

ITINERARIOS ROMANCES

UNA APLICACIÓN INFORMÁTICA DE LIBRE ACCESO PARA LA COMPRENSIÓN Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS VECINAS

Manuel Ant. TOST PLANET
Universitat Autònoma de Barcelona

La intercomprensión en lenguas vecinas —nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas— conoce estos últimos tiempos un notable desarrollo, aunque a decir verdad su inserción curricular sigue siendo problemática por motivos que, en nuestra opinión, no tienen que ver ni con el interés educativo (que es indudable) ni con la eficacia pedagógica (que puede ser importante).

Como justificación de estas últimas afirmaciones nuestras se puede alegar, por ejemplo, la opinión del Dr. Jorge Sampaio, alto representante de las Naciones Unidas para la Alianza de Civilizaciones, que recalca hace poco: “A educação para a diversidade, para a abertura à alteridade e para o ‘gosto dos outros’ deve ser promovida, com determinação e voluntarismo. Neste particular, é importante perceber o valor e natureza da intercompreensão, desenvolver uma abordagem abrangente deste tema e integrá-lo nos problemas do nosso tempo.”¹

Por otro lado, en un documento publicado por el Consejo de Europa, su editor, Daniel Coste (2007:76), señala que « L’intercompréhension des langues voisines est une approche intéressante, originale et en quelque sorte économique pour diversifier, dans le cadre d’une éducation plurilingue, l’offre de formation en langues puisqu’elle vise des compétences partielles, mais en plusieurs langues [...]. Elle a le grand avantage de permettre, à peu de frais, en faisant valoir les ressources plurilingues déjà existantes, d’élargir les horizons langagiers des apprenants en les sensibilisant à d’autres langues qu’ils pourraient par la suite mieux apprendre de façon autonome en dehors du cadre scolaire au gré de leurs besoins personnels, professionnels, culturels ou autres. »

Por añadidura, detrás de la designación genérica (*intercomprensión*) se oculta una pluralidad de propuestas didácticas (y de materiales asociados) que no siempre ha sido percibida en toda su amplitud: entre “productos” como EUROM 4/5² y GALANET, que ambos se reclaman del mismo enfoque intercomprensivo, media un mundo que no sólo puede atribuirse a los soportes varios que utilizan, y ello a pesar de tener públicos destinatarios más o menos semejantes. Con más motivo todavía, la disparidad entre éstos y los ITINERARIOS ROMANCES, pongamos por caso, es manifiesta,

¹ Mensaje dirigido a los participantes al Coloquio “Diálogos em intercompreensão” (Lisboa, 6-9 de septiembre de 2007).

² Eurom5 es la nueva versión del proyecto Eurom4. Está actualmente en prensa.

aunque los citados proyectos tengan mucho en común, en particular en lo que se refiere a sus objetivos generales.

Poner en evidencia las características de cada uno de estos materiales —todos perfectamente lícitos aunque dispares entre sí— es tarea imprescindible, sobre todo para poder elegir con conocimiento de causa el material más adecuado para un público específico, en un contexto escolar particular. El propósito del presente artículo, más limitado, es por el momento —y sin entrar en ociosas comparaciones— sacar a la luz la originalidad de esta aplicación, identificar algunos de sus rasgos más peculiares, mostrar qué tipos de explotación puede tener en el aula y, en última instancia, intentar demostrar la rentabilidad pedagógica que puede tener para la educación plurilingüe en general.

1. DESCRIPCIÓN SUCINTA

Los ITINERARIOS ROMANCES (en adelante IR), aplicación didáctica realizada por la Unión Latina con la colaboración de profesionales de distintas especialidades y países, coordinados por Dolores Álvarez, y en cuya concepción didáctica ha participado activamente un grupo de docentes de la Universidad Autónoma de Barcelona, comprenden seis módulos en seis lenguas románicas.

El público específico al que se ha destinado inicialmente es el constituido por niños y adolescentes (de 9 a 12-13 años), de dentro o fuera de la institución escolar; esto es, para una utilización autónoma o monitorizada (esta última es la que preconizamos); si bien la experiencia demuestra que jóvenes y adultos son también, muy a menudo, sensibles a este tipo de material didáctico.

A la pregunta habitual que se hace de *¿por qué este público meta?* la respuesta, múltiple, es no obstante sencilla: porque las cosas importantes en el campo de la enseñanza de lenguas se sitúan a edades tempranas; porque, asimismo, las instituciones educativas, en muchos países, carecen de materiales eficaces para la enseñanza de idiomas (en general); porque el público adolescente tiene una experiencia limitada en materia de aprendizajes lingüísticos; porque ha tenido pocas ocasiones de reflexionar sobre cuestiones de tal índole; porque la institución escolar en la que está inmerso no le da casi nunca la oportunidad de expresar sus vivencias plurilingües y pluriculturales... Y sobre todo porque tiene casi siempre una gran habilidad para todo lo relativo a la informática e Internet.

Las funciones educativas que los IR pretenden desarrollar no pasan obviamente de ser circunscritas, habida cuenta del tiempo limitado que su utilización puede alcanzar, pero son importantes. Sus

objetivos generales: aprender divirtiéndose, motivar a aprender, aprender a aprender, en definitiva: ayudar a que los alumnos logren descubrir y dominar los saberes procedimentales y actitudinales necesarios para establecer una comunicación fluida en una sociedad cada vez más plurilingüe y multicultural. De un modo más modesto, los *objetivos específicos* aspiran a facilitar la identificación de lenguas; a incitar a aprender una segunda, una tercera, incluso una cuarta lengua romance; a poner en evidencia, y hacerlas emerger, las estrategias individuales para la comprensión de mensajes en lenguas vecinas.

