensão De Línguas Românicas Na Compreensão De Textos Escritos Em Português. Pós-graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de pós-graduação em estudos da linguagem. Disponible en línea en https://node1.123dok.com/dt05pdf/123dok_br/000/115/115438.pdf.pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=7PKKQ3DUV8RG19BL%2F20211118%2F%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20211118T164638Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=600&X-Amz-Signature=5d843d15adf678addc1ddf86875292bce1982bb6028a7a033596fd0c740a152c.
- Spolsky, B. (2012): What is a language policy? En: B. Spolsky (ed.): The Cambridge Handbook of Language Policy: Cambridge University Press, pp. 3–15.
- Stegmann, T. D. (2005): EuroComRom : Les sept tamis pour le plurilinguisme réceptif. En: *Synergies Italie 2*, pp. 35–42.
- Szigriszt Pazos, F. (1993): Sistemas predictivos de legibilidad del mensaje escrito: fórmula de perspicuidad. Doctoral. Universidad Complutense Madrid, Madrid.
- Szubko-Sitarek, W. (2014): Multilingual lexical recognition in the mental lexicon of third language users. Berlin: Springer (Second language learning and teaching).
- Tan, L. H.; Spinks, J. A.; Feng, C.-M.; Siok, W. T.; Perfetti, C. A.; Xiong, J. et al. (2003): Neural systems of second language reading are shaped by native language. En: *Human brain mapping* 18 (3), pp. 158–166. DOI: 10.1002/hbm.10089.
- Tejada Molina, G.; Pérez Cañado, L. M.; Luque-Agullo, G. (2018): Chapter 4. Current approaches and teaching methods. Bilingual programmes. Disponible en línea en https://www.researchgate.net/publication/267239990_Chapter_4_Current_approaches_and_teaching_methods_Bilingual_programmes, Última comprobación el 18/03/2018.
- The Douglas Fir Group (2016): A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. En: *The Modern Language Journal* 100 (S1), pp. 19–47. DOI: 10.1111/modl.12301.

- Tomasello, M. (1998): Introduction: A Cognitive-Functional Perspective on Language Structure. En: M. Tomasello (ed.): The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure. Mahwah, N.J., London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. vii–xxiii.
- Traxler, M. J. (2012): Introduction to psycholinguistics. Understanding language science. 1st ed. Chichester, West Sussex, Malden MA: Wiley-Blackwell.
- UNESCO (2003): Education in a multilingual world: UNESCO education position paper. edit. por United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris. Disponible en línea en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>, Última comprobación el 25/01/2021.
- UNESCO (2014): Multilingual education: Why is it important? How to implement it? UNESCO Education Sector. Disponible en línea en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226554>, Última comprobación el 25/02/2021.
- UNESCO (2015): A Decade of promoting multilingualism in cyberspace. edit. por Knowledge Societies Division. Paris. Disponible en línea en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232743>, Última comprobación el 25/02/2021.
- UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education (2007): Advocacy kit for promoting multilingual education. Including the excluded, Overview of the kit. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- Union Latine: Itinéraires romans. edit. por Union Latine. Paris. Disponible en línea en https://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/itineraires_romans/fr, Última comprobación el 22/10/2021.
- Ushioda, E. (2017): The Impact of Global English on Motivation to Learn Other Languages: Toward an Ideal Multilingual Self. En: *The Modern Language Journal* 101 (3), pp. 469–482. DOI: 10.1111/modl.12413.
- Usunier, J.-C. (2010): Un plurilinguisme pragmatique face au mythe de l'anglais lingua franca de l'enseignement supérieur. En: A.-C. Berthoud (ed.): Mehrsprachigkeit in Wissensproduktion und Wissenstransfer. Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs : [Herbsttagung vom 12./13. November 2009, Bern = Colloque d'automne du 12/13 novembre 2009, Berne. Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (Sprachen und Kulturen = Langues et cultures), pp. 37–47.

- Uzcanga Vivar, I. (2010): Epistemología de la Intercomprensión plurilingüe: de Eurom-4 a Eurom.com.text. En: *REDINTER-Intercompreensão*, pp. 171–186.
- van den Broek, P.; Beker, K.; Oudega, M. (2015): Inference generation in text comprehension: automatic and strategic processes in the construction of a mental representation. En: E. J. O'Brien, A. E. Cook y J. R. F. Lorch (eds.): *Inferences during Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 94–121.
- van den Broek, P.; Kendeou, P.; Kremer, K.; Lynch, J. S.; Butler, J.; White, M. J.; Lorch, E. P. (2005): Assessment of Comprehension Abilities in Young Children. En: S. G. Paris y S. A. Stahl (eds.): *Children's reading comprehension and assessment*. Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates (Center for Improvement of Early Reading Achievement), pp. 107–130.
- van Dijk, T. A. (1978): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. México: Paidós (Paidós comunicación, 5).
- van Dijk, T. A.; Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York, London: Academic Press.
- Vanhove, J.; Berthele, R. (2015): The lifespan development of cognate guessing skills in an unknown related language. En: *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 53 (1), pp. 1–38. DOI: 10.1515/iral-2015-0001.
- VanPatten, B. (1990): Theory and research in second language acquisition and foreign language learning: on producers and consumers. En: B. VanPatten y J. F. Lee (eds.): *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters (Multilingual matters, 58), pp. 17–26.
- VanPatten, B. (1996): *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, N.J.: Ablex Pub (Second language learning).
- VanPatten, B. (2014): 6 Language Acquisition Theories. En: C. Fäcke (ed.): *Manual of language acquisition*. Berlin, Boston: De Gruyter (Manuals of Romance linguistics, 2), pp. 103–119.
- Verhoeven, L.; Perfetti, C.; Pugh, K. (2019): Cross-linguistic perspectives on second language reading. En: *Journal of Neurolinguistics* 50, pp. 1–6. DOI: 10.1016/j.jneuro-ling.2019.02.001.
- Vez, J. M. (2004): La dimensión intercomprensiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras en europa. En: *CAUCE; Revista de Filología y su Didáctica* 27, pp. 419–445.

- Vez, J. M. (2009): Multilingual Education in Europe: Policy Developments. En: *Porta Linguarum* 12, 2009, pp. 7–24.
- Villacañas-de-Castro, L. (2017): Panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras en la España moderna. En: O. Barberá Marco y Mayordomo Pérez, A. (coords.) (eds.): *Escoles i Mestres. Dos siglos de historia y memoria en Valencia*. Valencia: Universitat de València, pp. 382–401.
- Vogt, W. P.; Gardner, D. C.; Haeffele, L. M. (2012): *When to use what research design*. New York, N.Y.: Guilford Press.
- Wesche, M. B.; Paribakht, T. (2010): *Lexical inferencing in a first and second language. Cross-linguistic dimensions*. Bristol: Multilingual Matters (Second language acquisition).
- Willis, J. (2008): *Teaching the brain to read. Strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. Alexandria, Va., Birmingham, AL, USA: Association for Supervision and Curriculum Development; EBSCO Industries, Inc.
- Wolfe, P. (2010): *Brain matters. Translating research into classroom practice*. 2nd ed. Alexandria, Va.: ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wright, S. (2006): French as a Lingua Franca. En: *APL* 26, pp. 325. DOI: 10.1017/S0267190506000031.

ANEXOS

ANEXO 1 – ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: CONOCIMIENTO DEL INGLÉS COMO L2 EN FUNCIÓN DE LA FAMILIA LINGÜÍSTICA DE LA L1	56
TABLA 2: METODI DELL'INTERCOMPRESIONE SCRITTA SIMULTANEA	100
TABLA 3: COMPARACIÓN DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN EN LA IC CON LA ASL	161
TABLA 4: TIPOS DE INFERENCIA EN LA IC: NECESARIAS Y ELABORADAS.	191
TABLA 5: TEMAS Y LENGUAS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA EXPERIMENTACIÓN.	247
TABLA 6: RESUMEN DE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS COMO HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN.	255
TABLA 7: DATOS SOBRE LA LEGIBILIDAD DE LA PRUEBA INFERENCIA 2.1 EN ESPAÑOL.	267
TABLA 8: DATOS SOBRE LA LEGIBILIDAD DE LA PRUEBA INFERENCIA 2 EN ESPAÑOL.	267
TABLA 9: LENGUAS QUE LOS PARTICIPANTES UTILIZABAN EN CASA ANTES DE LA INTERVENCIÓN.	277
TABLA 10: FRECUENCIAS DE LENGUAS QUE LOS NIÑOS UTILIZAN EN CASA.....	278
TABLA 11: LENGUAS NO MATERNAS QUE LOS PARTICIPANTES INDICARON QUE SABEN HABLAR.	279
TABLA 12: LENGUAS NO MATERNAS QUE LOS NIÑOS INDICARON QUE ENTIENDEN, PERO NO SABEN HABLAR.....	279
TABLA 13: LENGUAS QUE HABLAN AMIGOS DE LOS PARTICIPANTES.	280
TABLA 14: LOS PAÍSES QUE LOS PARTICIPANTES HABÍAN VISITADO.....	283
TABLA 15: TODAS LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS RECOGIDAS Y COMPLETAS POR PARTICIPANTE.	293
TABLA 16: TODOS LOS MATERIALES PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS POR PARTICIPANTE DURANTE LAS SESIONES FORMATIVAS.	294
TABLA 17: DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA SOBRE LA PALABRA OMITIDA 1.	302
TABLA 18: RESPUESTAS A LA PREGUNTA SOBRE LA PALABRA «RACCOGLIEVANO».	306
TABLA 19: INFERENCIAS DE LOS PARTICIPANTES PARA LA PALABRA OMITIDA «ORGULLOSO».	313
TABLA 20: MEDIA, MEDIANA Y MODA DE LAS INFERENCIAS CORRECTAS GENERADAS POR LOS PARTICIPANTES.....	322
TABLA 21: PLAUSIBILIDAD DE SIGNIFICADO EN LAS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INFERENCIA EN OCCITANO.	330
TABLA 22: ZONAS DE OPACIDAD EN LOS TEXTOS SOBRE LOS MOVIMIENTOS DE LA TIERRA.....	346
TABLA 23: ZONAS DE OPACIDAD EN LOS TEXTOS SOBRE LOS ZOMBIS.	347
TABLA 24: PROPORCIÓN DE LAS RESPUESTAS CORRECTAS EN LAS TAREAS DE POSLECTURA.....	349
TABLA 25: PALABRAS SIN TRANSPARENCIA FORMAL EN LA «REGLA DEL SEMÁFORO».	352
TABLA 26: PALABRAS OPACAS EN LAS TAREAS DE POSLECTURA DE LAS SESIONES FORMATIVAS 3 Y 4.	354
TABLA 27: CATALOGACIÓN DE LOS NEOLOGISMOS EN LA SEGUNDA PRUEBA DE INGLÉS.....	368
TABLA 28: VARIABLES DE INFERENCIAS ACERTADAS, INFERENCIAS NO ACERTADAS EN ESPAÑOL E INFERENCIAS ACERTADAS EN OCCITANO EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y EL GRUPO DE CONTROL ANTES DE LA INTERVENCIÓN EXPERIMENTAL.	375
TABLA 29: INFERENCIA EN LENGUA DE ESCOLARIZACIÓN EN EL GRUPO EXPERIMENTAL ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN.....	376

TABLA 30: INFERENCIA EN LENGUA DE ESCOLARIZACIÓN EN EL GRUPO DE CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN.	377
TABLA 31: CORRELACIÓN DE INFERENCIA EN OCCITANO EN EL GRUPO EXPERIMENTAL ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN (PRUEBAS 5 Y 10).	377
TABLA 32: INFERENCIA EN OCCITANO EN EL GRUPO DE CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN (PRUEBAS 5 Y 10).	378
TABLA 33: CORRELACIÓN ENTRE LA VARIABLE DELTA DE INFERENCIA (PRUEBA 10 MENO PRUEBA 5) EN OCCITANO Y LA VARIABLE GRUPO.	379
TABLA 34: CORRELACIÓN ENTRE EL CAMBIO EN LA INFERENCIA NEGATIVA EN ESPAÑOL Y LA VARIABLE «GRUPO».....	380
TABLA 35: COMPARACIÓN DEL PROGRESO EN LA HABILIDAD DE INFERENCIA EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y EL GRUPO DE CONTROL.	381
TABLA 36: CORRELACIÓN ENTRE LA INFERENCIA EN LAS PALABRAS OMITIDAS EN LA L1 Y LOS ACIERTOS POR INFERENCIA EN LA PRUEBA DE OCCITANO.	382
TABLA 37: MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL EN LAS VARIABLES DE INFERENCIA POSITIVA, NEGATIVA EN ESPAÑOL Y LA INFERENCIA POSITIVA EN OCCITANO PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL.	384
TABLA 38: MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL EN LAS VARIABLES DE INFERENCIA POSITIVA, NEGATIVA EN ESPAÑOL Y LA INFERENCIA POSITIVA EN OCCITANO PARA EL GRUPO DE CONTROL.	384
TABLA 39: ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA PERCEPCIÓN DE LA COMPENSIBILIDAD DE LAS LENGUAS DE TRABAJO EN EL GRUPO ENTERO ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN.....	388
TABLA 40: ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA PERCEPCIÓN DE LA COMPENSIBILIDAD DE LAS LENGUAS DE TRABAJO EN EL GRUPO EXPERIMENTAL ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN.	389
TABLA 41: ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA PERCEPCIÓN DE LA COMPENSIBILIDAD DE LAS LENGUAS DE TRABAJO EN EL GRUPO DE CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN.	389
TABLA 42: ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA PERCEPCIÓN DE LA COMPENSIBILIDAD DE LAS LENGUAS ADICIONALES.	393
TABLA 43: PROPORCIÓN DE LOS ACIERTOS EN LAS TAREAS DE IDENTIFICACIÓN DE LENGUAS.	395
TABLA 44: LENGUAS QUE LOS PARTICIPANTES HAN OÍDO HABLAR EN MADRID.	396
TABLA 45: RESPUESTAS SOBRE CUÁLES SON LAS LENGUAS DE ESPAÑA	397
TABLA 46: LENGUAS QUE LOS PARTICIPANTES MENCIONARON COMO LENGUAS DE EUROPA.	398
TABLA 47: LENGUAS MÁS MENCIONADAS COMO LENGUAS QUE LOS PARTICIPANTES QUIEREN APRENDER.	399
TABLA 48: LENGUAS MÁS MENCIONADAS COMO LENGUAS QUE LOS PARTICIPANTES QUIEREN APRENDER EN UN FUTURO.	400
TABLA 49: LENGUAS MÁS MENCIONADAS COMO LENGUAS EN LAS QUE LOS PARTICIPANTES ESCUCHAN MÚSICA.....	400
TABLA 50: LENGUAS MÁS MENCIONADAS COMO LENGUAS EN LAS QUE LOS PARTICIPANTES VEN LA TELEVISIÓN.	401
TABLA 51: ACTITUDES DE LOS PARTICIPANTES HACIA LA LENGUA INGLESA. ESCALA LIKERT.	402
TABLA 52: RAZONES POR LAS QUE LOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO APRENDEN INGLÉS.	402
TABLA 53: RESPUESTAS DE LOS NIÑOS SOBRE SI LES HAN GUSTADO LAS ACTIVIDADES DE INTERCOMPENSIÓN (CUESTIONARIO 1 Y 6).	415
TABLA 54: PROPORCIÓN DE LAS RESPUESTAS CORRECTAS EN LAS TAREAS DE POSLECTURA (PRUEBAS 12 Y 14).	416

