

LA INTERCOMPRESIÓN EN LENGUAS GERMÁNICAS EN EL CONTEXTO HISPANOHABLANTE

Mgtr. Wilke, Valeria

valewilke@yahoo.com.ar

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

Mgtr. Lauría de Gentile, Patricia

patlauria@yahoo.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

RESUMEN

El presente trabajo describe tres etapas del proyecto “Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes: inglés, alemán y neerlandés”, que se lleva a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina, desde 2012. En sus etapas 2012-2013 y 2014-2015, el objetivo principal fue el diseño de materiales para el desarrollo de la lectura comprensiva simultánea en las lenguas meta; estas etapas culminaron con la publicación de un manual, primero y único de estas características. Actualmente, el equipo, conformado por docentes, egresadas y estudiantes de las secciones inglés y alemán de la mencionada institución, se encuentra abocado al estudio de las estrategias que aplican los alumnos meta en la intercomprensión.

PALABRAS CLAVE

Estrategias, Intercomprensión, Lenguas Germánicas, Hispanohablantes.

INTERCOMPREHENSION IN GERMANIC LANGUAGES IN THE SPANISH SPEAKING CONTEXT

ABSTRACT

This paper describes three phases of the research project on “Intercomprehension of Germanic Languages for Spanish speaking students”, which has been carried out in the School of Languages of Universidad Nacional de Córdoba, in Argentina since 2012. In the first two stages, the principal aim of the project was the design of materials for the development of reading comprehension abilities in German and Dutch through English, which functions as the bridge language. As a result the team was able to publish the first Manual on Intercomprehension in Germanic Languages of its kind. Currently, the research team composed of teacher-researchers, recent graduates and students is focused on the study of the strategies that target students apply while developing intercomprehension.

KEYWORDS

Strategies, Intercomprehension, Germanic Languages, Spanish Speaking Students.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objetivo describir los proyectos de investigación sobre Intercomprensión en Lenguas Germánicas que se llevan a cabo desde 2012ⁱ en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Hasta la fecha, se han completado dos proyectos bianuales, 2012-2013 y 2014-2015, y actualmente, se lleva a cabo una tercera etapa, 2016-2017. Además de esos proyectos mencionados avalados y subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba, en el año 2015, se obtuvo un financiamiento adicional en el marco del Programa de Formación de Investigadores de la Facultad de Lenguas. Nuestro trabajo se aborda desde la Didáctica del Plurilingüismo y la investigación en Adquisición de Lenguas Extranjeras (L2), más precisamente, en procesos de desarrollo de habilidades de lectura en L2.

En primer lugar haremos referencia a los antecedentes a nivel internacional y nacional relacionados con la intercomprensión y abordaremos el marco teórico subyacente. A continuación, describiremos los proyectos llevados a cabo entre 2012 y

2015, teniendo en cuenta los principales objetivos y resultados obtenidos. En ese sentido nos referiremos en un apartado especial al manual que se publicó como resultado de estos proyectos. Finalmente, nos centraremos en el proyecto actual que se encuentra en etapa de desarrollo.

ANTECEDENTES

Los primeros proyectos relacionados con la intercomprensión surgieron en Europa con el objetivo de hacer realidad el plurilingüismo propiciado por el Consejo de Europa. Todos los proyectos están caracterizados por un rasgo común que consiste en la enseñanza contrastiva de al menos dos lenguas emparentadas lingüísticamente con otra que funciona como lengua puente. Se aspira al desarrollo de las competencias receptoras de comprensión lectora y auditiva. En las lenguas romances, hay un largo camino recorrido que comenzó en los años 90 en Europa y ha servido como base para el desarrollo del enfoque intercomprensivo. Estos proyectos son: EuroComRom, EuroRom4, Galatea y Galanet. La experiencia altamente positiva en la investigación en intercomprensión para las lenguas romances llevó también a que se desarrollaran proyectos similares para las lenguas germánicas, como EuroComGerm, ICE, IGLO y SIGURD (Wilke, 2014; López Barrios, 2010).