Y cuando aquí nos referimos a la educación (escolar, por más señas) ha de entenderse ésta desde la perspectiva global, compleja, o sea: como “...proceso/producto de [la combinación de una **formación** orientada a fines que se pueden caracterizar en términos de desarrollo cognitivo, ético, afectivo, cívico, estético, crítico del individuo escolarizado, y una **instrucción** orientada hacia la apropiación de conocimientos y capacidades por ese mismo individuo], proceso que puede ser designado con el vocablo *Bildung* a condición de reactualizar esa designación antigua, conservando de ella sus dimensiones holística y humanista, síntesis original y armónica de componentes diversos que perfilan un actor social a la vez autónomo y plenamente integrado en una colectividad.”³

Volviendo a la descripción de IR, las características generales de la aplicación que conviene destacar aquí son las siguientes:

a) Se trata de **una aplicación en línea** para promover la intercomprensión en lenguas vecinas. Las TIC se utilizan de distintas formas en los proyectos sobre intercomprensión (CD-roms, datos y aplicaciones; plataformas Internet, etc.), los IR son sin embargo uno de los pocos proyectos que presentan un material didáctico en línea; esto es, al que se puede acceder libre y gratuitamente en cualquier momento. Pese a que la autónoma sea la más corriente, la utilización más rentable desde el punto de vista pedagógico es sin lugar a dudas la monitorizada (por un docente y dentro de la institución escolar), utilización para la cual ya se han llevado a cabo formaciones específicas en distintos lugares.

b) Los IR ofrecen **una estructura modular abierta** que puede ser desarrollada libremente. Se compone actualmente de **seis** módulos en línea. Dichos módulos están constituidos por un documento de base, ilustrado, texto en sentido amplio (oral y escrito) con un aparato didáctico específico (*evolutivo*) para cada uno de los textos. Sin embargo, las actividades incluidas en el aparato didáctico no agotan todas las posibilidades de trabajo con los módulos y el enfoque intercomprensivo; antes al contrario, dejan abierta la puerta a iniciativas individuales del docente-

³ *Op. cit.* (Coste 2007:15), traducido y adaptado por nosotros.

monitor. Se puede pues considerar sea una utilización autónoma de los módulos, sea una práctica monitorizada en grupo en el aula de idiomas para la cual daremos más adelante algunas pautas.

c) Seis lenguas romances están en presencia, simultánea y/o sucesivamente. Uno de los rasgos más notables de los IR es precisamente que ofrecen la posibilidad de acceder en todo momento a cada una de esas seis lenguas románicas: CT, ES, FR, IT, PT, RO. Y dicha posibilidad existe para la parte oral como para la parte escrita, con la particularidad de que las actividades orales no se circunscriben a la simple oralización de los textos escritos, sino que corresponden también a actividades de aprendizaje, en especial a ejercicios de identificación y de comprensión. La presencia del rumano y del catalán como lenguas de trabajo es otra característica compartida por pocos proyectos sobre intercomprensión.

d) En sí mismas, las actividades de aprendizaje son esencialmente lúdicas. En efecto, si los IR apuestan decididamente por los aspectos didácticos, incluyen siempre componentes lúdicos. Ahora bien, estos no neutralizan los objetivos principales de aquellas: identificación de lenguas; iniciación a la reflexión gramatical (desde un punto de vista translingüístico); aproximación *elemental* a ciertos conceptos transversales básicos, como los de género, número, modalidades de frases, etc.; familiarización con algunos actos de habla. Se pide al alumno/utilizador que observe, reflexione, resuelva problemas... en definitiva, se le incita a actuar tal y como lo preconiza la llamada *perspectiva accional* (del *Marco común de referencia para las lenguas*) (Consejo de Europa, 2001).

e) Los ámbitos de interés lingüísticos son variados en los IR y próximos a los abordados en la institución escolar: las prendas de vestir, la alimentación, el léxico geográfico y del mundo animal, la meteorología, la naturaleza, las estaciones del año... Constituyen, pues, un refuerzo para los aprendizajes iniciados en la escuela, si bien de modo divertido. A este nivel, los desarrollos por parte de docentes/monitores eventuales, no sólo son posibles, sino aconsejables.

f) La tipología textual pretende ser familiar y motivadora. Más allá de su relativa diversidad tipológica (cuentos, relatos, historias), los textos utilizados en los IR pertenecen generalmente a géneros incluidos en las lecturas juveniles habituales. Remiten, en todos los casos, a macrocategorías discursivas (narraciones, descripciones, diálogos, con algo de argumentación también) presentes en los *curricula* de la institución escolar, sea en la clase de lengua materna sea en la de lengua extranjera.

g) Completa los rasgos generales de los IR una iconografía alegre y juvenil. Todos los textos están ilustrados, es decir de algún modo *traducidos* a imágenes, animadas casi siempre, coincidiendo a

menudo con la técnica del dibujo animado... y ya se sabe el interés que éste despierta en los adolescentes. Las actividades de aprendizaje participan de esta misma técnica. La transcripción gráfica descrita completa pues y, en cierta manera, duplica las versiones oral y escrita.

Si se desea completar esta información sobre los IR puede consultarse bibliografía complementaria en Álvarez & Tost (2008a y 2008b).