ANEXO 2 – ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: DESCRIPTORES DEL «COMPANION VOLUME» PARA «COMPRENSIÓN PLURILINGÜE».	30
FIGURA 2: EJEMPLO DE CÓMO BAJO LA RETÓRICA DEL PLURILINGÜISMO SE RECOMIENDA ENSEÑAR INGLÉS.	32
FIGURA 3: COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LA UNIÓN EUROPEA (2012).	36
FIGURA 4: SPECIAL EUROBAROMETER 386	38
FIGURA 5: DATOS ESTADÍSTICOS DE APRENDIZAJE DE L2 EN LA ESO EN EUROPA.	43
FIGURA 6: TENDENCIAS NÚMERO APRENDIENTES DE INGLÉS EN EP Y ESO EN EUROPA	44
FIGURA 7: PORCENTAJE DE ALUMNADO QUE CURSA LENGUAS EXTRANJERAS EN ESPAÑA, 2015-2016.	46
FIGURA 8: HORARIO SEMANAL DE LA SEGUNDA L2 POR ETAPA DE ESCOLARIZACIÓN	47
FIGURA 9: NÚMERO DE LENGUAS CONOCIDAS Y LAS LENGUAS MEJOR CONOCIDAS, ESPAÑA	49
FIGURA 10: CONOCIMIENTO DE L2 POR LOS EUROPEOS ENTRE LOS 15 Y 30 AÑOS (I)	50
FIGURA 11: CONOCIMIENTO DE L2 POR LOS EUROPEOS ENTRE LOS 15 Y 30 AÑOS (II)	51
FIGURA 12: CONOCIMIENTO DE INGLÉS EN COMPARACIÓN CON FRANCÉS POR LOS ENCUESTADOS ESPAÑOLES	58
FIGURA 13: I CONTINUI DELL'IC: INTERAZIONE – RICEZIONE, LETTURA – ASCOLTO.	68
FIGURA 14: INTERCOMPRESIONE INTERATTIVA E RICETTIVA.	91
FIGURA 15: EL TRIÁNGULO DE LAS FASES DE INVESTIGACIÓN EN LOS PROCESOS COGNITIVOS.	112
FIGURA 16: MODELO DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN EN LA MEMORIA.	114
FIGURA 17: MODELO «SMART» DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN EN L2	122
FIGURA 18: MODELO DE LA ASL DE GASS (1988)	138
FIGURA 19: DE COMPRENSIÓN LECTORA A LA IC.	165
FIGURA 20: INFERENCIA POR SIMILITUD (ADAPTADO DE LÓPEZ ALONSO Y SÉRÉ, 2001, P. 25).	183
FIGURA 21: INFERENCIAS ASCENDENTES, DESCENDENTES, PROSPECTIVAS Y RETROSPECTIVAS.	190
FIGURA 22: LOS TIPOS DE INFERENCIA EN LA IC SEGÚN EL MÉTODO EUROCOMROM.	195
FIGURA 23: INFORME PISA 2018: RESULTADOS DE LECTURA EN ESPAÑA.	201
FIGURA 24: DISTANCIAS ENTRE LAS LENGUAS ROMÁNICAS.	241
FIGURA 25: ESTRUCTURA DE LA FORMULACIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE EXPERIMENTACIÓN.	251
FIGURA 26: GÉNERO DE LOS PARTICIPANTES EN LOS GRUPOS (INCLUIDOS LOS CUATRO PERFILES DESCARTADOS).	282
FIGURA 27: NÚMERO DE LOS NIÑOS QUE IBAN A CLASES PARTICULARES DE ALGUNA LENGUA EXTRANJERA ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN.	282
FIGURA 28: EJEMPLO DE CÓMO ESTÁN ESTRUCTURADAS LAS PREGUNTAS DE LA PRUEBA 2.1.	297
FIGURA 29: PALABRA DEL TIPO 1.	299
FIGURA 30: PALABRAS DEL TIPO 2.	300
FIGURA 31: LA PALABRA DEL TIPO 3.	301
FIGURA 32: PALABRAS DEL TIPO 4.	301
FIGURA 33: EJEMPLO DE LAS PREGUNTAS SOBRE PSEUDOPALABRAS DE LA PRUEBA 2.1.	305
FIGURA 34: PALABRA «RACCOGLIEVANO» DEL TIPO 5.	305

FIGURA 35: PSEUDOPALABRA «CURTÓNICA» DEL TIPO 5.....	307
FIGURA 36: PALABRA «TOPERAS» DEL TIPO 3.	311
FIGURA 37: PALABRA «PATITIESAS» DEL TIPO 3.	312
FIGURA 38: PALABRAS DEL TIPO 4.	312
FIGURA 39: PALABRAS DEL TIPO 5.	314
FIGURA 40: DISTRIBUCIÓN DE LAS INFERENCIAS EN LAS CUATRO PREGUNTAS DE LA PRUEBA 5.....	320
FIGURA 41: DISTRIBUCIÓN DE LAS INFERENCIAS EN LAS CUATRO PREGUNTAS DE LA PRUEBA 10.....	321
FIGURA 42: CRECIMIENTO DEL NÚMERO DE INFERENCIAS CORRECTAS EN OCCITANO POR GRUPO.	322
FIGURA 43: TEXTO E IMÁGENES EN LA PRUEBA DE INFERENCIA 10.	324
FIGURA 44: PALABRAS EN OCCITANO TRANSPARENTES PARA EL PARTICIPANTE GERSIO.X.O.	326
FIGURA 45: INFERENCIA LÉXICA DE LA PALABRA «FLUVI» POR EL PARTICIPANTE R2-D2.....	327
FIGURA 46: TEXTO E IMÁGENES DE LA PRUEBA DE INFERENCIA EN OCCITANO 5.....	329
FIGURA 47: TRASPOSICIONES POR ESCRITO DEL PRIMER TEXTO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	335
FIGURA 48: «REGLA DEL SEMÁFORO» EN LOS TRABAJOS DE LOS PARTICIPANTES LA RICITOS Y AGENTE81.....	350
FIGURA 49: INFERENCIAS DEL PARTICIPANTE CAPERUZO AZUL EN LA «REGLA DEL SEMÁFORO».	351
FIGURA 50: INFERENCIAS DEL PARTICIPANTE 05505 EN LA «REGLA DEL SEMÁFORO».	352
FIGURA 51: EJEMPLO DE UNA TAREA DE POSLECTURA.	354
FIGURA 52: PALABRAS CONOCIDAS EN LA PRIMERA DE INGLÉS 3.....	360
FIGURA 53: PALABRAS EN INGLÉS QUE LO PARTICIPANTES OMITÍAN MÁS QUE TRANSFERÍAN.	361
FIGURA 54: PALABRAS EN INGLÉS QUE LOS PARTICIPANTES TRANSFERÍAN MÁS QUE OMITÍAN.	362
FIGURA 55: PALABRAS CONOCIDAS EN LA SEGUNDA PRUEBA DE INGLÉS.	363
FIGURA 56: PALABRAS POSIBLEMENTE CONOCIDAS CON UN ALTO PORCENTAJE DE TRANSFERENCIAS POSITIVAS EN LA SEGUNDA PRUEBA DE INGLÉS.	364
FIGURA 57: PALABRAS POSIBLEMENTE DESCONOCIDAS CON UN ALTO PORCENTAJE DE TRANSFERENCIAS NEGATIVAS EN LA SEGUNDA PRUEBA DE INGLÉS.	365
FIGURA 58: PALABRAS NO COGNADAS U OPACAS PARA TRADUCIR LAS CUALES LOS PARTICIPANTES OPTARON POR LA TRANSFERENCIA, EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS, NEGATIVA.	366
FIGURA 59: INFOGRAFÍA EN ITALIANO SOBRE LOS EFECTOS DE LOS MOVIMIENTOS DE LA TIERRA.	372
FIGURA 60: AMPLITUD DE CAMBIO (DELTA) EN EL RENDIMIENTO EN LA INFERENCIA EN OCCITANO. ..	379
FIGURA 61: VARIABLE DELTA DE LA INFERENCIA EN OCCITANO (PRUEBA 10 MENOS PRUEBA 5).	385
FIGURA 62: VECTORES DE CAMBIO EN LA PERCEPCIÓN DE LA COMPENSIBILIDAD DEL ITALIANO POR LOS MIEMBROS DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y EL GRUPO DE CONTROL.....	390
FIGURA 63: LENGUAS DE TRABAJO QUE MÁS GUSTARON A LOS PARTICIPANTES EN EL GRUPO EXPERIMENTAL (CUESTIONARIOS 1 Y 6).	391
FIGURA 64: LENGUAS DE TRABAJO QUE MENOS HAN GUSTADO A LOS PARTICIPANTES EN EL GRUPO EXPERIMENTAL.....	392
FIGURA 65: PERCEPCIÓN DE LAS LENGUAS INCLUIDAS EN LA ESCALA DE LIKERT POR EL GRUPO EXPERIMENTAL Y EL GRUPO DE CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN (CUESTIONARIO 1 Y 6).....	394
FIGURA 66: PERCEPCIÓN DEL VALENCIANO Y DEL CATALÁN POR LOS DOS GRUPOS ANTES Y DESPUÉS DEL EXPERIMENTO.	394

FIGURA 67: RAZONES POR LAS QUE EL EQUIPO TRA TRA ENTIENDE LAS LENGUAS DE TRABAJO.	396
FIGURA 68: PERCEPCIÓN DE LA DIFICULTAD DE LA PRUEBA EN OCCITANO «DESPUÉS».	417

ANEXO 3 – PROPUESTA DIDÁCTICA

Propuesta didáctica para clases de Intercomprensión románica lectora simultánea en Educación Primaria

Anna Iliná
Madrid
2021

Tema 1: Las lenguas románicas

Les llingües romániques (tamién denomaes llingües romances o neollatines) son una rama indoeuropea de llingües mui emparentaes ente sí, que remanecen del llatín vulgar o rústicu (entendíu nel sentíu etimolóxicu de «faláu pol pueblu», como opuestu al llatín clásicu y lliterariu).

As linguas románicas evolucionaron do latín vulgar entre os séculos III e VIII. As cinco linguas románicas con maior número de falantes nativos son o castelán (480 millóns de falantes), o portugués (270 millóns), o francés (77 millóns), o italiano (65 millóns) e o romanés (24 millóns).

Das principais linguas románicas, o italiano é a máis achegada ó latín, seguido polo castelán, o romanés e o portugués, sendo a máis diverxente o francés.



Actualment son 20 luengas charratas por 900 millions de personas. Con a caita d'o Impe-
rio Román, as diferents entidatz territorials, a gran distancia entre as partz, y a influencia
d'as luengas locals o latín vulgar facieron que evolu-
cionase t'as luengas romances.



As línguas românicas não surgiram do latim formal e sim do latim vulgar, utilizado pelas classes populares e analfabetas de Roma. A diferença entre os dois era que o latim formal possuía gramática elaborada e era utilizado somente pelas pessoas mais instruídas da época e pelo Império Romano, já o latim vulgar era falado sem os cuidados gramaticais pelo povo mais simple de Roma.

Com o crescimento e o aumento do território do Império Romano e a chegada dos povos bárbaros no século V d.C., houve uma fragmentação na unidade linguística que era limitada ao latim, abrindo espaço para o desenvolvimento de dialetos.

Attualmente sono parlate in Europa circa ventidue lingue neolatine, esse sono:

01) portoghese	12) lombardo
02) galiziano	13) ladino
03) leonese	14) friulano
04) castigliano	15) veneto
05) aragonese	16) emiliano - romagnolo
06) catalano	17) toscano - corso
07) occitano	18) italiano centrale
08) francese	19) napoletano
09) arpitano	20) siciliano
10) piemontese	21) sardo
11) genovese	22) rumeno

Perché una lingua continui ad esistere è necessario che essa sia la lingua ufficiale nazionale di almeno uno stato sovrano. Solo sei (6) di quelle ventidue (22) lingue sono lingue ufficiali:

01) portoghese	08) francese
04) castigliano	17) toscano - corso, cioè l'italiano 😊
06) catalano	22) rumeno

El basc: una llengua aïllada

Tot i que el basc (o èuscar) es parla a la península ibèrica, no és una llengua romànica, ni tan sols una llengua indoeuropea: és una llengua aïllada. Quan els romans van colonitzar la península, ja se'n parlava. El seu origen és desconegut i no se la relaciona amb cap altra família lingüística.

Fuentes:

https://ast.wikipedia.org/wiki/Llingües_romániques

https://gl.wikipedia.org/wiki/Linguas_románicas

https://an.wikipedia.org/wiki/Luengas_romances

<http://www.bastosmaia.com.br/o-que-sao-as-linguas-romanticas-2/>

<https://www.facebook.com/impariamoitaliano/posts/le-lingue-neolatinele-lingue-neolatine-dette-anche-lingue-romanze-sono-le-lingue/10159946544693125/>

<https://sites.google.com/site/diversicat4/continguts/llengues-romaniques>

Imágenes:

<https://elmarserena.files.wordpress.com/2018/07/latin-vulgar.jpeg?w=245&h=300>

<https://www.facebook.com/impariamoitaliano/posts/le-lingue-neolatinele-lingue-neolatine-dette-anche-lingue-romanze-sono-le-lingue/10159946544693125/>

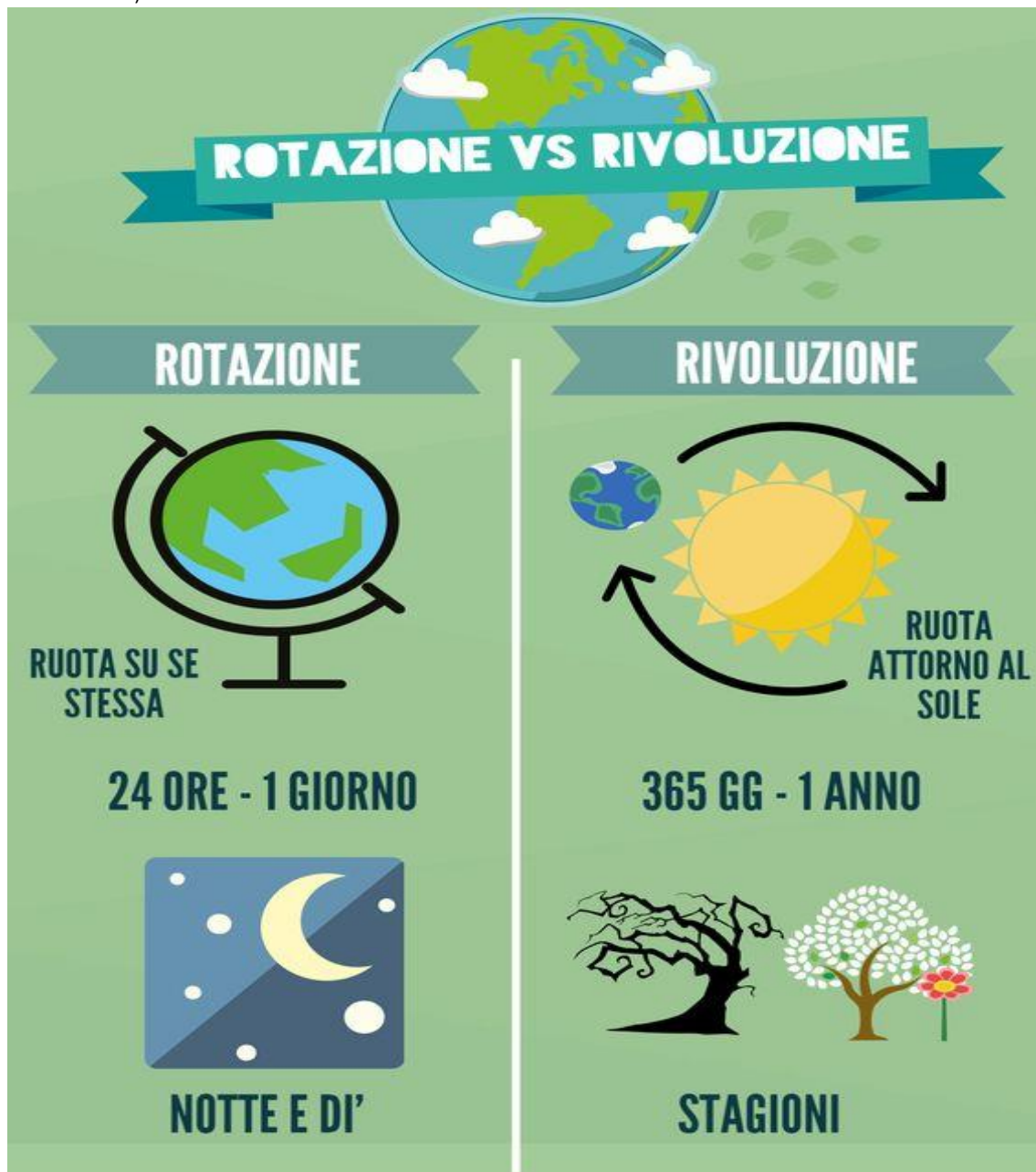
Tema 2: I movimenti della Terra

La terra ruota su se stessa.

Il movimento di rotazione dura 24 ore e forma il giorno e la notte.

La terra ruota intorno al sole.

La terra ruota anche intorno al sole. Questo movimento si chiama movimento di rivoluzione. A causa di questo movimento si formano le stagioni (primavera, estate, autunno ed inverno).



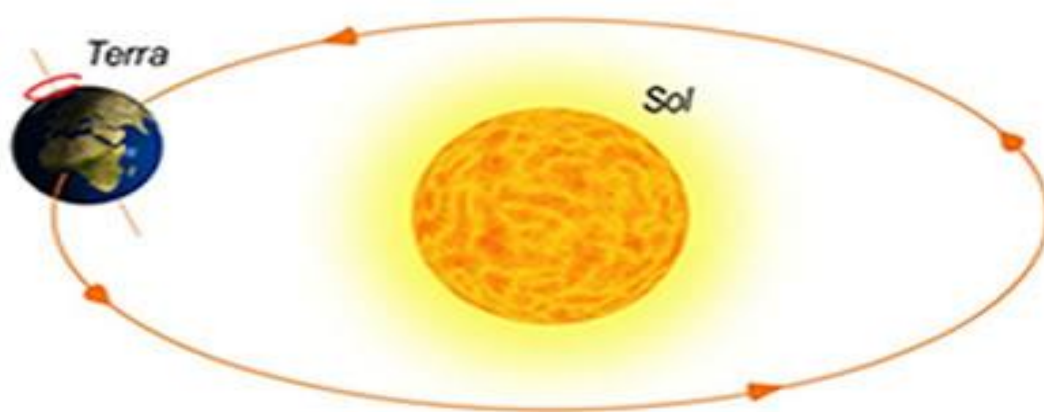
O que é rotação e translação?

A rotação e a translação formam os dois mais importantes movimentos terrestres, pois são eles que provocam os efeitos mais notórios sobre o nosso planeta.

Rotação e translação são os dois principais e mais conhecidos movimentos realizados pelo planeta Terra. Juntos, eles são responsáveis por uma infinidade de fenômenos que se manifestam na atmosfera, no clima, no relevo e até na duração dos dias e das noites e das estações.

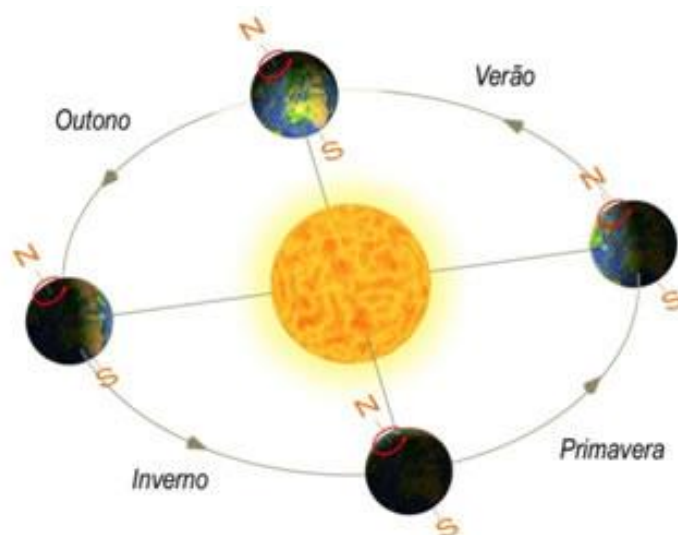
Moviment de rotació

La Terra gira sobre si mateixa al voltant d'un eix imaginari, lleugerament inclinat, que la travessaria pels pols. Tarda **24 hores** a fer una volta completa. La rotació origina el dia i la nit.



Translación

O tempo que tarda a Terra em completar este xiro denomínase ano e dura 365 días e 6 horas. Os raios do Sol chegan en distinta inclinación ás partes da Terra ao longo do ano. Isto débese á órbita da Terra e á inclinación do eixe e orixina as estacións. Cando os raios chegan case verticais e hai máis horas de luz é verán. Cando os raios chegan moi inclinados hai menos horas de luz e ten lugar o inverno.



Fuentes:

<https://www.scuolarobbiate.edu.it/imparo/?p=902>

<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-rotacao-translacao.htm>

http://projecteseducatius.edelvivescomunitatvalenciana.com/cdn/Uploads/editor/3_EDELVIVES%20CV/PROYECTOS%20EDUCATIVOS/PRIMARIA/LLEGENDA%20DEL%20LLEGAT/UDS%20MUESTRA/163833_5PRIM_CCSS_LP_Val_PDF.pdf

<https://pabloquintasprimaria.wordpress.com/2014/10/01/ciencias-sociais-unidade-1-do-universo-a-terra-os-xiros-da-terra/>

Busca en los textos las palabras que corresponden a las que ves en la tabla. Si no las encuentras - ¡invéntalas!

Palabra  Lengua 	Rotación	Trasla- ción	Tierra	Día	Noche	Tempo- rada / Estación	¿otras palabras?
Italiano							
Valen- ciano							
Gallego							
Portugués							

Tema 3: Zombies attack!

Una sèrie de missions. Centenars de zombis famolencs. Un joc de realitat augmentada en la pantalla del teu mòbil. Instruccions a través dels teus auriculars que et donaran pistes sobre el que fer en cada moment de la missió.

L'aplicació «Zombies Attack» és una divertidíssima manera de donar-li una mica de vida – i mort vivent – a la teva rutina de activitat física diària.

«Zombies attack» és un running game i una àudio aventura fantàstica, que crea una història a través d'una audioguia que s'anirà adaptant al teu recorregut diari i augmentarà la teva motivació. Una manera diferent i molt emocionant de córrer ... perseguits per zombies!



Zombies attack!

This augmented reality game transforms your morning physical activity into a real adventure!

Your protagonist with the name «Player 5» survives a zombie attack. You will

listen to music and different narrations in your mobile phone.

The motivation is to complete different missions when walking or running. You collect objects and run from zombies. With this game you never lose the motivation to do sport in the morning!

Zombies attack!

Questa applicazione di realtà aumentata, in realtà, è una app per correre. La motivazione dell'applicazione è un gioco per scappare agli zombi che ci stanno seguendo.

Usando il GPS o il sensore movimento dell'i-Phone, è possibile controllare la velocità della corsa e la distanza. Per questo è un'ottima applicazione di controllo attività fisica.

«Zombies attack» trasforma il tuo sport in una divertentissima missione di fuga da zombi accompagnata dalle istruzioni sonore!



Zombies attack!

Como o nome sugere, você precisa correr. Este jogo pode não ser exatamente um jogo



de realidade aumentada, mas é uma grande motivação para aqueles que odeiam caminhar ou correr, mas querem começar uma atividade física, pois é necessário se mover para coletar suprimentos.

Este jogo vem com uma trilha de áudio imersiva em cada missão e enquanto você está correndo, há a sensação de que está se escapando de zumbis.

Fuentes:

<https://www.clubmetropolitan.net/ca/noticia/la-app-del-mes-zombies-run>

<https://thinkmobiles.com/blog/best-augmented-reality-games/>

<https://www.nvapple.it/app/zombies-run-corri-salvare-il-mondo>

<https://olhardigital.com.br/games-e-consoles/noticia/conheca-5-jogos-de-realidade-aumentada-bem-bacanas/79694>

Busca en los textos las palabras que corresponden a las que ves en la tabla.

Lengua / Palabra	Motivación	Misión	Realidad Aumentada	Actividad	Correr	Juego	Aplicación (¡adivina!)
Italiano							
Catalán							
Portugués							
Inglés							

Tema 4: El mar y el plástico

Questo mare di plastica
Qui ci vuole una soluzione drastica
Non possiamo più lasciare
Della plastica per strada o
Sulla spiaggia e poi nel mare

Ma che brutta è questa storia
Ce lo dice la maestra
Pare che nei nostri mari
Da Venezia e fino a Bari
Ci sia troppa plastica
E ogni pesce se la mastica
Oh no no no no no non si può fare
Non si può mica accettare

No no non si può fare
Non si può mica accettare
No no non si può fare
Non si può mica accettare

Questo mare di plastica
Qui ci vuole una soluzione drastica
Non possiamo più lasciare
Della plastica per strada o
Sulla spiaggia e poi nel mare

E' così che ogni bambino
Grandicello o piccolino
Fa attenzione ogni giorno
A non lasciare niente intorno
Dentro in casa oppure in spiaggia
Come pure quando viaggia
Oh sì sì così si fa
E il problema se ne va

Oh sì sì così si fa
E il problema se ne va
Oh sì sì così si fa
E il problema se ne va

Questo mare di plastica
Qui ci vuole una soluzione drastica
Non possiamo più inquinare
Un mondo bello che
È attorno a me e a te!

Fuente: transcripción de la canción
<https://www.youtube.com/watch?v=ShVQJVAxkIM>



Que és la contaminació marina ??

La **contaminació marina** és la **contaminació** que afecta **mars** i **oceans**, des de la zona de platja fins a mar obert. Inclou la que es produeix a les **costes**, als **ports**, a la plataforma **pesquera**, a la **indústria**, a la navegació i a les zones marítimes.

- Es calcula que hi ha 5,25 **bilions** de trossos de **plàstic** als mars d'arreu del món.



Com podem evitar la contaminació el mar ?

La contaminació a l'aigua
Com la podem evitar:

No tirant tants residus al mar.
Exemple: no tirar tantes deixalles



No tirar tantes aigües residuals als rius que van a parar al mar. Exemple: claveguera, fàbriques...



O MAR NON É UN VERTEDOIRO

O lixo mariño está afogando aos océanos.

Calcúlase que cada ano entran nos mares entre 6,4 e 8 millóns de toneladas de residuos, das cales un 80% teñen a súa orixe na terra, correspondendo o 20% restante a actividades pesqueiras tales como perda de aparellos.



O plástico é o material que lidera en maior medida este fenómeno. Tanto é así que, a día de hoxe, foron identificadas 5 illas de plásticos: 2 no Atlántico, 2 no Pacífico e 1 no Índico, ocupando en total 16 millóns de quilómetros cadrados ou, o que é o mesmo, 31 veces a superficie de España.

Os expertos veñen advertíndoo desde fai tempo: de continuar co insostible patrón de produción e consumo, no ano 2050 haberá máis plásticos que peixes no mar.

2050

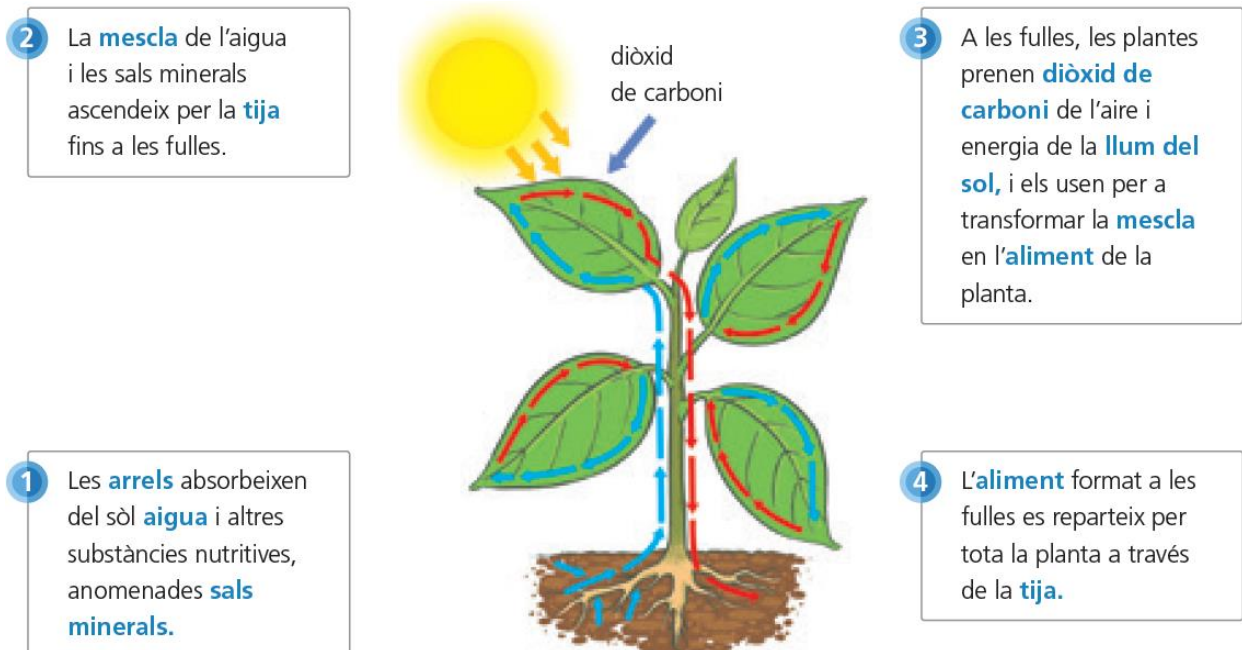
Cando os residuos entran no océano inician unha longa viaxe facilitada polas correntes oceánicas e os ventos mariños e, ademais, non o fan sos. Durante o traxecto transportan organismos dun lugar a outro que, en moitas ocasións, convértense en invasores. Tamén poden fragmentarse e degradarse pola acción biolóxica, física e química, dando lugar aos coñecidos "microplásticos" (con tamaño menor a 5mm).



Tema 5: la fotosíntesis

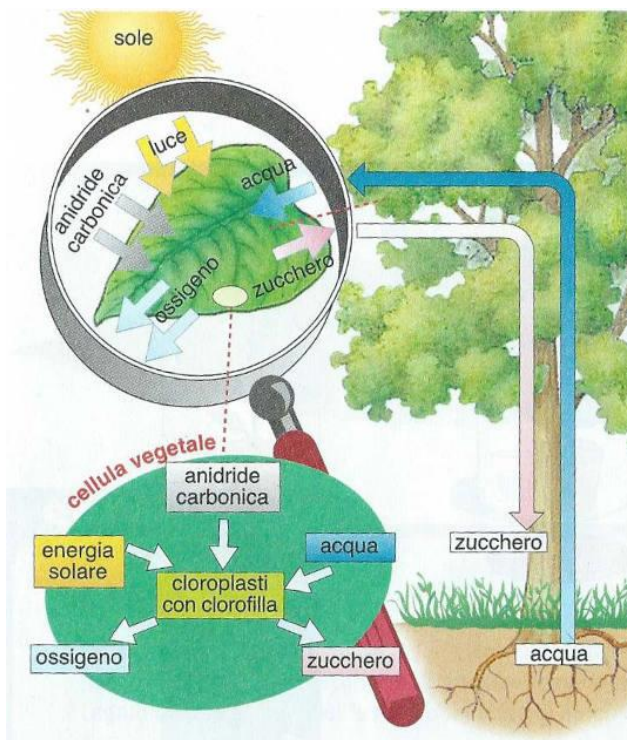
As plantas, tal como as persoas, necesitan de se alimentar. E a fotossíntese é o proceso através do qual as plantas «fabricam» o seu próprio alimento. Para tal, necesitan de três ingredientes: a luz do Sol, a água e o dióxido de carbono.

Eis o que acontece: as raízes das plantas são as responsáveis por absorver os sais minerais que estão na água que circula na terra. Esses sais minerais viajam por dentro da planta das raízes até às folhas.



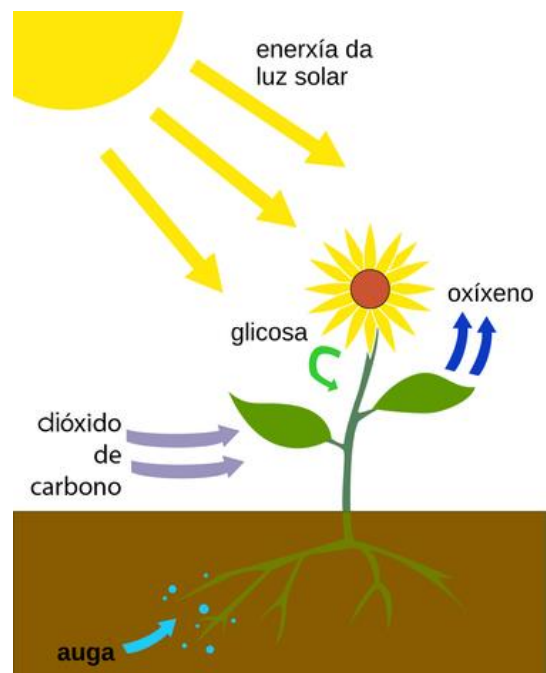
In che cosa consiste esattamente la fotosintesi clorofilliana?

Nelle cellule delle foglie sono presenti degli organuli chiamati cloroplasti. Nei cloroplasti è contenuta la clorofilla. È una sostanza di colore verde, per cui anche le foglie sono verdi. La clorofilla cattura l'energia luminosa del sole.



Coa fotosíntese iníciase toda a cadea trófica. Sen esta, os animais e os outros seres heterotróficos serían incapaces de sobrevivir, pois a base da súa alimentación estará sempre nas substancias orgánicas proporcionadas polas plantas verdes.

Photosynthesis provides us with most of the oxygen we need in order to breathe. We, in turn, exhale the carbon dioxide needed by plants. Plants are also crucial to human life because we rely on them as a source of food for ourselves and for the animals that we eat.



Fuentes:

<https://observador.pt/2016/07/04/ciencia-7-coisas-que-os-adultos-nao-sabem-explicar-as-criancas/>

http://projecteseducatius.edelvivescomunitatvalenciana.com/cdn/Uploads/editor/3_EDELVI-VES%20CV/PROYECTOS%20EDUCATIVOS/PRIMARIA/LLEGENDA%20DEL%20LLEGAT/UDS%20MUESTRA/163776_3PRIM_CCNN_LP_Val_PDF.pdf

<https://gl.wikipedia.org/wiki/Fotosíntese>

<https://www.studiarapido.it/fotosintesi-clorofilliana-spiegato-semplice/#.Xbq94XjAM2w>

<https://www.factmonster.com/math-science/biology/plants-animals/photosynthesis>

Tema 6: La alimentación sana

Las 10 reglas de la alimentación sana

Regla 1	
Regla 2	
Regla 3	
Regla 4	
Regla 5	
Regla 6	
Regla 7	
Regla 8	
Regla 9	
Regla 10	

Tema 7: los alimentos que no hay que guardar en la nevera

Malgrat el que molta gent creu, no tots els aliments tenen en la nevera una **millor** conservació. En alguns casos, no és necessari i en uns altres, fins i tot, resulta perjudicial, ja que podrien desbaratar-se abans o, simplement, perdre el seu sabor o els seus nutrients.

El fet que Espanya siga un país calorós, no implica que hàgem de ficar tots els aliments en el frigorífic. Hi ha productes que es conservaran millor a temperatura ambiente. Alguns dels casos a tindre en compte són els següents:

Ous, xocolata, embotit, iogurt, salses, allòs i cebes, tomaques, fruites tropicals

Creïlles: No és tan habitual, però hi ha qui fica les creïlles en el frigorífic. Es tracta d'un error, ja que el fred farà que el seu midó es convertisca en sucre i, com a conseqüència, adquirirà un sabor dolç. El **millor**, conservar-les en una armari, dins d'una bossa de paper.

-----✂-----

Que alimentos non convén gardar na neveira

Algúns alimentos estráganse se se gardan na neveira. Non todos os alimentos necesitan as mesmas condicións de conservación. Aínda que algúns se estragarían só en cuestión de horas se se manteñen a temperatura ambiente, outros farían o mesmo en condicións de refrixeración: **Allos, Pan, Aceite de oliva, Café, Mel, Tomates, Plátanos, Patacas**

Cebolas. A humidade da neveira favorece a formación de mohos. A **mellor** maneira de almacenalas é mantelas nun lugar fresco, seco e ben ventilado. Non deben almacenarse as cebolas enteiras en bolsas de plástico.