2. ENFOQUE DIDÁCTICO DE LOS IR

Una geometría didáctica variable

De todo lo anterior conviene destacar los tres aspectos que, a nuestro entender, definen mejor los IR desde el punto de vista didáctico y pedagógico:

- una implementación plurilingüe siempre accesible (ya que se presenta en seis versiones lingüísticas distintas;
- la tipología discursiva específica utilizada (o, como hemos dicho en otro lugar, el género literario revisitado): relato y cuento principalmente;
- el soporte informático plural (iconográfico, audio y textual), con un sistema de navegación asociado que incluye múltiples funcionalidades.

Se trata además de un material que se nos permitirá llamar de geometría didáctica variable. En efecto, los módulos de IR, en particular los que incluyen un cuento (que son cuatro, si bien uno de ellos más que de cuento se le ha de calificar de breve “relato histórico”) se pueden explotar pedagógicamente desde perspectivas distintas (*explotar*, en el sentido estricto de hacer que una cosa produzca riqueza o provecho):

- a) Como material de uso para el estudio de la LM;⁴
- b) Para el aprendizaje de una lengua romance extranjera (una de las seis que figuran en los módulos, o de las cinco si el alumno es de una LR;
- c) Para la iniciación del aprendizaje de más de una LE: LE2, 3... desde una perspectiva bi- o plurilingüe.

En cada una de estas perspectivas, los modos de uso pueden ser, por descontado, más de uno, como veremos en adelante.

⁴ De ahora en adelante: LM = lengua materna; LE = lengua extranjera; LE_{2,3...}; LR = lengua románica; LES = lengua de escolarización; PL = perspectiva plurilingüe..

Desde otro punto de vista, la expresión “geometría didáctica variable” también puede aplicarse al grado de utilización de los “desencadenantes de aprendizaje” presentes en los módulos. Son, como hemos señalado, de dos tipos: el documento básico (el cuento) y el mini-aparato didáctico que lo acompaña. Mas el texto de base constituye, en realidad, un aporte masivo de información disponible (y no utilizada en línea) desde una perspectiva literaria, textual y lingüística, en función de la triple opción enunciada *supra*, según se quiera y cuya elección se deja al docente en función de la situación educativa, la edad de los alumnos, sus motivaciones, etc.

Una excelente herramienta educativa

Las propiedades del cuento (clásico o moderno, sea de aquí o de otros lugares) son hartamente conocidas como género literario, como tipo de discurso, pero también como "magnífica herramienta educativa" (véase Poirié, 2000). Existe una abundante literatura sobre la utilización de esta herramienta en la clase de FLE, ya sea en las publicaciones del BELC (véase los textos de F. Debyser y de F. Yaiche) o las fichas prácticas de *Franc-parler* y *EduFLE.net* (Pageaux, 2005), por ejemplo. Sería pues inútil insistir sobre el tema de no ser porque las funcionalidades del multimedia han renovado los enfoques didácticos del género. Asociando a las características propias de este medio de expresión las posibilidades que ofrece hoy día la informática, se renueva notablemente la práctica pedagógica del cuento por lo menos en el tratamiento de la oralidad, la utilización de la imagen, la comprensión del escrito. Aunque también cabe añadir que la distinción que se hace aquí entre los dos códigos es meramente operativa, como dijo en su día Petar Guberina (1965: 48) "No hay una lengua escrita: solo hay la lengua que puede ser hablada y escrita." Y añadía esto otro que corrobora nuestra referencia al género literario: "La literatura es la forma escrita de las posibilidades del lenguaje hablado."

Y ¿qué aportan en concreto las TICE a un material como los IR? El sistema de navegación incluido en los módulos permite, por ejemplo, elegir la lengua de la interfaz; discriminar entre los ejercicios y el documento de base; poner en marcha documento, pararlo, regresar a la secuencia anterior, volver a ponerlo en marcha; utilizar el audio, detener el audio, volver a ponerlo; elegir la lengua de los subtítulos, activarlos, suprimirlos, detenerlos para copiarlos o trabajar con ellos, cambiar en todo momento de lengua de la interfaz; practicar la técnica del *karaoke*... Es evidente que todas estas funcionalidades representan un gran potencial desde el punto de vista didáctico.

Christian Tardif, por su lado, recuerda a propósito del género que "el cuento, acto formal de habla, con sus "expresiones estereotipadas", ha sido precisamente, en todas partes, una herramienta para la

construcción del lenguaje desde que los humanos hablan”. Se refiere con ello al cuento de transmisión oral y al arte del narrador en presencia, que un producto multimedia puede difícilmente reproducir con toda su riqueza (“gestos del narrador, su presencia en el espacio, sus silencios, su atención [que] son otras tantas maneras de llamar la atención del oyente”). El hecho es que si, con una aplicación como la de la UL, se pierde el beneficio y la riqueza de la presencia física del narrador (aunque la versión francesa del cuento senegalés haya sido grabada por su autor), se adquiere, en cambio, la capacidad de utilizar los accesorios de navegación que representan un excelente recurso didáctico para la comprensión del texto oral conservando la mayor parte de lo que Tardif señala como una de las características de este tipo de discurso: “Los cuentos orales tienen un movimiento propio: repeticiones, ritmos, encabalgamientos, simetrías, bucles, abismos, estructuras gramaticales reconocibles... Otros tantos hitos que nos ayudan a situarnos, como los paneles indicadores en las carreteras desconocidas.”