-----✂-----

Les aliments qui ne vont pas au frigo

On a tendance à mettre tous les aliments au frigo, sans se poser des questions. Tous les aliments ne vont pas nécessairement au frigo. Découvrez donc les 13 aliments à ne pas mettre au frigo pour mieux les conserver et profiter de leur bon goût longtemps :

Les tomates, l'avocat, le basilic, l'oignon, la pomme de terre, le chocolat, le pain, l'huile d'olive, les abricots.

Le miel : La quantité de sucre naturel est tellement importante qu'elle permet de conserver naturellement le miel très longtemps. Il vous suffit simplement de conserver le miel dans un bocal fermé à température ambiante.

Els 9 aliments que mai que has de guardar a la nevera

Les altes temperatures poden malmetre aquests productes i fer que perdin les seves propietats, la textura o sabor. Hi ha certs aliments que no s'han de guardar mai a la nevera ja que les temperatures extremes poden alterar les seves propietats, textura i sabor: Les patates, el pa, els alcovats, les fruites tropicals, les cebes i els alls, la mel, el queso seco, la xocolatata.

Els tomàquets: Evita guardar els tomàquets a la nevera si vols que conservin tot el seu sabor. El fred fa que s'alteri la textura aquest aliment, fent que es torni més farinós, i que es freni el seu procés de maduració. La **millor** manera de conservar els tomàquets és deixar-los en un lloc fresc i amb poca llum.

-----✂-----

I cibi che non dovremmo conservare in frigorifero (anche se tutti lo fanno)

Il frigorifero ci aiuta a conservare meglio alcuni cibi crudi e preparati che possono deteriorarsi rapidamente al di fuori di esso. Ma non tutti gli alimenti sono adatti alla conservazione in frigorifero. Alcuni tipi di frutta e verdura, infatti, sono **meglio** conservati a temperatura ambiente:

Patate, pomodori, banane, avocado, aglio e cipolla, miele, basilico, uova, olio d'oliva
Per esempio, il pane: bisogna tenere il pane in frigorifero è un grandissimo errore, perché il freddo lo fa seccare più rapidamente.

-----✂-----

Alimentos que não devemos colocar na geladeira

Ao colocarmos certos alimentos na geladeira podemos mudar e até mesmo anular seus sabores e texturas. Segue aqui uma lista com um explicação rápida, dos alimentos que não devemos colocar na geladeira:

Pão, cebola, alho, abacate, tomate, mel, bolo, melão, café, óleo e azeite
Batata: a geladeira pode alterar o sabor delas.

Fuentes:

<https://val-ocio.superdeporte.es/gastronomia/noticias/nws-726509-diez-alimentos-debes-guardar-nevera.html>

<https://www.consumer.es/gl/seguridad-alimentaria-gl/alimentos-que-non-deben-gardarse-na-neveira.html>

<https://www.emporda.info/oci/2016/06/06/els-10-aliments-mai-has/317202.html>

<https://www.doctissimo.fr/nutrition/diaporamas/aliments-pas-refrigerer/les-tomates>

<https://www.corriereadriatico.it/attualita/cibi non conservare frigorifero 3 gennaio 2018-3461807.html>

<https://www.eucomosim.com/na-cozinha/alimentos-que-nao-devemos-colocar-na-geladeira/>

Tema 8: Cristóbal Colón

Cristoforo Colombo



Cristoforo Colombo nacque nel 1451 a Genova, un'importante città italiana. Cristoforo lavorava sulle navi che trasportavano le merci in tutto il Mar Mediterraneo. Nel 1476, quando aveva vent'anni, la sua nave affondò davanti alle coste del Portogallo; lui si salvò a nuoto. In Portogallo viveva suo fratello che faceva il cartografo; Cristoforo cominciò a lavorare con lui, disegnando carte geografiche.



Studiando le mappe nautiche e le correnti marine, Cristoforo aveva immaginato un nuovo viaggio per raggiungere l'Asia attraverso l'Oceano Atlantico. Nel 1486 Colombo espose questa idea alla regina di Spagna, Isabella. Isabella considerò che l'idea di Colombo fosse interessante; gli concesse tre imbarcazioni e 90 uomini per tentare l'impresa.



Cristòfol Colom



El fet històric que fa que l'Edat Moderna comenci el 1492 és el descobriment d'Amèrica el 12 d'Octubre d'aquest any per Cristòfol Colom. Aquest gran viatge va començar el 3 d'agost del 1492 amb 90 mariners, amb 2 caravel·les (la Pinta i la Niña) i 1 nau (Santa María).



El viatge va ser complicat, van sortir del port de Palos (Huelva). Els nervis i les pors es van apoderar dels mariners i hi van haver dos motins, el més greu la nit del 9 d'octubre. Llavors, acordaren de navegar tres dies més i si al cap d'aquest temps, no trobaven terra, tornarien.

El dia 10 van veure ocells (*pájaros*), i finalment l'11 a la nit, el grum Rodrigo de Triana cridà «Terra a la vista». Van desembarcar a l'illa de Guanahani (arxipèlag de les Bahames) el 12 d'octubre del 1492, després de 36 dies de viatge.



Era o nome Cristóbal Colón o que ele mesmo usava?

Segundo a maioria dos relatos, Colombo nasceu em Gênova, na Itália, como Cristoforo Colombo, que é obviamente muito mais semelhante à versão em inglês – 'Columbus' – do que à espanhola – Cristóbal Colón.



O nome de Columbus em inglês é uma versão anglicizada do nome de nascimento de Columbus. O mesmo acontece na maioria dos principais idiomas europeus: é Christophe Colomb em francês, Kristoffer Kolumbus em sueco, Christoph Kolumbus em alemão e Christoffel Columbus em holandês, Cristóvão Colombo em português e Cristofor Colom em catalão.

Então, talvez a pergunta que deve ser feita é como Cristoforo Colombo acabou como Cristóbal Colón em seu país adotivo da Espanha. Infelizmente, a resposta parece perdida na história. A maioria dos relatos históricos indica que Colombo mudou seu nome para Colón quando se mudou para a Espanha e se tornou cidadão.



O país da Colômbia foi nomeado em sua homenagem, assim como a moeda costarriquenha (o colón) e uma das maiores cidades do Panamá (Colón).

Fuentes: <http://nellabottegadellamaestra.altervista.org/alterpages/files/IlviaggiodiCristoforo-Colombo.pdf>
<https://sites.google.com/site/comsinostesembe/geografia-i-cronologia/descobrimet-d-ame-rica>
<https://pt.archolda.com/como-colon-se-tornou-columbus/>

Tema 9: Las emociones

A palabra emoción provén do latín «emotionem» - «movemento, acción de mover». É derivado dunha forma composta de dúas palabras latinas: ex «fóra, para fóra», e motio «movemento, acción», «conmoción» e «xesto». Esta formación latina será tomada como empréstito por todas as linguas modernas europeas. A primeira documentación do francés «émotion» é de 1538. A do inglés é «emotion» é de 1579. O italiano «emozione», o portugués «emoção» son de comezos do século XVII.



designed by freepik

Vivenciar emoções é muito pessoal, elas podem ser sentidas de formas diferentes por cada pessoa. É a emoção que leva uma pessoa a reagir diante de um acontecimento. De acordo com a emoção vivida podem acontecer reações físicas como alteração da respiração, choro, vermelhidão e tremores.



Les emocions són senyals del nostre cos que ens aporten informació relacionada amb el propi equilibri i benestar. Les emocions estan formades per:

- sensacions corporals
- pensaments (imatges o paraules)

L'expressió de les sensacions en l'emoció és molt ràpida, manifesta canvis en la musculatura facial i en la de la resta del cos. El temps que dura la sensació d'una emoció intensa és breu, es mesura en minuts i segons. La reacció emocional és automàtica. Les xiquetes i els xiquets, molt més que les persones adultes, sovint no tenen consciència de les emocions que senten, la qual cosa els porta a actuar impulsivament.

Les émotions faciles à identifier sont : joie, tristesse, peur, colère, surprise, dégoût. On fait une différence entre les émotions et les sentiments. L'amour est considéré comme un sentiment plutôt qu'une émotion.

Sans les émotions, les hommes vivraient comme des robots, indifférents à ce qui leur arrive, mais cela est impossible, parce que les émotions font partie de nous : elles nous poussent à agir.





LE EMOZIONI

La parola “emozione” deriva dal latino e-movere, significa smuovere, portare da dentro a fuori.

L'emozione indica la reazione del nostro corpo (con sudorazione, accelerazione del battito del cuore) di fronte ad un determinato evento. Immaginiamo di vedere una tigre che ci mostra i suoi denti aguzzi a forma di sciabola. Questo susciterà in noi una forte emozione di paura, che ci provocherà sudorazione e batticuore.

Le emozioni che possiamo provare sono tantissime. Per studiarle, classificarle e riuscire a comprenderle gli studiosi in psicologia le hanno suddivise in emozioni primarie ed emozioni secondarie.

Le emozioni primarie sono sei:

• dolore • gioia • paura • rabbia • disgusto • sorpresa

Tutte le persone in tutti i paesi del mondo, in tutte le epoche storiche, esprimono queste sei emozioni con le stesse espressioni facciali.

➡ Osserva le espressioni facciali tipiche di ogni emozione primaria.



DOLORE



GIOIA



PAURA



RABBIA



DISGUSTO



SORPRESA

Fuentes:

<https://gl.wikipedia.org/wiki/Emoción>

<https://www.significados.com.br/emocoes/>

http://www.ceice.gva.es/documents/162793785/165297328/180209_Aprendiz+Mind+Primaria+Val_publicacio.pdf/aa1ca875-6dc2-4266-9b6f-f3323b5680db

<https://fr.vikidia.org/wiki/Émotion>

Tema 10: Un cuadro de Vincent van Gogh

El dormitorio en Arlés

Vincent Willem van Gogh (30 de marzo de 1853 a 29 de julio de 1890) fue un pintor holandés, generalmente considerado el más grande después de su compatriota Rembrandt Rijn, y uno de los mejores postimpresionistas. El arte de Van Gogh se hizo asombrosamente popular después de su muerte, especialmente a fines del siglo XX. Luchó contra la enfermedad mental y permaneció pobre y prácticamente desconocido durante toda su vida. Vincent murió en Francia a los 37 años.

Instrucciones: *Hoy vamos a dibujar uno de sus cuadros más famosos.*

Lee los textos y usa esta tabla para encontrar las correspondencias entre las lenguas. Te ayudará a entender los textos.

Español									
Catalán	llit		capçalera	penjador		gerra	cadira (2 cadires)	la dreta	
Portugués		janela		cabideiro	mesa	garrafas		a direita	a esquerda
Italiano	letto	finestra	testata		tavolino		sedia		la sinistra

El dormitori a Arles – català

El dormitori a Arles és el títol que reben tres quadres similars, obra de Vincent van Gogh. El títol que Van Gogh li va donar a aquesta composició va ser simple: El dormitori. Hi ha tres versions autèntiques descrites en les seves cartes, que es distingeixen amb facilitat entre elles pels quadres que hi ha a la **dreta** de la pintura.

És una habitació moblat amb poc mobiliari fet de fusta de pi, modestament neta i ordenada: un **llit** a la dreta, amb dos coixins, i quadres a la paret. Darrere de la **capçalera**, hi ha un **penjador** amb roba. A l'**esquerra**, hi ha una **finestra**, sota de la finestra - una **tauleta** de fusta i dos **cadires**. Damunt de la tauleta, un gibrell, una **gerra** d'aigua i alguns objectes, dos flascons, un pot. A l'esquerra, una tovallola penjada d'un clau, arran de la porta.

O quarto em Arles – portugués

È um quarto. Na parede do lado direito há uma **cama**, a largura da cama vai da parede até quase o meio do quarto. A cama possui 2 cabeceiras altas que vão até a metade da parede. Ainda na parede da **direita** logo acima da cama há 4 quadros sendo 2 acima e 2 abaixo.

Na parede dos fundos a uma **janela** mais para a esquerda logo ao lado da cama. Em baixo da janela há uma **cadeira** virada pra cama, ao lado esquerdo da cadeira há uma **mesa** retangular, em cima da mesa há **garrafas** e copos.

Ainda na parede dos fundos em cima da **cabeceira** da cama há um **cabideiro** com roupas na horizontal, acima do cabideiro há um quadro com uma paisagem. Na parede da **esquerda** logo no início há uma cadeira encostada na parede virada na direção da cama, apos a cadeira há uma porta, apos a porta há um gancho na parede com uma roupa pendurada.

La stanza di Van Gogh ad Arles – italiano

Il dipinto mostra la camera da letto del pittore. Sulla **destra** vi è un **letto** fatto di legno di pino, di color arancione. Le pareti sono di color azzurro chiaro. Sulla parete vicino al letto sono appesi quattro quadri, due sopra e due sotto. Nella parete di fondo ci sono anche una **finestra**, uno specchio, un quadro e un **appendiabiti**, messo proprio dietro la **testata** del letto.

A **sinistra** del letto, sotto la finestra, c'è una **sedia** e all'angolo c'è un **tavolino**. Sul tavolo ci sono vari oggetti, una **caraffa** e dei bicchieri. Lo specchio è appeso proprio sopra il tavolo. Dall'altro lato del tavolino, c'è un'altra sedia. La stanza appare piccola però spaziosa, ariosa, ordinata e pulita.



Idea: <http://ceiparturoduperier.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/DESCRIPCION%20CUADRO%20%20PINTOR%20VAN%20GOGH.pdf>

Fuentes:

<http://natialtormomirlengua1belpilar.blogspot.com/2011/10/la-habitacio-d-arles.html>

<http://escriguinarda.blogspot.com/2015/06/la-cambra-darle-antonia-garcia.html>

<https://www.facebook.com/vinyartest/posts/1601039840206123>

http://www.latecadidattica.it/seconda2011/descrizione_camera.pdf

<https://www.burrosabio.com/vincent-van-gogh-biografia/>

Tema 11: Hablar correctamente

Lorenzo Baglioni - Il Congiuntivo (Sanremo 2018)

Che io sia
Che io fossi
Che io sia stato
Oh-oh-oh

Oggigiorno chi corteggia
Incontra sempre più difficoltà
Coi verbi al congiuntivo

Quindi è tempo di riaprire
Il manuale di grammatica
Che è, che è molto educativo

Gerundio imperativo
E infinito indicativo
Molti tempi e molte coniugazioni ma...

Il congiuntivo ha un ruolo distintivo
E si usa per eventi
Che non sono reali

E' relativo a ciò che è soggettivo
A differenza di altri modi verbali

E adesso che lo sai anche tu
Non lo sbagli più

Nel caso che il periodo sia della tipolo-
gia dell'irrealtà (si sa)
Ci vuole il congiuntivo

Tipo se tu avessi usato
Il congiuntivo trapassato
Con lei non sarebbe andata poi male
Condizionale
Segui la consecutio temporum

Il congiuntivo ha un ruolo distintivo
E si usa per eventi
Che non sono reali

E' relativo a ciò che è soggettivo
A differenza di altri modi verbali

E adesso ripassiamo un po' di verbi al
congiuntivo

Che io sia (presente)
Che io fossi (imperfetto)
Che io sia stato (passato)
Che fossi stato (trapassato)
Che io abbia (presente)
Che io avessi (imperfetto)
Che abbia avuto (passato)
Che avessi avuto (trapassato)
Che io... sarei

Il congiuntivo
Come ti dicevo
Si usa in questo tipo di costrutto sintat-
tico

Dubitativo e quasi riflessivo
Descritto dal seguente esempio didat-
tico

E adesso che lo sai anche tu
Non lo sbagli più

**Lorenzo Baglioni, Michele Baglioni, Lorenzo Pi-
scopo**

Veja como evitar os erros comuns (e fáceis) de português

Listamos alguns erros que você pode memorizar facilmente

Ninguém escapa de um errinho aqui e outro acolá no português, afinal, nossa língua é complexa e cheia de pequenas regras. Às vezes, acertar tudo parece um desafio, mas nossa dica é começar pelo básico: eliminar primeiro os erros mais fáceis, que são talvez os mais comuns, para depois partir para os mais complexos. Abaixo, listamos alguns deles que você pode memorizar facilmente. 😊

1) A x há

Essa confusão é muito comum: no caso, «a» como preposição (indicando distância, tempo futuro) e «há» como verbo (indicando tempo passado, ou sentido de existir). No caso do verbo haver, uma dica para saber se ele foi corretamente empregado é substituir a palavra por outro verbo, como «existir» ou «fazer». Se funcionar, é porque está correto. Veja exemplos:

- Não o vejo há muitos anos
- Há meninas brincando no jardim
- O colégio fica a três quadras daqui
- Daqui a alguns anos, iremos nos reencontrar

2) Haver x a ver

Talvez o erro mais frequente de todos. O verbo haver, no caso, tem sentido de «existir», enquanto «a ver» significa «ter relação com» algo ou alguém.

- Esse vestido não tem nada a ver com meu estilo.
- Deve haver uma forma de solucionarmos este problema.
- As ideias de Paulo têm tudo a ver com o assunto que discutimos hoje.

Fuente:

<https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/duvidas-portugues/veja-como-evitar-7-erros-comuns-e-faceis-de-portugues/>

Tema 12: Un crimen en un hotel...

Un día un turista inglés vuelve a su hotel en Valencia y descubre que ha desaparecido de su habitación la agenda con toda la información sobre sus negocios. Nick, así se llama nuestro pobre turista, es un empresario y en su agenda hay datos muy importantes.

La empleada de la recepción llama la policía y empieza la investigación. Lo primero que hacen los agentes especiales es pedir las grabaciones de la cámara de seguridad. Curiosamente, resulta que en los últimos dos días nadie ha entrado en el hotel excepto los tres huéspedes y la empleada. Parece que el caso es muy sencillo, tan solo hace falta interrogar a los sospechosos. Pero el problema es que ninguno de ellos habla español...

Ayuda a los policías a descubrir quién es el/la ladrón@: Chiara, João o Carolina.

¿O, quizás, Nick miente?

Nick: I always wake up at 6 because I work a lot. I go jogging, then I take a shower and then I have breakfast. At 7 I went down to the café and wanted to have some fried eggs, but they had only croissants. When I finished breakfast, I remained in the café to read a newspaper. When I was reading, I saw how Carolina came in and took a coffee. I said, «good morning», she responded and sat at a separate table nearby. Then I started working on my plans in the agenda and later I saw that she left. I returned to the room, left the agenda, and went to the office. I stayed in the office until 7pm and when I came to the hotel in the evening, the agenda was not there.



João: Eu acordei tarde esse dia, às 9 horas, porque à noite estive com Nick no bar do hotel até às 12 da meia-noite. Divertimo-nos muito e me contou su plano de negócio. De manhã levantei-me e fui para a casa de banho a tomar um duche. Às 10 horas fui à cafeteria a tomar o pequeno almoço. Às 11 fui à recepção a alargar a minha reserva no hotel uma noite mas. Estava a Carolina e falei com ela. Ela me falou pra voltar mas tarde porque não sabia se tinha disponibilidade. Então, fui ao parque a passear umas horas poque às 2 tinha planeado comer com Chiara.

Às 4 voltamos ao hotel e Chiara foi a sua habitação e eu à minha. Mais tive que voltar à recepção a alargar a minha reserva. Quando descia as escadas, vi como Chiara pertuntou se Nick estava no hotel porque queria falar com ele. Logo alargei a minha reserva e fui ao centro de turismo. Voltei às 11 porque ja tinha jantado num restaurante no centro.

Chiara

Quel giorno ho dormito poco, fino alle 7 di mattina, perché volevo andare al museo di Miró e la mattina non c'è gente e non c'è fila per entrare. Allora, mi sono alzata, mi sono



fatta la doccia e sono andata alla caffetteria a prendere un caffè. Quando sono entrata nella caffetteria, ho visto John. Lui stava leggendo un giornale e sul tavolo aveva una tazza de tè. L'ho salutato e mi sono seduta su un tavolo vicino alla porta. Alle 7:30 sono uscita per andare a prendere la metro e alle 8 ero già arrivata al museo.

Dopo il museo sono andata al centro a piedi. Alle 2 (due) sono arrivata alla piazza Catalunya dove mi aspettava João già i miei amici per andare a mangiare. Sono ritornata all'hotel alle 4 con João, sono andata nella mia stanza e mi sono addormentata mentre guardavo la TV. Alle 6:30 sono uscita di nuovo perché avevo un biglietto per andare a teatro alle 7. Sono tornata all'hotel all'una di notte e sono andata subito a dormire.

Carolina

Porte 7 anys treballant ací i mai m'ha passat alguna cosa pareguda.

Comence a treballar a les 8 quan fineix el torn de nit. Eixe dia vaig entrar com sempre a les 8 i tot pareixia normal. Sobre les 11 va vindre un xic portugués a renovar la reserva, però no tenia habitacions netes per a oferir-le. Li vaig dir que tornara després del menjar quan hagués passat la neteja.



Després a les 2 me'n vaig anar a menjar i vaig tancar la recepció. En qualsevol cas, no hi havia ningú a l'hotel. Vaig obrir de nou a les 3, i al voltant de les 4 vingueren la xica italiana i xic portugués. La xica em va preguntar si havia vist a Nick, però eixe dia no l'havia vist encara. El xic portugués al final va aconseguir renovar la reserva i se'n va anar. La xica italiana es quedà a l'hotel, però se'n va anar a les 6. Jo vaig terminar de treballar a les 8, aleshores ja em quedava poc quan va tornar Nick i se'n va adonar de que havien furtat l'agenda, així que vàrem cridar a la policia de seguida. I això es tot!

Fuente: elaboración propia.

PLAN DE ESTUDIOS

Ejercicios de Intercomprensión en el 5º año de Educación Primaria

Documento para el Docente

12 sesiones de Intercomprensión con las actividades de prelectura, lectura y poslectura en italiano, portugués, gallego, valenciano / catalán con algunas actividades que emplean francés e inglés

Madrid, 2019

Anna Ilina

UCM, annanekr@ucm.es

Introducción

El presente documento è un manual de profesor. Las secciones del documento corresponden a las sesiones formativas y proporcionan el plan de lección para cada sesión. Los materiales para los alumnos están disponibles en otro documento. Los dos documentos están estructurados de una manera que sea fácil relacionar el contenido de la sesión con el plan de lección.

El documento contiene 12 sesiones formativas (con una numeración de 2 a 13). La sesión 1 y la sesión 14, no incluidas en el presente documento, serán dedicadas a las pruebas estandarizadas de inferencia y transparencia según el diseño del experimento.

Todos los materiales se basan en la intercomprensión lectora de textos en cuatro lenguas románicas: italiano, portugués, gallego, valenciano (en algunos casos catalán) con algunas actividades en francés e/o inglés.

La duración de los textos varia entre aproximadamente 150 y 250 palabras con algunas excepciones, de manera que sea posible leer 4 textos durante una hora lectiva.

La edad del alumnado destinatario de las actividades formativas es de 11-12 años.

Tema 1: Las lenguas románicas

Las lenguas: asturiano, gallego, aragonés, portugués, italiano, catalán

La actividad de prelectura (*priming*):

Discusión en el grupo entero sobre las lenguas de España y de los vecinos. Si los niños saben hablar alguna y cuáles les gustan. El tema se puede variar según las preferencias del/a profesor/a.

La actividad de lectura:

Durante la lectura los niños siguen la regla del semáforo

- Los niños leen individualmente el primer texto, tienen que identificar la lengua.
- El grupo entero identifica la lengua y realiza la transposición.
- Los niños leen individualmente el segundo texto, sigue la transposición, así hasta terminar todos los textos.

El objetivo de la actividad:

Los niños no van a conocer todas las lenguas de la sesión, pero es probable que alcancen un buen nivel de intercomprensión. La finalidad de esta sesión es la toma de conciencia de las propias capacidades de comprensión: ni siquiera sabemos cómo se llaman algunas lenguas, pero las podemos entender.

La actividad de poslectura:

La fase más importante es realizar la transposición de cada texto.

La discusión sobre las razones por las que es posible entender estas lenguas.

Tema 2: I movimenti della Terra

Las lenguas: italiano, portugués, valenciano, gallego

La actividad de prelectura (*priming*):

Visión de los vídeos en YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=VVPjpLtjjZc> – portugués

<https://www.youtube.com/watch?v=WFDRlnFCyEw> – valenciano

<https://www.youtube.com/watch?v=ZFfqAg3ewpY> – italiano para adultos

<https://www.youtube.com/watch?v=yFgr39--dDQ> – italiano para niños, pero rápido

La actividad de lectura:

Durante la lectura los niños siguen la regla del semáforo

Los niños leen los textos individualmente o en grupos de trabajo.

La actividad de poslectura:

Rellenar la tabla con las correspondencias interlingüísticas.

El objetivo de la actividad:

El noticing de las correspondencias morfológicas interlingüísticas, un ajuste de la psicotipología.

Tema 3: Zombies attack!

Las lenguas: catalán, inglés, italiano, portugués

La actividad de prelectura (*priming*):

Una discusión sobre si a los alumnos les gusta correr y hacer otras actividades físicas.

La actividad de lectura:

Durante la lectura los niños siguen la regla del semáforo

Los niños leen los textos individualmente o en grupos de trabajo.

La actividad de poslectura:

Rellenar la tabla con las correspondencias interlingüísticas.

El objetivo de la actividad:

El noticing de las correspondencias morfológicas interlingüísticas, un ajuste de la psicotipología.

Tema 4: El mar y el plástico

Las lenguas: italiano, portugués, catalán, gallego

La actividad de prelectura (*priming*):

Escucha de una canción en italiano en YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=ShVQJVAxklM>

La actividad de lectura:

Durante la lectura los niños siguen la regla del semáforo

Los niños leen los textos individualmente o en grupos de trabajo.

La actividad de poslectura:

La transposición que se realiza oralmente después de cada texto en el grupo entero.

El objetivo de la actividad:

La toma de conciencia de las propias estrategias de comprensión.

Tema 5: la fotosíntesis

Las lenguas: portugués, valenciano, gallego, italiano, inglés

La actividad de prelectura (*priming*):
No se realiza

La actividad de lectura:
Durante la lectura los niños siguen la regla del semáforo
Los niños leen los textos individualmente o en grupos de trabajo.
Después de leer cada texto cada niño realiza la transposición por escrito.

La actividad de poslectura:
La transposición se realiza en el grupo entero y los niños realizan las correcciones en sus trabajos con un bolígrafo o lápiz de otro color respecto al con el que se hizo la transposición original.

El objetivo de la actividad:

La transposición por escrito es la mejor herramienta que permite observar qué nivel de intercomprensión alcanzan los niños. Las correcciones realizadas en otro color ayudan a identificar las diferencias entre el trabajo realizado individualmente por cada niño y el trabajo de grupo.

Tema 6: La alimentación sana

Las lenguas: italiano, portugués, catalán

La actividad de prelectura (*priming*):
Una discusión sobre los hábitos alimenticios de los alumnos.

La actividad de lectura:
En esta sesión solo se utilizan los vídeos de YouTube sin lectura de textos. Se pueden escoger varios vídeos entre los preseleccionados o escoger otros en fuentes abiertas:

Italiano: <https://www.youtube.com/watch?v=xChVEzNU2yU>

Italiano: <https://www.youtube.com/watch?v=qHg6L9QIsG8>

Portugués: <https://www.youtube.com/watch?v=ruW0hnL0qs0>

Portugués: <https://www.youtube.com/watch?v=Lz7hTQZy6Ps>

Catalán: https://www.youtube.com/watch?v=mOQIiyR_Q6Q

Catalán: <https://www.youtube.com/watch?v=ssEZRpOPny4>

Catalán: https://www.youtube.com/watch?v=i-b_5xD7jnI

La actividad de poslectura:

Los alumnos tienen que rellenar una tabla con 10 reglas de alimentación sana. Las 10 se desprenden de los vídeos propuestos para la actividad, pero es probable que los niños añadan información que proviene de su conocimiento del mundo.

El objetivo de la actividad:

Esta sesión está dedicada a la intercomprensión audiovisual. La finalidad es comparar las propias habilidades de intercomprensión audiovisual con las de intercomprensión lectora.

Tema 7: los alimentos que no hay que guardar en la nevera

Las lenguas: valenciano, gallego, catalán, francés, italiano, portugués

La actividad de prelectura (*priming*):

Todos los alumnos tienen que hacer en un papel una lista de 10 alimentos que tienen en la nevera. Cada niño intercambia su lista de alimentos con un compañero.

La actividad de lectura:

Durante la lectura los niños siguen la regla del semáforo

Los niños leen los textos individualmente o en grupos de trabajo.

La actividad de poslectura:

Los niños tienen que identificar los alimentos que no se recomiendan guardar en la nevera en función del país. Seguidamente, los alumnos tienen que identificar si en la lista del/a compañer/a están presentes algunos alimentos de los que no se deberían guardar en la nevera. Finalmente, los niños devuelven la lista corregida a su compañer/a.

El objetivo de la actividad:

Es la primera actividad en la que la comprensión se alcanza no solamente como un fin en sí, sino también para utilizar la información obtenida para realizar una tarea no lingüística.

Tema 8: Cristóbal Colón

Las lenguas: italiano, catalán, portugués

La actividad de prelectura (*priming*):

Una discusión sobre si los niños saben quién es Cristóbal Colón, de dónde era y en qué lengua hablaba.

La actividad de lectura:

Durante la lectura los niños siguen la regla del semáforo

La tarea se puede realizar según dos posibles escenarios:

- 1) Jigsaw: el grupo se divide en grupos de trabajo (3 o 6), cada grupo recibe un texto en una sola lengua. El grupo tiene que entender el texto. Seguidamente, los grupos se mezclan de una manera que en los nuevos grupos haya un solo niño por cada una de las lenguas. La tarea es explicar a los demás de qué se trata en el texto en la lengua de cada miembro y componer en español un texto conjunto.
- 2) Reestablecer el orden en el que aparecen los segmentos. Para realizar esta tarea, es necesario primero preparar los segmentos de los textos cortados según donde indicado en el manual. Los niños reciben todos los segmentos a la vez, su tarea es recomponer el texto, colocando los segmentos en el orden correcto.

El objetivo de la tarea:

Es la segunda tarea en la que la comprensión no es tan solo un fin en sí misma, sino es necesaria para realizar una tarea no lingüística (la transformación de la información).

Tema 9: Las emociones

Las lenguas: gallego, portugués, valenciano, francés, italiano

La actividad de prelectura (*priming*): no se realiza

La actividad de lectura:

Durante la lectura los niños siguen la regla del semáforo

Los niños leen los textos individualmente o en grupos.

La actividad de poslectura:

Los niños, trabajando individualmente o en grupos, tienen que componer un texto en español sobre lo que han descubierto sobre las emociones.

El objetivo de la tarea:

Es la tercera tarea en la que la comprensión no es tan solo un fin en sí misma, sino es necesaria para realizar una tarea no lingüística (aprendizaje de contenidos).

Tema 10: Un cuadro de Vincent van Gogh

Las lenguas: catalán, portugués, italiano

La actividad de prelectura:

No se realiza

La actividad de lectura:

Durante la lectura los niños siguen la regla del semáforo

Los niños leen los textos individualmente o en grupos.

La tabla con algunas correspondencias léxicas sirve para ayudar a los alumnos a entender las palabras con poca transparencia formal. La tabla se puede rellenar durante o después de la lectura de cada texto.

La actividad de poslectura:

Los niños tienen que dibujar la habitación como se la imaginan tras haber leído los textos. Finalmente, los dibujos se comparan con el original.

El objetivo de la tarea:

Es la cuarta tarea en la que la comprensión no es tan solo un fin en sí misma, sino es necesaria para realizar una tarea no lingüística (la transformación de la información mediante un dibujo).

Tema 11: Hablar correctamente

Las lenguas: italiano, portugués.

La tarea de prelectura:

La visión del vídeo de la canción, tema de la sesión, en YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=8bfYQZPLCEA>

La tarea de lectura:

Durante la lectura los niños siguen la regla del semáforo

Los niños leen el texto de la canción individualmente o en grupos.

Seguidamente se vuelve a escuchar la canción con el vídeo en YouTube.

Finalmente, los niños leen individualmente o en grupos el texto sobre los errores en portugués.

La actividad de poslectura:

Comparar los errores de los que se trató en la canción italiana y el texto en portugués con los típicos errores que la gente hace en español.

El objetivo de la actividad:

La toma de conciencia de que todas las lenguas de trabajo son lenguas vivas que la gente utiliza en su día a día, por lo que también sujetas a violaciones y errores.

Tema 12: Un crimen en un hotel...

Las lenguas: inglés, portugués, italiano, valenciano

La actividad de prelectura (*priming*): no se realiza

La actividad de lectura:

Durante la lectura los niños siguen la regla del semáforo

Los niños leen los textos individualmente o en grupos.

La actividad de poslectura:

Los niños tienen que rellenar la tabla incluida en la tarea e identificar quién es el autor del crimen.

El objetivo de la actividad:

Es la quinta tarea en la que la comprensión no es tan solo un fin en sí misma, sino es necesaria para realizar una tarea no lingüística (resolver un crimen).

ANEXO 5 – ENTREVISTA GENERAL «ANTES», CUESTIONARIO 1



Facultad de Filología
Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Lingüística, Estudios Árabes, Hebreos y de Asia Oriental

Proyecto piloto
"Comprensión lectora plurilingüe. La intercomprensión románica como ejercicio en Educación Primaria"

Rodea o marca las casillas de cualquier otra manera y escribe tus respuestas donde sea necesario

Nombre secreto _____

1. Eres: ☐ Chica ☐ Chico ☐ 2. ¿Qué edad tienes?

3. ¿Te gusta aprender otras lenguas?

_____ No _____ Sí ¿Cuál(es)?

4. ¿Por qué? ¿Para qué?

...

5. ¿Te gustaría más adelante aprender otras lenguas?

_____ No _____ Sí ¿Cuál(es)?

6. ¿Por qué? ¿Para qué?

7. ¿Vas a clase de alguna lengua (extranjera) fuera del colegio? _____ No _____ Sí

8. Si es sí, ¿de cuál(es)? _____

9. ¿Qué lenguas sabes hablar aparte del español? _____

10. ¿Qué lenguas entiendes sin saber hablarlas? _____

11. ¿Qué lengua(s) utilizas para hablar con tus padres? _____

Si el español no es la (única) lengua que habláis en casa, ¿cuál es la que tu prefieres hablar?