No es preciso remontarse a Comenius para recordar el lugar que ocupa desde siempre la imagen en la enseñanza de idiomas. Desde este punto de vista, las ilustraciones del material didáctico que nos ocupa son uno de los aspectos más notables de los módulos, no sólo por lo que respecta a la estética (cada módulo ha sido tratado con un estilo diferente), sino por los recursos educativos que incluyen. Estamos en el ámbito de lo que se denomina a veces *imágenes digitales interactivas* (es decir, imágenes que permiten al usuario actuar sobre y con ellas), y cuyo potencial en términos de aprendizaje ha sido subrayado con frecuencia. He aquí algunos ejemplos: en *El tesoro de la isla de la Salvación*, la búsqueda de puntos de referencia en la pantalla se lleva a cabo con una lupa activada por el ratón que el alumno ha de pasear sobre el dibujo de base y que le permite, cuando encuentra el emplazamiento adecuado, leer el topónimo correspondiente. Dichos puntos de referencia son necesarios para resolver el enigma del juego en que se resume, en definitiva, esta versión minimalizada de la conocida novela de aventuras. En el *Gato con botas* y en la *Pizza*, otros ejemplos, las interacciones con los elementos de las ilustraciones son numerosos (los *memories*, la manipulación de ingredientes, etc.). Ello sin hablar de la realización de las actividades lingüísticas que, a menudo, requieren manipular las ilustraciones presentes en la pantalla: tabular mini-sistemas gramaticales, desglosar conjuntos de actos de habla, identificar y organizar léxico en campos semánticos...

Volviendo al escrito. Siempre está presente en los módulos de IR. Presente y de algún modo también omnipresente, sobre todo debido a las características del soporte informático: un tratamiento exhaustivo de la oralidad, requeriría una gran inversión de memoria informática que no se puede

tener, por razones diversas; lo cual limita su desarrollo. Aun así, se trata la escritura de una manera específica que renueva las posibilidades de explotación didáctica. En primer lugar, su tratamiento es a menudo más *escripción* (cf. el concepto de *scription* de J. Peytard, 1970) de un texto hablado (historia, cuento, canción) que *escritura*, lo cual es especialmente útil para el aprendizaje de la comprensión de una lengua como el francés o el catalán, cuya relación entre pronunciación y grafía es mucho más diferenciada que en otras lenguas romances.

Además, el escrito, presente sobre todo en los subtítulos (aunque no sólo), tiene la particularidad de permanecer en la pantalla (por secuencias) un tiempo breve antes de desaparecer. Esto es, que su disposición se asemeja a la del flujo oral, continuo e irreversible, conservando no obstante la posibilidad de la transcripción si se detiene su desarrollo para mantener en la pantalla la secuencia escrita más allá del fin de la secuencia oral. Es fácil, pues, imaginar las posibilidades de prácticas educativas que ofrece dicha función (lecturas sucesivas, transcripción, manipulaciones diversas). Otras tantas operaciones específicas que no se suelen encontrar en los soportes didácticos habituales.

El profesor-facilitador tiene por añadidura la posibilidad de operar con la transcripción del texto completo de cada módulo (que estará disponible en la guía didáctica) en vista de una explotación más tradicional, ya sea con todo el texto o por secuencias (y, en estas, según la categoría discursiva: narración, descripción, diálogo...). Eso representa una aportación de material informativo con la que se puede, en línea, concebir e iniciar procesos didácticos de todo tipo (ejercicios, actividades, tareas, inclusive proyectos) que pueden ir más allá de mera comprensión (oral y/o escrita) para entrar de lleno en la producción, en la expresión.

Esto último no debe llamar a engaño. La insistencia (cuando no la exclusividad) dedicada en los enfoques intercomprensivos a la comprensión ha de enmarcarse en lo que Janine Courtillon (2003: 54) señala como un aspecto fundamental en la enseñanza de idiomas: "Enseñar a comprender, es decir, a tener acceso a la información contenida en los textos orales y escritos, debería ser el primer objetivo pedagógico". Seguía haciendo hincapié en la importancia de la fase comprensión-memorización. Y, en apoyo de esta tesis, remitía a Michel Paradis (1994) para quien el aprendizaje "incidental" es, en efecto, una manera de acelerar el aprendizaje:

Lo que se da en llamar aprendizaje *incidental* es el aprendizaje inconsciente o implícito que se produce con la frecuentación de textos y la atención puesta en el mensaje. Desarrolla la memoria procedimental. Se produce cuando el estudiante está en situación de comprensión de textos o de hablantes de la lengua meta, o en clase, cada vez que ha de usar textos para buscar información. [...]

Cuando ocurre en la vida corriente, exige mucho tiempo (a veces se tarda años en aprender un idioma). Pero se puede desarrollar en una clase de lengua y acelerar el proceso al seleccionar y orientar las actividades de comprensión y memorización, proporcionando a los alumnos una retroalimentación constante merced al tiempo dedicado al control y la verificación de las formas (fases de auto- e intercorrección).⁵