12. _____

Lee las frases abajo. Marca un número según lo mucho que estés de acuerdo con ellas.

1 (¡no!) 2 (mas bien no) 3 (un poco no) 4 (un poco sí) 5 (más bien sí) 6 (¡sí!)

Inglés para mí es:

13. Una lengua que uso para charlar con otra gente:

1 (¡no!) 2 3 4 5 6 (sí)

14. Para mí es solo una asignatura útil solo en colegio:

1 (¡no!) 2 3 4 5 6 (sí)

15. Me da vergüenza hablar con el acento inglés:

1 (¡no!) 2 3 4 5 6 (sí)

16. Me parece raro hablar con mis compañeros en una lengua que no sea el español

1 (¡no!) 2 3 4 5 6 (sí)

Edificio D, Facultad de Filología, C/ Profesor Aranguren S/N, Ciudad Universitaria, 28040, Madrid
Telf. 913945363, Correo electrónico dp434@ucm.es



17. ¿En qué lenguas escuchas música? _____

18. ¿Cuál es tu cantante / actriz / actor que más te gustan? _____

19. ¿Tienes amigos que hablan otras lenguas?

_____ No _____ Sí 20. ¿Cuál(es)? _____

21. ¿Qué lenguas entiendes mejor?

Ordena estas lenguas del 1 (bien) al 8 (mal), **no puedes poner en el mismo número dos lenguas**
Italiano, portugués, francés, valenciano, inglés, catalán, gallego, rumano

1. La que mejor entiendo _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. La que peor entiendo _____

22. ¿Has estado alguna vez de viaje en el extranjero?

_____ No _____ Sí 23. ¿Dónde? _____

24. Cuando has estado en el extranjero, ¿has hablado en una lengua que no sea el español?

_____ No _____ Sí 25. ¿Cuál? _____

26. ¿Cuánto tiempo en total has pasado en el extranjero de viaje?

Menos de 1 mes

De 1 mes a 1 año

☐☐

27. ¿Has vivido alguna vez en otro país?

_____ No _____ Sí 28. ¿Dónde? _____

29. ¿Cuánto tiempo en total has pasado en el extranjero viviendo?

De 1 mes a 1 año

Más de 1 año

☐☐



30. ¿Cuáles son las lenguas de España? _____

31. ¿Cuáles son las lenguas de Europa? _____

32. ¿Ves la tele en otra(s) lengua(s)?

_____ No _____ Sí 33. ¿En qué lengua(s)? _____

34. ¿Te gustaría poder ver la tele en otras lenguas?

_____ No _____ Sí 35. ¿En qué lengua(s)? _____

36. Estás aprendiendo inglés ¿para qué?

Para aprobar la asignatura ☐

Para hablar con los ingleses, americanos, australianos, etc. ☐

Para entenderme con otras personas que no hablan español ☐

Para entender la música que escucho ☐

No es para hablar, sino para encontrar un buen trabajo en futuro ☐

Otra razón (¿cuál?) _____

37. ¿Cuál es la asignatura que se te da mejor? _____

38. ¿Cuál es la asignatura que te resulta más aburrida? _____

39. ¿Cuál es la asignatura que más te gusta? _____

40. Cuando lees un texto en tu lengua, ¿te molesta no entender todas las palabras del texto?

_____ No _____ Sí

41. Cuando lees un texto en inglés, ¿te molesta no entender todas las palabras del texto?

_____ No _____ Sí

42. Valora del 1 (nada) al 10 (muy bien) lo bien que entiendes cada una de estas lenguas:

Italiano	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Portugués	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Francés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Valenciano	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inglés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Catalán	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gallego	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rumano	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



43. ¿Tus padres quieren que aprendas otra lengua?

_____ No _____ Sí ¿Cuál(es)? ¿Por qué? ¿Para qué?

...

44. ¿Cuántas lenguas distintas has oído hablar en Madrid?

¿Cuál(es)? _____

45. ¿Qué lenguas de las que has oído hablar en Madrid son extranjeras?

Pon alguna de las que te acuerdes _____

46. ¿Te gusta leer? _____ No _____ Sí

47. ¿Te gusta leer en otras lenguas? _____ No _____ Sí

ANEXO 6 – ENTREVISTA GENERAL «DESPUÉS», CUESTIONARIO 6



Facultad de Filología
Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Lingüística, Estudios Árabes, Hebreos y de Asia Oriental

Proyecto piloto

"Comprensión lectora plurilingüe. La intercomprensión románica como ejercicio en Educación Primaria"

Rodea o marca las casillas de cualquier otra manera y escribe tus respuestas donde sea necesario

Nombre secreto _____

1. Eres: ☐ Chica ☐ Chico ☐ 2. ¿Qué edad tienes?

3. ¿Te gusta aprender otras lenguas?
_____ No _____ Sí ¿Cuál(es)? 4. ¿Por qué? ¿Para qué?

... _____
5. ¿Te gustaría más adelante aprender otras lenguas?
_____ No _____ Sí ¿Cuál(es)? 6. ¿Por qué? ¿Para qué?

7. ¿Vas a clase de alguna lengua (extranjera) fuera del colegio? _____ No _____ Sí
8. Si es sí, ¿de cuál(es)? _____
9. ¿Qué lenguas sabes hablar aparte del español? _____
10. ¿Qué lenguas entiendes sin saber hablarlas? _____
11. ¿Qué lengua(s) utilizas para hablar con tus padres? _____
- Si el español no es la (única) lengua que habláis en casa, ¿cuál es la que tu prefieres hablar?
12. _____

Lee las frases abajo. Marca un número según lo mucho que estés de acuerdo con ellas.

1 (¡no!) 2 (mas bien no) 3 (un poco no) 4 (un poco sí) 5 (más bien sí) 6 (¡sí!)

Inglés para mí es:

13. Una lengua que uso para charlar con otra gente:
1 (¡no!) 2 3 4 5 6 (sí)
14. Para mí es solo una asignatura útil solo en colegio:
1 (¡no!) 2 3 4 5 6 (sí)
15. Me da vergüenza hablar con el acento inglés:
1 (¡no!) 2 3 4 5 6 (sí)
16. Me parece raro hablar con mis compañeros en una lengua que no sea el español
1 (¡no!) 2 3 4 5 6 (sí)



Facultad de Filología

Universidad Complutense de Madrid

Departamento de Lingüística, Estudios Árabes, Hebreos y de Asia Oriental

Proyecto piloto

"Comprensión lectora plurilingüe. La intercomprensión románica como ejercicio en Educación Primaria"

17. ¿En qué lenguas escuchas música? _____

18. ¿Cuál es tu cantante / actriz / actor que más te gustan? _____

19. ¿Tienes amigos que hablan otras lenguas?

_____ No _____ Sí 20. ¿Cuál(es)? _____

21. ¿Qué lenguas entiendes mejor?

Ordena estas lenguas del 1 (bien) al 8 (mal), **no puedes poner en el mismo número dos lenguas**

Italiano, portugués, francés, valenciano, inglés, catalán, gallego, rumano

1. La que mejor entiendo _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. La que peor entiendo _____

22. ¿Has estado alguna vez de viaje en el extranjero?

_____ No _____ Sí 23. ¿Dónde? _____

24. Cuando has estado en el extranjero, ¿has hablado en una lengua que no sea el español?

_____ No _____ Sí 25. ¿Cuál? _____

26. ¿Cuánto tiempo en total has pasado en el extranjero de viaje?

Menos de 1 mes

De 1 mes a 1 año

☐☐

27. ¿Has vivido alguna vez en otro país?

_____ No _____ Sí 28. ¿Dónde? _____

29. ¿Cuánto tiempo en total has pasado en el extranjero viviendo?

De 1 mes a 1 año

Más de 1 año

☐☐



30. ¿Cuáles son las lenguas de España? _____

31. ¿Cuáles son las lenguas de Europa? _____

32. ¿Ves la tele en otra(s) lengua(s)?

_____ No _____ Sí

33. ¿En qué lengua(s)? _____

34. ¿Te gustaría poder ver la tele en otras lenguas?

_____ No _____ Sí

35. ¿En qué lengua(s)? _____

36. Estás aprendiendo inglés ¿para qué?

Para aprobar la asignatura ☐

Para hablar con los ingleses, americanos, australianos, etc. ☐

Para entenderme con otras personas que no hablan español ☐

Para entender la música que escucho ☐

No es para hablar, sino para encontrar un buen trabajo en futuro ☐

Otra razón (¿cuál?) _____

37. ¿Cuál es la asignatura que se te da mejor? _____

38. ¿Cuál es la asignatura que te resulta más aburrida? _____

39. ¿Cuál es la asignatura que más te gusta? _____

40. Cuando lees un texto en tu lengua, ¿te molesta no entender todas las palabras del texto?

_____ No _____ Sí

41. Cuando lees un texto en inglés, ¿te molesta no entender todas las palabras del texto?

_____ No _____ Sí

42. Valora del 1 (nada) al 10 (muy bien) lo bien que entiendes cada una de estas lenguas:

Italiano	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Portugués	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Francés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Valenciano	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inglés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Catalán	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gallego	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rumano	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



43. ¿Tus padres quieren que aprendas otra lengua?

_____ No _____ Sí ¿Cuál(es)? ¿Por qué? ¿Para qué?

...

44. ¿Cuántas lenguas distintas has oído hablar en Madrid?

¿Cuál(es)? _____

45. ¿Qué lenguas de las que has oído hablar en Madrid son extranjeras?

Pon alguna de las que te acuerdes _____

46. ¿Te gusta leer? _____ No _____ Sí

47. ¿Te gusta leer en otras lenguas? _____ No _____ Sí

Continúa solo si has estado en el grupo A.

48. ¿Te ha gustado hacer los ejercicios con otras lenguas?

_____ No _____ Sí

49. De las lenguas con las que hemos trabajado, elige las dos lenguas que más te han gustado y dí por qué:

Valenciano

Catalán

Inglés

Gallego

Portugués

Italiano

50. Di la que menos te ha gustado y por qué _____

ANEXO 7 – PRUEBA 2 DE INFERENCIA EN ESPAÑOL



Facultad de Filología
Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Lingüística, Estudios Árabes, Hebreos y de Asia Oriental

Proyecto piloto
"Comprensión lectora plurilingüe. La intercomprensión románica como ejercicio en Educación Primaria"

Adaptación de la fábula de Esopo

1. Érase una vez un zorro pelirrojo que vivía en el bosque. El animal era joven y gozaba de muy buena salud, así que se pasaba las horas corriendo por la hierba, olisqueando entre las zarzamoras y **ribes**, escarbando dentro de las **toperas**, y descubriendo tesoros. ¡Nunca permanecía quieto más de un segundo!

2. A lo largo del día jugaba mucho, pero por la noche... ¡por la noche su actividad era todavía más **frenética**! Y es que mientras la mayoría de los animales roncaban plácidamente dentro de sus madrigueras, el incansable zorrillo aprovechaba para treparse a los árboles y saltar de rama en rama como si fuera un equilibrista de circo. Tanto practicó que llegó a ser capaz de subirse a un pino y lanzarse a otro situado a varios metros de distancia con la precisión de un mono. Increíble, ¿verdad?



3. Durante meses disfrutó de lo lindo haciendo estas locas piruetas nocturnas, pero llegó un momento en que se aburrió y decidió intentar una **pertreza** realmente arriesgada: escalar una altísima montaña por la parte más rocosa. Se trataba de un reto peligroso para alguien de su especie, pero lejos de acobardarse sacó pecho y se lanzó a la aventura.
- — — — —
4. Una noche, justo cuando la luna **nacarada** estaba más alta en el firmamento, el valiente y atlético animal comenzó a subir la ladera cubierta de piedras. Logró su objetivo en apenas tres horas, por lo que llegó con tiempo de sobra para ver despuntar el día. Las cabras, hasta ese momento únicos seres capaces de realizar semejante hazaña, se quedaron **patitiesas** cuando advirtieron que un pequeño zorro naranja alcanzaba la cumbre en tiempo récord y sin apenas esfuerzo.
- ¡Lo he conseguido!... ¡Casi puedo tocar las nubes!... ¡Yujuuuuu!



5. Como es lógico, lo primero que hizo al llegar arriba fue celebrarlo dando botes y gritando de alegría. ¡Se sentía tan de sí mismo!... Después hizo un esfuerzo por tranquilizarse, y cuando consiguió bajar las pulsaciones de su corazón y respirar con cierta normalidad, se sentó a disfrutar de la salida del sol.

– Qué aire tan puro se respira aquí... ¡y que amanecer tan impresionante!

Con el mundo a sus pies se sintió el rey de la montaña.

– Ya que subir me resultó fácil, a partir de ahora vendré a menudo. ¡Las vistas son increíbles!



6. Tras una buena dosis de **beauté** y meditación, resolvió que había llegado la hora de regresar a su hogar.

– ¡Bajar va a ser *pan comido*!... ¡Vamos allá!



Pegó un salto para levantarse y fue entonces cuando algo terrible sucedió: por un descuido resbaló y empezó a caer montaña abajo dando más que una pelota de goma en el patio de un colegio.

– ¡Socorro, que alguien me ayude!

Rodó y rodó durante un par de minutos que le resultaron interminables, al tiempo que gritaba:

– ¡Ay, ay, me voy a estrellar!... ¡Socorro!... ¡Auxilio!

7. Cuando estaba **en un tris de** llegar al final y darse el tortazo del siglo, pasó junto a un arbolito cubierto de flores blancas. ¡Era su única oportunidad de salvación! Demostrando buenos reflejos estiró las patas delanteras y se agarró a él desesperadamente. En ese mismo instante, sintió un dolor muy intenso en los dedos.

– ¡Ay, ay, ay, ay! ¡¿Pero qué demonios...?! ¡Ay!

¡Qué mala suerte! El arbusto en cuestión era un espino que, como todos los espinos, tenía las ramas cubiertas de afiladísimas púas que se clavaron sin piedad en las patas del zorro. Sin embargo, el zorro estaba contento y muy agradecido porque el espino le había salvado la vida.



Nombre secreto: _____

Preguntas:

1. ¿Qué significa la palabra en negrita **"ribes"**?

- a. setas
- b. piedras pequeñas
- c. unas frutas de bosque

¿Por qué has dado esta respuesta?

- ☐ Lo sabía
- ☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

2. ¿Qué significa la palabra en negrita **"toperas"**?

- a. madrigueras
- b. piñas de piñones
- c. huecos de los árboles

¿Por qué has dado esta respuesta?

- ☐ Lo sabía
- ☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

3. ¿Qué significa la palabra en negrita **"frenética"**?

- a. valerosa
- b. agitada
- c. juguetona

¿Por qué has dado esta respuesta?

- ☐ Lo sabía
- ☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

4. ¿Qué significa la palabra en negrita **"pertreza"**?

- a. hazaña
- b. treta
- c. travesura

¿Por qué has dado esta respuesta?

- ☐ Lo sabía
- ☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

5. ¿Qué significa la palabra en negrita **"nacarada"**?

- a. azulada
- b. brillante
- c. grande

¿Por qué has dado esta respuesta?

- ☐ Lo sabía
- ☐ Lo he adivinado (especifica cómo)



6. ¿Qué significa la palabra en negrita **"patitiesas"**?

- a. sorprendidas
- b. encogidas
- c. empatadas

¿Por qué has dado esta respuesta?

- ☐ Lo sabía
- ☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

7. ¿Qué palabra falta en el párrafo 5?

"¡Se sentía tan _____ de sí mismo!... (añade aquí una palabra para reconstruir el texto)."

8. ¿Qué significa la palabra en negrita **"beauté"**?

- a. paz
- b. belleza
- c. descanso

¿Por qué has dado esta respuesta?

- ☐ Lo sabía
- ☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

9. ¿Qué palabra falta en el párrafo 6?

"por un descuido resbaló y empezó a caer montaña abajo dando más _____ que una pelota de goma en el patio de un colegio." (añade aquí una palabra para reconstruir el texto)."

10. ¿Qué significa la expresión en negrita **"en un tris de"**?

- a. triste por
- b. en peligro de
- c. a punto de

¿Por qué has dado esta respuesta?

- ☐ Lo sabía
- ☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

ANEXO 8 – PRUEBA 7 DE INFERENCIA EN ESPAÑOL



Facultad de Filología
Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Lingüística, Estudios Árabes, Hebreos y de Asia Orienta

Proyecto piloto

"Comprensión lectora plurilingüe. La intercomprensión románica como ejercicio en Educación Primaria"

Adaptación de la fábula de Esopo

1. Érase una vez una zorra muy glotona que solía levantarse tempranísimo para salir a buscar alimentos por el campo. Comer era su pasatiempo favorito y nunca le hacía ascos a nada. Un puñado de insectos **vivitos y coleando** o media docena de **chirimbas** arrancadas a mordiscos de la zarza...



2. En una ocasión sucedió que por más que rastreó la tierra no halló ni una mísera semilla que llevarse a la boca. Tras varias horas de inútil exploración, el sonido de sus tripas empezó a parecerse al ronquido de una gran .

– Madre mía, qué **famélica** estoy... ¡Si no como algo pronto me voy a desmayar!

3. Estaba a punto de rendirse cuando a cierta distancia detectó la presencia de un joven pastor que cuidaba del rebaño.

– ¡Está comprobando la posición del sol para saber si ya es la hora del almuerzo! – pensó la zorra espiando al muchacho.

4. La avispada zorra tenía toda la razón y sí... ¡eran las doce en punto del mediodía! Sin perder más tiempo el pastor extendió un mantelito de cuadros sobre una roca y sacó variadas **viandas** de una pequeña cesta.

– Vaya, vaya, vaya... ¡Creo que mi suerte acaba de cambiar!

Desde donde estaba pudo distinguir una **cuña** de queso, una hogaza de pan blanco y un racimo de uvas, gordas como huevos de codorniz.

– ¡Oh, se me hace la boca agua!... Me quedaré quietecita y en cuanto se largue me acercaré a investigar. ¡Con suerte podré lamer las migas que se hayan caído al suelo!



5. Hecha un manojo de nervios esperó a que el chico **finiquitara** lo que para ella era un banquete digno de un faraón. Seguidamente, el pastor envolvió la comida sobrante con el mantelito de cuadros, la introdujo en un agujero excavado en el tronco de un viejo árbol y se marchó.

– ¡Por todos los dioses, qué fortuna la mía!

6. La zorra **affamata** salió disparada hacia el árbol, trepó por el tronco con la rapidez de una rata, y se metió dentro del hueco. El espacio era estrecho y pequeño, pero consiguió llegar al fondo para encontrar el tesoro y se puso a devorar. Mientras lo hacía, pensaba:



Proyecto piloto

"Comprensión lectora plurilingüe. La intercomprensión románica como ejercicio en Educación Primaria"



– ¡Oh, madre mía, qué rico todo!... Antes reviento que dejar un poco.

7. Comió tanto y tan rápido que su panza se hinchó hasta adquirir el aspecto de un enorme a punto de explotar. Como te puedes imaginar, cuando quiso irse no pudo hacerlo. Darse cuenta de que estaba atrapada y empezar a chillar como una loca fue todo uno.

– ¡Socorro!... ¡Auxilio!... ¡Que alguien me ayude, por favor!

Una zorra de su misma especie que paseaba cerca escuchó sus gritos retumbando en el interior del árbol.



Muerta de curiosidad **se encaramó** hasta el orificio y asomó su peluda cabeza.

– ¿Qué sucede?... ¿Quién anda ahí?

8. La zorra atrapada saludó a la desconocida y le explicó la gravedad de la situación.

– ¡Hola, amiga! Verás, he visto que un pastor introducía restos de su almuerzo dentro en esta *cavidad* y entré para comerlos. ¡Necesitaba saciar mi **voraç** apetito! Y resulta que he engordado tanto que me he quedado encajada.

– ¿Encajada?

– Sí, no puedo moverme.

– Oh, ya veo... ¡Déjame que piense algo!

La zorra libre se rascó la cabeza mientras intentaba dar con una solución. No encontró ninguna y se lo soltó con toda sinceridad a la prisionera.

– Lo siento, pero nada puedo hacer.

– ¡Pues localiza un par de castores! Dicen de ellos que son grandes roedores y que excavan cualquier cosa que se les ponga por delante.

– ¡Imposible! Las familias que conozco viven junto al lago, a más de cuatro horas de camino.

– ¡Piensa algo para liberarme de inmediato, por favor!

– Amiga, lo lamento mucho, pero créeme cuando te digo que tu única opción es esperar a que pase la noche. ¡Cuando esa barriga recupere la forma que tenía, podrás salir!

– ¿Qué?... ¿Cómo dices?

– Sí, querida mía, así son las cosas: si quieres volver a ver la luz y recuperar tu vida tendrás que cultivar esa virtud tan importante que todos debemos tener y valorar.

– ¿Ah, sí?... ¿Y qué virtud es esa?

– ¡La paciencia!





Facultad de Filología
Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Lingüística, Estudios Árabes, Hebreos y de Asia Oriental

Proyecto piloto
"Comprensión lectora plurilingüe. La intercomprensión románica como ejercicio en Educación Primaria"

Nombre secreto: _____

Preguntas:

1. ¿Qué significa la expresión en negrita (insectos) **"vivitos y coleando"**?

a. cocidos	¿Por qué has dado esta respuesta?
b. vivos	☐ Lo sabía
c. venenosos	☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

2. ¿Qué significa la palabra en negrita **"chirimbas"**?

a. chirimoyas	¿Por qué has dado esta respuesta?
b. huevos de avutarda	☐ Lo sabía
c. unas frutas de bosque	☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

3. ¿Qué palabra falta en el párrafo 2?

"...el sonido de sus tripas empezó a parecerse al ronquido de una gran _____
(añade aquí una palabra para reconstruir el texto)."

4. ¿Qué significa la palabra en negrita **"famélica"**?

a. hambrienta	¿Por qué has dado esta respuesta?
b. cansada	☐ Lo sabía
c. mala	☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

5. ¿Qué significa la palabra en negrita **"viandas"**?

a. bebidas	¿Por qué has dado esta respuesta?
b. alimentos	☐ Lo sabía
c. utensilios	☐ Lo he adivinado (especifica cómo)



Facultad de Filología
Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Lingüística, Estudios Árabes, Hebreos y de Asia Orienta

Proyecto piloto
"Comprensión lectora plurilingüe. La intercomprensión románica como ejercicio en Educación Primaria"

6. ¿Qué significa la palabra en negrita "finiquitar"?

- a. tirar
- b. cocinar
- c. terminar

¿Por qué has dado esta respuesta?
☐ Lo sabía
☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

7. ¿Qué significa la palabra en negrita "affamata"?

- a. famélica
- b. desesperada
- c. famosa

¿Por qué has dado esta respuesta?
☐ Lo sabía
☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

8. ¿Qué palabra falta en el párrafo 7?

"Comió tanto y tan rápido que su panza se hinchó hasta adquirir el aspecto de un enorme _____ a punto de explotar." (añade aquí una palabra para reconstruir el texto)

9. ¿Qué significa la palabra en negrita "encaramarse a"?

- a. esconderse en
- b. enfrentarse a
- c. subirse a

¿Por qué has dado esta respuesta?
☐ Lo sabía
☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

10. ¿Qué significa la palabra en negrita "voraç"?

- a. vivaz
- b. caprichoso
- c. insaciable

¿Por qué has dado esta respuesta?
☐ Lo sabía
☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

ANEXO 9 – PRUEBA 2.1 DE INFERENCIA EN ESPAÑOL



Facultad de Filología
Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Lingüística, Estudios Árabes, Hebreos y de Asia Oriental

Proyecto piloto

"Comprensión lectora plurilingüe. La intercomprensión románica como ejercicio en Educación Primaria"

Cómo empezamos a contar

1. Cuando la gente empezó a contar, casi con toda seguridad utilizó las manos. Como casi todo el mundo tiene 10 dedos, es comprensible que **contaran en decenas**, y así fue como comenzó nuestro moderno sistema para contar: el sistema decimal. Los dedos eran una forma de contar antes de que existieran palabras para los números.



2. Tocarte los dedos al contar ayuda a **llevar la cuenta**, y levantar los dedos en el aire es una forma de expresar números sin palabras. El **vínculo** entre dedos y números es

antiguo. Hoy día usamos la palabra dígito ("dedo" en latín) para referirnos a un número. Los matemáticos dicen que contamos en base diez, lo que significa que contamos en decenas.

3. No existe razón matemática para contar en decenas, es un **mero** accidente biológico. Algunas culturas antiguas utilizaban las manos para contar en base 5. Si existieran **alienígenas** con ocho dedos, seguramente contarían en base 8. Durante gran parte de la historia, las _____ apenas han necesitado los números. Antes de la agricultura, **raccoglievano** alimentos de la naturaleza. Cogían sólo lo que necesitaban y apenas les sobraba nada para comerciar o intercambiar; por eso no tenía sentido contar las cosas.



4. En algunos lugares, la gente todavía vive como cazadores-**recolectores**. La mayoría sabe contar, pero apenas se molestan. La tribu piraña de **la selva curtónica** en Brasil sólo cuenta hasta 2; todos los números grandes son "mogollón". Si se puede vivir sin números grandes, ¿por qué alguien empezó a _____? Para evitar los engaños. Imagina que pescas 10 peces y le pides a un amigo que te los lleve a casa. Si no supieras contar podría robarte alguno y nunca lo sabrías.



Nombre secreto: _____

Preguntas:

1. ¿Qué significa la expresión en negrita **"contar en decenas"**?
 - a. contar en docenas
 - b. contar en bajo
 - c. contar de diez en diez

¿Por qué has dado esta respuesta?

☐ Lo sabía

☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

2. ¿Qué significa la expresión en negrita **"llevar la cuenta"**?
 - a. echar cuentas
 - b. revisar las cuentas
 - c. contar

¿Por qué has dado esta respuesta?

☐ Lo sabía

☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

3. ¿Qué significa la palabra en negrita **"vínculo"**?
 - a. la relación
 - b. el círculo
 - c. el espacio

¿Por qué has dado esta respuesta?

☐ Lo sabía

☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

4. ¿Qué significa la palabra en negrita **"mero"**?
 - a. único
 - b. extraño
 - c. puro

¿Por qué has dado esta respuesta?

☐ Lo sabía

☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

5. ¿Qué significa la palabra en negrita **"alienígenas"**?
 - a. extraterrestres
 - b. aleatorios
 - c. extranjeros

¿Por qué has dado esta respuesta?

☐ Lo sabía

☐ Lo he adivinado (especifica cómo)



6. ¿Qué palabra falta en el párrafo 3?

"Durante gran parte de la historia, las _____ apenas han necesitado los números" (añade aquí una palabra para reconstruir el texto).

7. ¿Qué significa la palabra en negrita "raccoglievano"?

- a. recogían
- b. recortaban
- c. cultivaban

¿Por qué has dado esta respuesta?

- ☐ Lo sabía
- ☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

8. ¿Qué significa la palabra en negrita cazadores -"recolectores"?

- a. - vengadores
- b. que cultivan su comida
- c. que recogen su comida

¿Por qué has dado esta respuesta?

- ☐ Lo sabía
- ☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

9. ¿Qué significa la palabra en negrita [la selva] "curtónica"?

- a. la selva que está en Curtonia
- b. la selva extraterrestre
- c. la selva siberiana

¿Por qué has dado esta respuesta?

- ☐ Lo sabía
- ☐ Lo he adivinado (especifica cómo)

10. ¿Qué palabra falta en el párrafo 4?

"Si se puede vivir sin números grandes, ¿por qué alguien empezó a _____?" (añade aquí una palabra para reconstruir el texto).

ANEXO 10 – PRUEBA 3 DE TRANSFERENCIA EN INGLÉS

Nombre secreto: _____

Intenta traducir al inglés la siguiente frase:

La contaminación por plástico es un problema serio.

Las familias no reciclan el plástico y el papel.

Yo uso la bici, es un transporte ecológico.

ANEXO 11 – PRUEBA 4 DE TRANSFERENCIA EN INGLÉS

Nombre secreto: _____

Intenta traducir al inglés la siguiente frase:

La directora organiza una reunión mañana.

Mis compañeros preparan una presentación y un informe.

La participación es obligatoria, el programa es interesante.

ANEXO 12 – PRUEBA 8 DE TRANSFERENCIA EN INGLÉS

Nombre secreto: _____

Intenta traducir al inglés la siguiente frase:

Nosotros reciclamos plástico y papel,

porque la situación ecológica es mala.

Los miembros de mi familia usan la bici y el metro.

ANEXO 13 – PRUEBA 9 DE TRANSFERENCIA EN INGLÉS

Nombre secreto: _____

Intenta traducir al inglés la siguiente frase:

Mañana nuestra directora organiza una reunión.

Mis compañeros y yo preparamos un informe y una presentación.

La participación es obligatoria pero el programa es interesante.

Lee este texto y contesta a las preguntas que siguen:



TARRACO ROMANA

La vila romana de Tarraco foguèt fondada l'an 218 abans Jesucristo, pendent la Segonda Guèrra Punica entre Romans e Cartagineses. La guèrra mantenguèt la

Peninsula Iberica coma scenàri dels afrontaments. En aquel emplaçament i aviá anteriorament un pichon pòble ibèr.

Tarraco se convertiguèt en la basa de las operacions romanas per la conquista de la Peninsula pendent lo sègle II abans Jesucristo.



Posteriorament Tarraco venguèt una de las vilas mai importantas del Mediterranèu Occidental roman. Lo meteís emperaire August residiguèt a Tarraco pendent dos ans, quand organizava la conquista de las regions cantabricas.

Fuente: <https://sapiencia.eu/erodot-e-los-misteris-del-fluvi-nil/>

Nombre secreto: _____

Preguntas:

1. ¿Cuándo fue fundada Tarragona? _____

2. ¿Dónde tuvo lugar la Segunda Guerra Púnica? _____

3. ¿A qué crees que se dedicaban principalmente los habitantes de Tarragona?

4. ¿Qué imperador vivió en Tarragona?

5. ¿Qué pueblo vivía en Tarragona antes de que llegaran los romanos?

6. ¿Ha sido fácil o difícil leer el texto? _____

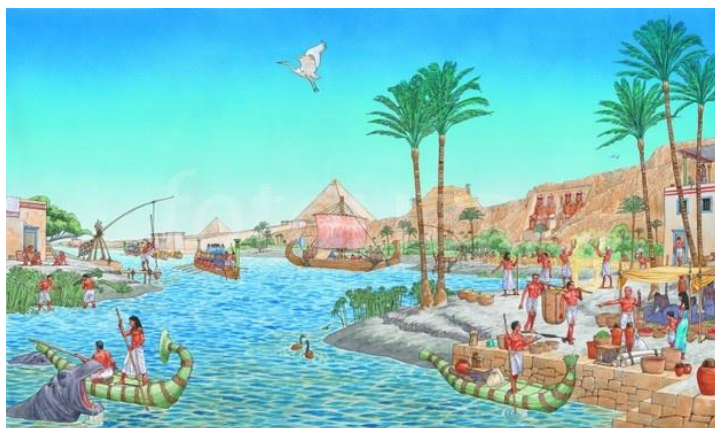
7. ¿Qué trucos, palabras, ideas te han ayudado a entender el texto?

8. ¿Qué cosas crees que hacen difícil entender este texto? _____

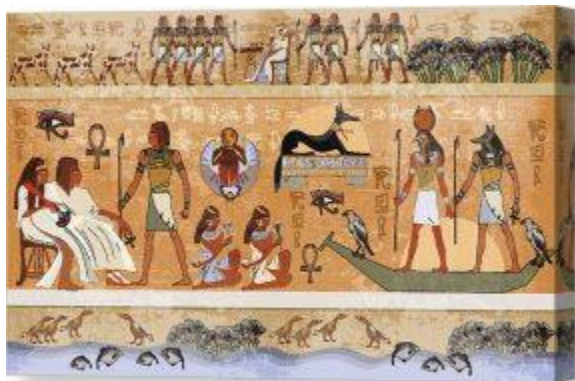
Lee este texto y contesta a las preguntas que siguen:

ERODÒT E LOS MISTÈRIS DEL FLUVI NIL

Erodòt d'Alicarnàs èra un celèbre viatgèr, geograf e istorian grèc del sègle V a.C.



Erodòt diguèt qu'Egipte èra lo don del fluvì Nil. E aviá tota la rason.



Encara uèi la majoritat dels egipcians vivon al bòrd del grand fluvì o prèp del delta. Uèi, amb de restancas bastidas, lo cabal del fluvì Nil es estat contrarotlat.

Mas abans, cada an lo fluvì inondava los camps en creant una capa de fanga fòrça productiva, qu'ajudava a l'agricultura. Del temps qu'a ambedós costats del Nil s'estendíá un dels desèrts mai desabitats del mond.

Mas quala vision aviá Erodòt sul fluvì Nil?..

Fuente: <https://sapiencia.eu/erodot-e-los-misteris-del-fluvi-nil/>

Nombre secreto: _____

Preguntas:

1. ¿Según Heródoto, la cercanía del río Nilo tiene un efecto positivo o negativo para la población egipcia? _____
2. ¿Cuál es el papel del río Nilo en la agricultura local?

3. ¿Si Heródoto hubiera vivido en nuestra época, cuál podría haber sido su profesión? _____
4. ¿Qué hay a los dos lados del Nilo? _____
5. ¿Tú crees que Heródoto había estado en Egipto? _____
6. ¿Ha sido fácil o difícil leer el texto? _____
7. ¿Qué trucos, palabras, ideas te han ayudado a entender el texto?