Aspectos interculturales

No nos hemos referido hasta ahora a la posibilidad que el material ofrece desde una perspectiva sociológica, intercultural y/o educativa. Son evidentes, dada la variedad de situaciones presentadas. *El gato con botas* (con toda la ambigüedad de comportamiento de sus personajes) puede dar lugar a interesantes debates sobre si es lícito o no utilizar ciertos recursos en situaciones diversas. *La pizza* trata de estereotipos culturales, aspecto especialmente útil a tener en cuenta a fin de comprobar su pertinencia y verificar cómo se van creando los mitos y los estereotipos en nuestro mundo moderno. *El tesoro de la isla de la Salvación* debería animar a reflexionar, en clave desenfadada, acerca de las representaciones en nuestras sociedades hipercomunicadas. En cuanto a los otros dos módulos de los IR (también dedicados a cuentos), presentan interesantes características sobre la diversidad dentro de la unidad *identitaria* (sobre todo francófona, en esta circunstancia): *El largo viaje de Tomi*, cuento del Quebec, es un relato original, y *La princesa, el baobab y los caurís*, cuento senegalés, también ha sido escrito para la ocasión. Ambos tienen en común el presentar universos metafóricos, algo fantásticos y maravillosos, pero sin renunciar a su finalidad lúdica y educativa. Siendo, por otra parte, diametralmente opuestos por su ubicación geográfica y sus respectivos climas, se unen al final en la promoción de valores como el respeto a la diversidad, la fraternidad y la solidaridad, valores que impregnan asimismo *Voces sin fronteras*, el rap latino del último módulo.

3. EJEMPLO PRÁCTICO

La utilización de los IR en el aula puede revestir distintas formas. Las pautas que proponemos aquí son una de ellas, ni la única, pues, ni tampoco la mejor, por la simple razón de que la más adecuada para su utilización ha de tener en cuenta, como ya se ha señalado: la situación de aprendizaje, las características del alumnado, las condiciones exactas en que se desarrollan las clases... Esto sin contar con que la perspectiva elegida dentro de las citadas más arriba: clase de LM, LE, plurilingüe... determina concretamente el enfoque. Los aspectos tecnológicos son también importantes: varias fórmulas son posibles en función de si se tiene acceso o no a una aula de informática con una

⁵ Traducido por nosotros.

computadora para cada uno o cada dos alumnos o si se utiliza la opción de ordenador-proyector, con el sistema audio asociado (opción en la cual el profesor-monitor desempeña un papel decisivo). En el presente supuesto, nos decantamos por esta última solución.

Cuento-fábula popular, *El gato con botas*,⁶ módulo que hemos elegido aquí, es ampliamente conocido, por lo menos en el ámbito cultural de las lenguas romances. Se trata de un cuento fantástico o maravilloso ya que escenifica un gato que habla y actúa con y como los humanos, más precisamente que los manipula. Tiene, por otra parte, un interés particular por el carácter ambiguo de su moraleja. *El gato* utiliza recursos poco recomendables (trampas, falsedades, ardidios diversos) para llegar a sus fines. Ahora bien, esta interpretación global puede no ser negativa. Bruno Bettelheim (1976), citado a menudo, sostiene por su parte que "El cuento [...] pone de lleno al niño [o al adolescente] ante los problemas fundamentales a los que se enfrenta el adulto. [...] El aspecto positivo del cuento de hadas es que la identificación con el héroe se centra en la lucha de éste frente a las diversas pruebas a las que se ve confrontado. Y lo que prevalece es ese tránsito de pruebas y obstáculos que ha de superar, no un fin edificante (el villano que acaba perdiendo)."

Véase asimismo, sobre este tema, la entrada "cuento" de la *Guide des idées littéraires* de Henri Bénac (1988). El cuento, dice el crítico, entiende « formar la personalidad del niño, permitiéndole purgar sus pulsiones secretas y forjar su código moral [...]: se trata en particular de darle confianza en sí mismo de tal suerte que las modificaciones de la pubertad no le asusten y que pueda prepararse a su vida de adolescente y de adulto." Tras esta breve presentación, propondremos seguidamente algunas pautas de explotación que se han revelado de utilidad en formaciones prácticas anteriores.

Guión pedagógico

1. Acceso al cuento

- a) Antes de entrar en el relato propiamente dicho (e incluso en el sitio Internet de la Unión Latina) puede ser interesante establecer un intercambio con los alumnos para averiguar lo que saben sobre el género (cuentos de hadas, cuentos populares, etc.), a partir de unas cuantas preguntas sencillas. ¿Qué es un cuento? ¿Qué clases de cuentos conoce el grupo-clase? ¿Quién puede contar uno? Se trata de poner en evidencia saberes previos y también destacar el carácter eminentemente oral del género, como actividad de sensibilización inicial. Se llevará a cabo en la LM del alumno (o en la LES).

⁶ Recopilado en 1697 por Charles Perrault en sus *Contes de ma mère l'Oye*, como *El gato maestro*, y en 1634 por Giambattista Basile, como *Cagliuso*.