8. ¿Qué cosas crees que hacen difícil entender este texto? _____

ANEXO 16 – PRUEBA 11, SESIÓN 3: «REGLA DEL SEMÁFORO»

Catalán		Italiano2	0	Portugués2	0
centenars	2	questa	2	como o nome sugere	7
famolenc	10	di	2	este jogo pode	2
joc	4	realta aumentata	4	nao	8
teu	2	realta	7	exactamente um jogo	2
teus auriculars	2	motivazione	3	motivação	2
donaran	1	applicazione	3	para aqueles que	1
pistes	3	gioco	7	odeiam	2
que et	3	scappare	6	mas	2
fer	5	agli	6	querem començar	3
L'aplicació	1	che ci stanno (seguendo)	8	uma atividade física	1
divertidíssima manera de	1	movimiento dell'iPhone	1	pois	2
li	1	velocità	1	coletar suprimentos	3
una mica de vida	6	corsa	9	jogo	2
mort vivent	4	la distanza	4	este jogo vem com um	9
(la) teva	6	per questo	7	missão	6
running game	3	un'ottima	6	enquanto	7
una àudio aventura fantà	3	controllo	1	há a sensação	7
que crea una història a tra	2	attività fisica	2		
audioguia	1	trasforma il tuo sport	7		
s'anirà	6	(una) divertentissima	5		
al teu	3	fuga	3		
recorregut	3	accompagnata	3		
aumentarà	2	istruzioni	3		
perseguits	1	sonore	3		
molt	4				
per	1				

ANEXO 17 – PRUEBA 13, SESIÓN 4: «REGLA DEL SEMÁFORO»

Italiano1 - 58 palabras	Patrón		Portugués1	
la terra ruota	1		rotação	2
se stessa	5		traslação	2
giorno	4		pois sao eles	2
notte	4		sao	5
intorno (al sole)	2		os dois	5
anche	5		eles sao	2
questo	4		sao responsáveis	3
movimento	1		uma infinidade	2
(si) chiama	6		provocam	1
rivoluzione	3		os efeitos mais	3
causa di questo	1		notórios	3
stagioni	3		principais	1
autunno	2		(mais) conhecidos	4
estate	1		até (na)	3
			(na) duração	2
			das noites	3
Gallego - 79 palabras	Patrón		das estações	3
denomínase	3		no clima, no relevo....	1
os raios	3			
isto débese	2		Valenciano - 43 palabras	Patrón
ao longo	2		mateixa	5
eixe e orixina	3		al voltant	4
as estacións	1		eix imaginari	3
á inclinación do eixe	2		lleugerament inclinat	4
case verticais	3		la travessaria	3
hai máis	4		pels pols	5
chega(n)	3		fer	3
moi	4		una volta completa	1
hai	3		la nit	3
ten	5		rotació origina	1

ANEXO 18 – PRUEBAS 12 Y 14, TABLAS DE COMPRARACIÓN LÉXICA

Nombre secreto _____

Busca en los textos las palabras que corresponden a las que ves en la tabla.

Lengua / Palabra	Motivación	Misión	Realidad Aumentada	Actividad	Correr	Juego	Aplicación (iadivina!)
Italiano							
Catalán							
Portugués							
Inglés							

Busca en los textos las palabras que corresponden a las que ves en la tabla. Si no las encuentras – ¡inventalas!

Palabra  Lengua 	Rotación	Traslación	Tierra	Día	Noche	Temporada / Estación	¿otras palabras?
Italiano							
Valenciano							
Gallego							
Portugués							

ANEXO 19 – PRUEBA 15, TEXTO ENTERO DE LA SESIÓN FORMATIVA 1 «ROSALÍA»

El texto escaneado conserva algunas marcas que hicieron participantes anónimos durante la lectura.

Rosalía – biografia

Rosalía, ce son vrai nom Rosalía Vila Tobella, est née le 25 septembre 1993 à Sant Esteve Sesrovires, à quelques kilomètres de Barcelone, en Espagne. Très jeune elle s'intéresse à la musique et au chant grâce à son père qui l'initie dès ses 7 ans. À 13 ans, Rosalía fait la rencontre de sa vie: le flamenco. Elle se passionne pour la musique gitane, grâce notamment à sa découverte du chanteur Camarón de la Isla. Elle connaît une reconnaissance mondiale avec son deuxième album, "El mal querer", sorti en novembre 2018.

O disco é apresentado como experimental e conceptual, rotativo em torno de um relacionamento tóxico, inspirado no romance occitânico do século XIV "Flamenca", de autoria anônima. Em 30 de maio de 2018, ela lançou o primeiro single deste segundo álbum, intitulado "Malamente". O segundo single, "Pienso en tu mirá", foi lançado em 24 de julho de 2018. Ambos os vídeos adquiriram certo nível de viralidade na mídia social.

italiano

El nuevo álbum de l'artista catalana tamién cuntaría con aportaciones d'artistes como por casu l'artista madrileño, C. Tangana, famosu por faer delles collaboraciones cola cantaora antes de la publicación del so primer álbum.

Portugues

Comezos

Começou na música a cantar com sete anos, animada por seu pai. Aos dez anos começou a especializar-se na música, concentrando-se plenamente nela com treze. Estudou na Escola Superior de Música de Catalunya onde recebeu aulas de Chiqui de La Linea, um professor de flamenco que só aceitava um aluno por ano. Aos 15 anos apresenta-se ao programa televisivo "Tú sí que vales" ainda que não foi seleccionada.

Rosalía

Equipo Tra Tra

Se llama Rosalía Villa Tobella, nació el 25 de septiembre de 1993 en Sant Esteve Ses Novies, a muchos kilómetros de Barcelona de España. El 3 de junio ella se interesó en la música. A los 13 años Rosalía se interesó en el flamenco. A ella le gusta la música gitana, le gusta Camarón de la Isla. Su álbum se llama "el mal querer" y lo sacó en noviembre de 2018. Aparentado un disco como experimental y conceptual, notables entornos a un recreacionismo toxico inspirado a romances cercanos de recula 14 flamenca de autora anónima. el 30 de mayo de 2018, ella saca el primer single de este segundo álbum titulado malamente y el segundo single piensa en tu ruina que fue sacado el 24 de julio de 2018 ambas videos quería cuenta nivel de unrealidad de la vida social.

Romance

El nuevo álbum de la artista catalana también contiene con operaciones de cohesión como por eso artistas modernos famosas por hacer colaboraciones como cantar había antes de la publicación de su primer álbum.

↓
Portugués Italiano

1ª hoja

Rosalía, nació el 25 de septiembre del 1993 en Sant Esteve de Noya, a pocos kilómetros de Barcelona en España, el 3 de junio se interesó en la música. A los 13 años le empezó a gustar la música flamenca, ella tiene pasión por la música gitana, gracias a que descubrió camaron de la isla, ella hizo un álbum que se llama el mal querer en noviembre de 2018.

2ª hoja

Un disco presentado conceptual rotativo en torno de una relación tóxica inspirado en no romarse ocigano. El 30 de mayo de 2018 ella gano el primer single desde el segundo álbum titulado mala mente. Y el segundo single pienso en tu mirada fue lanzado el 24 julio de 2018. ambos videos adquirían cierto nivel de viralidad.

3ª hoja

el nuevo álbum de la artista catalana han contado con aportaciones de artistas como caso x el artista madrileño C. Tangana, famoso por hacer colaboraciones con la cantante antes de hacer publicación de su primer álbum.

4ª hoja

comenzó en la música con siete años, animado por su tía, a los diez años comenzó a especializarse en la música, concentrándose plenamente a los trece años. Estudió en la escuela superior de música de Cataluña donde

Rosalía - biografía

La Rosalía

- 1- Rosalía, de nombre Rosalía (Vila Lobella) Vila Bella), nació el 25 de septiembre de 1993 en Santo Esteven Sesrovire, a tres kilómetros de Barcelona, en España. Tres discos de música interesantes y un grammy. Empezó con 13 años. Rosalía empezó con 5 años en el flamenco. Se apasionó por la música gitana, gracias normalmente a su disco de cantar con Comarón de La Isla. Su primer disco "El mar quer" en noviembre de 2018. (Lengua: Frances/occitano)
- 2- O disco presentado como experimental o conceptual, en torno de un relación tóxica, inspirado no romántico o accidente de século XIV "Flamenco", de autor anónimo. En 30 de mayo de 2018. el o primer single de su álbum titulado "Malamente". Y su segundo single, "Pienso en tu mirada", en 24 de julio de 2018. Ambos videos admirar el nivel social.
- 3- Un nuevo álbum de artista catalán también cultura con aportaciones artista como por causa artista madrileña C. Tangar, famoso por cantar antes de publicar su primer álbum.
- 4- Comenzó a cantar con siete años, animada por su país. A los diez años comenzó a especializarse en la música, concentrándose plenamente con trece años. Estudio en la escuela Superior de Música de Cataluña empezó, clases de lírica, un profesor de flamenco que solo aceptaba un alumno por año. A los quince años presenta un programa de televisión "tusi que vales" aquí no fue seleccionada.

12^o Oxidante

3^o Catalan

4^o Catalan

Razones: Vienen del latín

Participante María que salió del equipo «Rat Kid» al final de la sesión

El nuevo álbum de la artista catalana también cantaría con aportaciones como por, famoso por cantopra antes de la publicación de su primer álbum

María

italiano - ~~Catalana~~

El nuevo álbum de la artista catalana también cantaría con aportaciones del artista como por casual la artista famosa por sus detalles, colaboraciones con la cantante antes de la publicación de su primer álbum.

Portugal

Comenzo con música a cantar con sentido, animada por su país. A los diez años comenzó a especializarse en la música, concentrándose plenamente en la tercera. Estudiando en la escuela superior de música de Cataluña donde recibió clases de pequeños de la línea. Un profesor de flamenco que solo aceptaban un alumno por año. Al los 15 años presentó a un programa de televisión "tú sí que vales", pero no fue seleccionada.

ANEXO 21 – CATALOGACIÓN DE NEOLOGISMOS EN INGLÉS

Palabra, traducción correcta				Palabra, traducción correcta	
«Directora» - «director»	Participante	Valor		«Mañana» - «tomorrow»	Participante
Direc	Agente81	TN		mañanr	Buo Nocturno
directi	Marlin	TN		mañan	Jandula10
direct	Nayroby	TN		mañein	Marlin
direct's	Laura	TN		mhañana	Laura
directori	Maria, Vanessa	TP		maneision	María
directesion	Picaza	TN		mañaneisho	Vanessa
«Organiza» - «organizes»	Participante	Valor		«Interesante» - «interesting»	Participante
Organizeicio	Agente81	TP		Interesen	Agente81
organc	Jandula10	TN		interesant	Caperuzo Azul, Serra, Strong Girl, R2-D2
organi	La ricitos	TN		interen	Jandula10
orgi	Marlin	TN		interesent	La ricitos, Sombra23
organititions	Nayroby	TP		inrtant	Buo Nocturno
organiza	Salmón, 05505	TP		interiseiting's	Nayroby
organiseison	Serra, Picaza	TP		intereseichon	Salmón
organiti	Sombra23	TN		interes	O5505
organeicion	Gersio.X.O.	TN		interon	Inteleon
organic	Inteleon	TN		intere	Laura
organga	Laura	TN		intereseison	María
orazari	María	TN		interensr	Mentoncillo
orgniz	Mentoncillo	TN		interesion	Picaza
organite	R2-D2	TN		intereichon	Vanessa
«Programa» - «programme»	Participante	Valor		«Obligatoria» - «obligatory»	Participante
program	Agente81; Capezulo Azul, Jandula10, Sombra23, 05505, Inteleon, Strong Girl	TP		obligator	Buo Nocturno, La Ricitos
programa	Buo Nocturno, Salmón, Programa	TP		ogligatori	Jandula10, Serra, 05505, Laura, Picaza
progar	La ricitos	TN		obligatoria	Salmón
proga	Laura	TN		obligatic	Inteleon

programari	María	TN		obligatari	María
programi	Picaza	TN		oblicato	Mentoncillo
Programe	R2-D2	PC		obligatorechon	Vanessa
«Reunión» - «meeting»	Participante	Valor		«Presentación» - «presentation»	Participante
renuon	Buo Nocturno	TN		present	Buo Nocturno, La Ricitos, Intel- leon, Menton- cillo, Vanessa
reuni	Jandula10, la rici- tos	TN		presentaci	Jandula10
rinun	Marlin	TN		prisinta	Marlin
reunensions	Nayrobby	TN		presenteist	Nayrobby
reunion	Nombre, Salmón, Serra, 05505, R2- D2	TP		presentacion	Salmón, Ger- sio.X.O.
reunation	Sombra23	TN		presenteision	O5505
reunhon	Laura	TN		presen'	Laura
reuneisio	María	TN		prentation	Sombra23
reunesion	Mentoncillo, Pi- caza	TN		presentadesio	María
reuneisho	Vanessa	TN		pretesion	Picaza
«Compañeros» - «colleagues»	Participante	Valor		«Participación» - «participation»	Participante
compañe	Buo Nocturno	TN		participesion	La ricitos
compañeri	Jandula10	TN		partipeicion	Nayrobby
compeñes	Marlin	TN		participacion	Salmón
compañ	La ricitos	TN		participesion	Serra
compnas	Nayrobby	TN		partipation	Sombra23
compañerros	Salmón	TN		partipiteition	O5505
compañer	Inteleon	TN		parcipareision	Inteleon
compa	Laura	TN		parti	Laura, Men- toncillo
copañereision	María	TN		participatesion	María
compare	Mentoncillo	TN		participension	Picaza
compañenen- sion	Picaza	TN		partipitation	R2-D2
compes	R2-D2	TN		praticipeychon	Vanessa
«Preparan» - «prepare»	Participante	Valor		«informe» - «re- port»	Participante

preparative	O5505	PC		infor	Buo Nocturno, jandula, Inte- leon, Laura, Pi- caza
prepareicion	Gersio.X.0.	TN		informi	La ricitos
prepereision	Inteleon	TN		infermei	Marlin
preparen	Laura	TP		informeichon	Salmón
preparadeision	María	TN		informid	Sombra23
prepasaminienso	Noa	TN		informe	O5505, Strong Girl
peper	Mentoncillo	TN		ifor	Gersio.X.0.
preparry	Picaza	TP		informeision	María
preparation	R2-D2	PC		Informa	Mentoncillo
prepareicho	Vanessa	TN		informeish	Vanessa
prepari	Jandula10	TP		unifom	R2-D2
prepar	La ricitos	TP			
Preparen	Marlin	TP			
prepartatenn- sions	Nayroby	TN			
prer	Serra	TN			
prepation	Sombra23	TN			

ANEXO 22 – DOCUMENTOS PARA PRESENTAR EL PROYECTO AL COLEGIO

Descripción del proyecto para el AMPA

La **Universidad Complutense** y el equipo de investigación LALINGAP, en particular, lleva más de 20 años trabajando en el campo del plurilingüismo, tanto en el marco de proyectos europeos, como desarrollando sus propias propuestas didácticas.

La actividad piloto que se va a llevar a cabo en colaboración con el Colegio tiene una doble finalidad: un grupo va a trabajar en la comprensión lectora plurilingüe, el otro va a participar en actividades plurilingües como un trabajo de campo.

¿En qué consiste la actividad?

El 5º año de Educación Primaria va a ser dividido en dos grupos de manera totalmente aleatoria (a través de un sorteo). El primer grupo va a experimentar con la «intercomprensión románica», el segundo grupo va a explorar el «paisaje lingüístico» de su entorno (su barrio).

¿Qué va a hacer el grupo de la intercomprensión?

Podemos entender lenguas que son parecidas a la nuestra sin haberlas estudiado previamente – eso es lo que se llama «Intercomprensión». Podemos fácilmente comprender italiano o portugués si hacemos un pequeño esfuerzo.

El trabajo de este grupo consiste en hacer este esfuerzo regularmente para que el cerebro mejore la comprensión de la información (en cualquier lengua).

Los niños van a leer textos breves sobre temas que ellos ya conocen (la alimentación, la fotosíntesis, los movimientos de la Tierra, etc.) en varias lenguas próximas al español. Las lenguas con las que los niños van a experimentar son italiano, portugués, valenciano / catalán, gallego. Algunas actividades van a incluir materiales en francés y/o inglés.

Se anticipa que tras haber trabajado con textos en lenguas «desconocidas», los alumnos mejorarán su comprensión lectora en español.

¿Qué va a hacer el grupo del paisaje lingüístico?

Los niños que entrarán en este grupo tendrán que realizar unas actividades más dinámicas, pero, de igual manera, relacionadas con el plurilingüismo. Su reto va a consistir en tener que recoger ejemplos del uso de varias lenguas en la vida cotidiana de su barrio, como son carteles de la calle, los rótulos de las tiendas, los menús de restaurantes escritos en otras lenguas. Van a trabajar sobre estas muestras que pueden recopilar cuando van por la calle; en esta actividad también pueden participar otros miembros de su familia.

La experiencia que proponemos se llevará a cabo durante los meses de febrero – junio de 2020. Todas las actividades son de carácter colaborativo o lúdico, no hay respuestas incorrectas ni se darán notas. El aprendizaje del alumno es la prioridad, y el papel de los investigadores de la universidad es acompañar a los alumnos en su proceso de exploración. Por tanto, las actividades no son estresantes ni conllevan deberes suplementarios.

No se harán grabaciones y tanto las pruebas como los cuestionarios serán anónimos (utilizaremos los pseudónimos para garantizar la continuidad en el proceso de aprendizaje). Estas actividades mejorarán la conciencia lingüística de los alumnos y su voluntad de conocer otras lenguas. Gracias a todos por colaborar en esta experiencia piloto que creemos que hará crecer su capacidad plurilingüe.

Modelo autorización del tutor legal del niño

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PADRE/MADRE /TUTOR/TUTORA:

NOMBRE Y APELLIDOS DEL ALUMNO/ALUMNA:

He sido informado por la dirección del Colegio Trabenco-Pozo de la colaboración del centro en el proyecto de investigación *Enseñanza y aprendizaje del plurilingüismo y la intercomprensión*, desarrollado y dirigido por profesores e investigadores de la Universidad Complutense de Madrid y acepto la participación de mi hijo/hija/ tutorizado/tutorizada en él, siempre en coordinación con los equipos docentes del colegio.

Entiendo que en virtud de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales todos los datos quedarán protegidos por dicha ley y que los investigadores que intervienen directamente en las entrevistas se comprometen a mantener la confidencialidad de los datos institucionales y personales que pudieran conocer en el transcurso de esta investigación, de acuerdo con lo estipulado en la ley.

Madrid, de 2020