- b) A partir de ahí, se puede entrar en el cuento propiamente dicho. Hay varias maneras de hacerlo. La más rentable, desde el punto de vista pedagógico, es operar primero con las ilustraciones para activar las estrategias individuales de acceso al sentido, movilizándolo a la vez los recursos verbales de los alumnos a partir de imágenes. Para ello, se neutralizarán primero la opción audio y los subtítulos para visualizar únicamente las ilustraciones. A ese nivel, conviene tener preparada una batería de preguntas sobre las peripecias del cuento: identificación de los personajes, de los lugares, de algunos “sentimientos” expresados gráficamente, etc., que lleven a una primera reconstitución colectiva (aunque sea incompleta). Ésta puede ser una fase especialmente rentable ya que las ilustraciones encierran cantidad de detalles que a menudo pasan desapercibidos cuando se visualiza en cuento con el audio y los subtítulos (véase cómo el gato caza el conejo o las perdices, o cómo reacciona la princesa a la vista del joven molinero). La lectura (interpretación) de imágenes es un acto educativo fundamental en nuestro mundo actual).
- c) Tras ese acceso al cuento (mudo), el siguiente paso puede ser la audición en la lengua que se quiera, sin subtítulos y siempre y cuando se tenga decidido el enfoque que se quiere dar a la actividad: explotación en LM, en una LE (la que se prefiera de las cinco/seis presentes) o en perspectiva PL. Huelga decir que, en función de la opción elegida, la metodología varía:
- (i) En el primer caso, la operación subsiguiente a la visualización (oralizada) del cuento será comprobar la adecuación del sentido intuido (por así decirlo) por las ilustraciones con el texto oral percibido, teniendo en cuenta que el flujo oral, irreversible y huidizo, puede ser discordante. Las preguntas del monitor-enseñante lo han de poner de relieve. Así como la identificación de elementos no conocidos que pueden ser numerosos, según el registro y la variedad de la lengua materna utilizada.
- (ii) Para un enfoque en LE habrá sido necesario, primero –y en razón del nivel de conocimiento de los alumnos–, plantearse unos objetivos claros que, en esta fase, únicamente pueden ser de comprensión global. Para ello, será importante secuenciar el cuento en episodios que permitan resumir el conjunto. Por ejemplo: I. La herencia del molinero; II. La caza del gato; III. El baño en el río; IV. Las propiedades del marqués; V. La aparición y desaparición del ogro; VI. El feliz desenlace, VII. La fórmula del epílogo. Para cada una de estas unidades episódicas convendrá hacer elaborar (por los alumnos organizados en grupos reducidos, con la ayuda del profesor) baterías de preguntas que se administrarán entre grupos

de distintas formas. El objetivo de la fase es la reconstitución oral (colectiva y global) del cuento, sin exigir, no obstante una fidelidad absoluta.

(iii) El enfoque bi- plurilingüe encaja lógicamente en el anterior, con la salvedad del cambio recurrente de la lengua de la interfaz que permite la audición secuencial (y la repetición) de las distintas versiones en el orden que se quiera (tomando la precaución de anular los subtítulos si se desea mantener la separación de códigos, oral/escrito). Esta opción, que puede ser selectiva para dos o varias lenguas, admite en cada una de ellas objetivos distintos. Pero el proceso global sigue siendo el mismo, si bien casi siempre se trata de sensibilización a la diversidad y a la comparación lingüística antes que aprendizaje plural sistemático.

2. Explotación detallada del cuento

Los ejercicios que acompañan el cuento, en el caso de *El gato con botas*, son principalmente plurilingües, de una u otra forma. Eso quiere decir que la explotación detallada que se puede hacer del texto, a partir de la LM o de la LE (sea la que ésta sea), depende de la decisión del enseñante-monitor, en función de parámetros ya señalados más arriba. Aquí, damos únicamente algunas pistas:

(i) Se podrán abordar aspectos del léxico en el texto. Hay varios campos semánticos de interés que se pueden inventariar y completar: **mundo animal** (planteando por ejemplo el problema del género gramatical: gato, asno, conejo, perdiz, león, ratón...), las **prendas de vestir**, la **condición social** de los personajes (rey, princesa, marqués, molinero, campesino, etc.).

A otro nivel, se pueden estudiar los vocativos-apelativos y la forma de dirigirse a los distintos personajes: *Majestad, amo, mi amo, señor...* (“*Amo, hoy irá a bañarse al río.*” [3.^a pers.])

También puede ser interesante solicitar la fraseológica correspondiente (“traducción”) a los de actos de habla descritos en el texto: *aceptar un presente, dar las gracias, ordenar a los guardias que ayuden, invitar al joven molinero a dar un paseo, dar la mano de su hija al marqués, aceptar encantado...* Esto es: ¿Qué se dice para aceptar un presente?, etc.

A otro nivel, se pueden estudiar las artimañas del gato:

–¿Con qué propósito regala el gato su caza al rey?

–Imagina qué hace el gato mientras su amo se baña en el río y por qué.

–Cuando invita a los campesinos a que digan que las tierras pertenecen al marqués, ¿Qué está haciendo el gato? ¿Qué te parece?

–¿Cómo se comporta el gato con el ogro?

–¿Cómo es el ogro en este cuento?

Aparte las rituales *Érase una vez...* y *Desde entonces...*, que abren y cierran el cuento, hay muchas expresiones temporales en el texto. Se pueden inventariar y pedir que se ordenen en tres categorías, las que remiten: a) al pasado; b) al tiempo presente; c) al futuro.

Para alumnos de niveles más avanzados (y también de más edad) se puede explotar el texto de otras maneras: analizar la estructura narrativa y/o las funciones presentes, al estilo de V. Propp (1965) o de Claude Brémond (1973); imaginar variantes posibles (cambiando las características de los actantes) y volver a reescribir el cuento; dramatizar algunos de los episodios o el cuento entero...

(ii) La utilización de *El gato con botas* en un marco de la enseñanza-aprendizaje de una LE dará tanto más de sí cuanto mejor se utilicen las funcionalidades de las TICE indicadas más arriba, especialmente en lo que concierne la lengua oral. Puede ser útil seguir el protocolo al que ya se ha aludido antes y que contempla (más o menos⁷) los siguientes pasos: audición en la LE, sin subtítulos; elucidación del significado de los segmentos opacos (entonación, secuencias compactas...); escuchas reiteradas del texto; en última instancia, visualización de los subtítulos en la LE objeto de aprendizaje (el escrito como coadyuvante); paso eventual por versiones en otras LE que sirvan también de ayuda (de “puente”); y, excepcionalmente, cuando se hayan agotado las demás posibilidades, visualización de los subtítulos en la LM o en la LES del alumno.

Tras esa fase de explotación de la fuente sonora, el trabajo sobre el texto escrito se verá ampliamente facilitado y se aplicarán sobre todo el análisis detallado y la sistematización de conocimientos en vista de una práctica expresiva. Los recursos existentes para cada fase (una vez elucidado el flujo oral) son suficientemente conocidos para que no sea menester insistir aquí en ellos.

Cabe añadir no obstante, en este lugar, otro dato fundamental hoy día. A saber que, sea en una perspectiva estricta LM o en cualquier de las perspectivas LE, conviene recurrir en ciertos momentos a otras lenguas, al plurilingüismo, para situar, explicar, comparar. La educación ha de cambiar sus modelos en lo que se refiere a las lenguas: el paradigma plurilingüe ha de substituirse al sistema obsoleto de las lenguas consideradas como compartimentos estancos.

(iii) La perspectiva bi-, tri-, plurilingüe (objetivo inicial de la aplicación) en los IR también tiene una característica original, poco utilizada en los demás productos sobre

⁷ Ha de quedar claro que, en la circunstancia, es difícil determinar la ortodoxia. Todo depende de la situación de aprendizaje.

intercomprensión: en los IR se dispone permanentemente de las versiones textuales en las seis LR del proyecto (esto es, las modalidades *bi-*, *tri-*, *pluri-* están siempre al alcance del utilizador. Por lo tanto, el producto se adapta a la diversidad de situaciones plurilingües que se dan según los contextos geográficos. En América latina, por ejemplo, las combinaciones ES-PT/FR/IT o, al revés, PT-ES/FR/IT (por estos órdenes) serán, si no las únicas, por lo menos las más rentables.

Todas las pautas enunciadas hasta aquí pueden utilizarse con provecho en esta perspectiva plurilingüe; por ello, nos limitaremos en este lugar a unos cuantos comentarios lingüísticos ya que la tabulación de los textos de las diferentes lenguas (fácil de llevar a cabo) permite hacer observaciones ampliamente significativas. He aquí algunos ejemplos:

1.	CAT	Hi havia una vegada	un vell moliner	que tenia tres fills.
	ES	Érase una vez	un viejo molinero	que tenía tres hijos.
	FR	Il était une fois	un vieux meunier	qui avait trois garçons.
	IT	C'era una volta	un vecchio mugnaio	che aveva tre figli maschi.
	PT	Era uma vez	um velho moleiro	que tinha três filhos.
	RO	Era odată ca	niciodată un bătrân morar	care avea trei fii.

Por lo que se puede ver, de entrada, se ponen en evidencia las coincidencias sintácticas descritas en los trabajos de la Universidad de Frankfurt sobre *Los siete tamicés* (Klein & Stegmann, 2001): composición y orden de la construcción forma impersonal, del sintagma nominal y de la oración de relativo en la primera frase. A la vez (y dejando de lado el rumano que a menudo se aleja de las otras lenguas romances) se puede observar un número notable de vocablos transparentes (*vez, viejo, molinero, hijos, tres...*). Otro tanto ocurre con ciertas palabras gramaticales: los artículos indeterminados fem. y masc. sing., el pronombre relativo; la distribución en dos grupos de las formas verbales *ser/haber* y *tener/haber*. En realidad, la terminología lingüística que aquí utilizamos ampliamente se puede ahorrar, lo más interesante es hacer notar las coincidencias. Luego, también se apuntarán, si viene al caso, las diferencias; por ejemplo, las particularidades de la primera columna (*Hi*, catalán; *-se* español, *Il* francés, *C'* italiano), haciendo notar que ello no entorpece la comprensión. También se hará observar cómo una forma escrita alejada de las demás (el relativo italiano *che*, se vuelve transparente al enunciarlo oralmente. Se anotará asimismo, en un enfoque francés lengua extranjera, la particularidad de la forma *qui* y su significado.

2.	CAT	Quan morí,	deixà el molí al fill gran,
	ES	Cuando murió,	dejó el molino al mayor,

FR	Quand il mourut,	il laissa le moulin au fils aîné,
IT	Quando morì,	lasciò il mulino al figlio maggiore,
PT	Quando morreu,	deixou o moinho ao filho mais velho,
RO	La moarte,	batrânul lăsă moara celui mai mare dintre fii,

La segunda frase ofrece, a su vez, coincidencias sintácticas similares a las anteriores aunque sobre puntos distintos: el complemento circunstancial temporal, transparente en cinco lenguas, el sintagma verbal de idéntica construcción (V+Cpl.1+Cpl.2). A este nivel, una observación interesante es la presencia del pronombre sujeto gramatical *il* del francés, ausente en las demás lenguas. Las formas verbales (también en dos grupos pero distintos de los anteriores) pueden ser objeto de comentarios interesantes. Otro aspecto notable son tal vez las soluciones distintas utilizadas en las lenguas románicas para indicar “al hijo mayor” aunque, pese a ser distintas, no afectan para nada la transparencia del grupo: *al fill gran, al mayor, au fils aîné, al figlio maggiore, ao filho mais velho*. De paso se notará la forma contracta del artículo (*al, au, ao*) y se podrá hacer comentarios sobre las grafías distintas, según las lenguas, de fonemas parecidos: /ill/, /gli/, /lh/... Como en los ejemplos anteriores, se hará observar los tiempos verbales pretéritos utilizados en el cuento, que tienen valores distintos según las lenguas: habitual en español, en las demás lenguas son menos frecuentes y pertenecen sea al texto escrito y/o literario.

3.	CAT	l’ase al segon	i el gat al més petit.
	ES	el asno al segundo	y el gato al más pequeño.
	FR	l’âne au second	et le chat au plus jeune.
	IT	l’asino al secondo	ed il gatto al più giovane.
	PT	o burro ao do meio	e o gato ao mais novo.
	RO	măgarul celui mijlociu	și motanul celui mai mic.

La tercera tabla integra algunas características igualmente interesantes, en varios campos. En lo que se refiere al léxico, gran transparencia en la designación de los animales, *asno* y *gato*, con una particularidad (habitual en los procesos en la intercomprensión) que la designación en portugués (que podía haber sido *asno*) existe en otras lenguas pero que se ha desechado por motivos diversos. Se hará observar, igualmente, la elisión del artículo en algunos casos, las formas de éste: *l’, el, le, il, o*. Y, llegados a este punto, se puede hacer observar a los alumnos de la Rumania occidental, por así decirlo, las formas del rumano (*batrânul, măgarul, motanul*) con sus desinencias particulares, frente a las formas del artículo de los grupos predeterminados de las otras lenguas. Entonces, ¿qué puede significar en rumano esos *-ul*

finales? También se mencionará el reparto en dos grupos en lo que se refiere al adverbio *més*, *más*, *plus*, *più*, *mais*, *mai* y las formas más discordantes de la conjunción de coordinación: *i*, *y*, *et*, *ed*, *e*, *și*. Por último, se verificarán las soluciones variables, aunque también transparentes, de la designación de la categoría de los hijos: *do meio* y *mijlociu*, frente a *segundo* y la variedad del tercero: *petit*, *pequeño*, *jeune*, *giovane*, *novu*, *mic*, que el contexto y la comparación permiten de elucidar en todos los casos.

No insistimos más. Debería haber quedado claro que el análisis y la comparación (únicamente desde un punto de vista lingüístico) de sólo dos frases, permiten comprobar el provecho que los alumnos pueden sacar de un tipo de actividad como esta, administrada a modo de *conceptualización plurilingüe* (como si de un corpus de ejemplos se tratara). Tal vez sería contraproducente, por su efecto negativo para la motivación, apurar el estudio del texto de los seis módulos de forma semejante, pero no cabe la menor duda que, de esta forma, se habrían abordado en gran número los principales fenómenos léxicos y gramaticales de las lenguas romances contrastadas.

4. CONCLUSIÓN

Iniciábamos este escrito recalcando la escasa inserción curricular que, por el momento, tiene todavía la intercomprensión en los sistemas educativos, pese a que el concepto no cesa de extenderse a otros niveles. La clave de ello está probablemente en el número todavía limitado de materiales con características similares a las de los IR. Poner al alcance de los alumnos textos en varias lenguas vecinas, que puedan ser utilizados en todo momento, aprovechar las posibilidades que ofrecen hoy día las TICE, diseñar aplicaciones con componentes lúdicos, destinadas a alumnos de edades tempranas, es probablemente la mejor manera de modernizar resueltamente los enfoques de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. A ello deberían dedicarse también, de forma sistemática, los docentes de dichos niveles, los mejores preparados para hacerlo.

Références bibliographiques

- ÁLVAREZ, D., & TOST, M. (2008a) : « Itinéraires romans, un didacticiel en ligne pour enfants et adolescents » *Les Langues Modernes*, n° 1/2008 : Dossier « L'intercompréhension » (pp. 45-52).
- (2008b) : « *Itinéraires romans : une approche innovante et ludique de l'intercompréhension*, in : Conti, Virginie et Grin, François (dir.) (à par.) : *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève: Georg.
- BREMOND, Claude (1973) : *Logique du récit*. Paris : Editions du Seuil, Coll. Poétique,
- CECRL (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'Education. Division des Langues vivantes, Strasbourg. Les Editions Didier, Paris.
- COURTILLON, Janine (2003) : *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette, col. F.
- GIGUET-LEGDHEN, Emeline (2005) : « Le conte, un art de la transmission orale ». Entretien avec Christian Tardif. *Franc-parler* (Mise à jour : 31/01/06).
- GUBERINA, Petar (1965) : « La méthode structuro-globale », *Revue de Phonétique Appliquée*, 1. Mons. (p.48)
- KLEIN, H. G. & STEGMANN, T.D. (2001): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. 3. Aufl, Aachen. La version francesa (2004), vol. 6, *Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*, lleva una introducción muy interesante a la didáctica de la eurocomprensión, de Franz-Joseph Meissner.
- PARADIS, Michel (1994) : *Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory : Implications for Bilingualism and SLA*, Montreal : McGill University Academic Press. (Citado por Janine Courtillon, op. cit.).
- PEYTARD, Jean (1970) : « Ordre et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques », *Langue française*, n° 6.
- POIRIE, NICOLE (2000) : "Un merveilleux instrument didactique", *Le français dans le monde*, n° 312.
- PROPP, Vladimir (1965): *Morphologie du conte*. Paris : Seuil, coll. Points essais.