Siguiendo el ejemplo de proyectos europeos llevados a cabo con lenguas romances, desde 2000 se desarrolla en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba el proyecto InterRom (Carullo et al., 2002; Carullo de Díaz, Torre, Brunel Matías, y Marchiaro, 2003; Carullo de Díaz & Torre, 2005, 2007; Marchiaro, 2012), que en su ya larga trayectoria ha diseñado materiales para la enseñanza simultánea de la habilidad de la lectura comprensiva en francés, italiano y portugués para aprendientes hispanohablantes de diferentes edades (adultos y adolescentes), ha incursionado también en la habilidad de la intercomprensión auditiva, e investigado asimismo cómo las habilidades intercomprensivas pueden contribuir a mejorar la competencia en lengua materna en alumnos de escuela media.

En todos los proyectos que tienen por objetivo el desarrollo de la competencia de la intercomprensión, los aprendientes meta tienen conocimientos previos en alguna lengua determinada que funciona como lengua puente y puede ser la L1 o una lengua extranjera. Por ejemplo, en el caso de los proyectos de EuroCom (EuroComRom, EuroComGerm y EuroComSlav), los aprendientes tienen una L1 de origen germano y

conocimientos previos de francés (en el caso de EuroComRom), de inglés (como en EuroComGerm) o de ruso (EuroComSlav).

El proyecto EuroComGerm (Hufeisen & Marx, 2007, 2014) es, como ya se ha dicho, parte del programa de EuroCom y tiene por objetivo el desarrollo de la intercomprensión en aprendientes con L1 de origen germánico y conocimientos previos del inglés. Nuestro proyecto “Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes” se diferencia de EuroCom porque nuestros alumnos han aprendido inglés como primera lengua extranjera y poseen una lengua materna que no está lingüísticamente emparentada con las lenguas meta. En el diseño de materiales y en la planificación y dictado de cursos, esta realidad tiene un impacto directo en aspectos como la longitud y grado de dificultad de los textos, progresión de los materiales y tipos de actividades, entre otros. Es fundamental, asimismo, activar adecuadamente los conocimientos previos en relación con el contenido y los tipos de texto, si se tiene en cuenta que los sujetos adquieren la habilidad de la intercomprensión en un país muy alejado de aquellos donde se hablan las lenguas meta.

MARCO TEÓRICO

El enfoque intercomprensivo se basa en principios constructivistas, los cuales postulan que los aprendientes construyen su propio saber partiendo de sus conocimientos previos y de la búsqueda de resolución de un problema (Meissner & Senger, 2001; Meissner, 2002; Carullo de Díaz & Torre, 2007; López Barrios, 2010). Esta teoría de aprendizaje postula que los individuos crean sus saberes sobre la base de la interacción entre sus creencias e ideas, y los fenómenos o conceptos con los que toman contacto (Richardson, 1997). Por lo tanto, toda intervención didáctica debe partir de lo que los alumnos ya conocen, de su conocimiento del mundo y de su saber lingüístico proveniente de experiencias previas de aprendizaje de lenguas. A partir de esos esquemas mentales lingüísticos, formales y de contenido es necesario proveer soportes para que se establezcan relaciones entre lo nuevo y lo ya existente por medio de distintas actividades que promuevan un aprendizaje significativo (Wilke, Villanueva & Helale, 2010). Las tareas de comprensión lectora y de descubrimiento de similitudes sintácticas, gráficas y fonéticas que han sido diseñadas para cada unidad didáctica del manual están cimentadas en estos principios constructivistas.

Además, el modelo interactivo de lectura, basado en la interrelación de los procesos cognitivos de activar y aplicar información conocida (esquemas mentales lingüísticos, formales y de contenido) y el reconocimiento de la información contenida en el texto, constituyen las bases teóricas en las que se sustentan los materiales a diseñar (Lauría, Trovarelli & van Muylem, 2009).

La noción de intercomprensión fue introducida en relación con el estudio del plurilingüismo en Europa y define un enfoque innovador de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras para adultos (Zeevaert, 2008; Marx, 2007). En este contexto, se concibe un grado de dominio diferente de las competencias, por ejemplo, un alto grado de comprensión lectora y un grado mínimo de producción escrita, lo que se denomina *competencias parciales* en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002, pp. 1-2). La intercomprensión es además uno de los llamados *enfoques plurales de las lenguas y culturas*, los que son mencionados en el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y Culturas, definidos como “enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (=más de una) variedades lingüísticas y culturales” (Marep, 2007, p. 5).

Para los fines de nuestro proyecto, definimos intercomprensión como la “comprensión lectora de textos en una lengua que no se ha aprendido activamente, a partir de buenos conocimientos de otra lengua extranjera de la misma familia lingüística” (Möller & Zeevaert, 2010, traducción propia). La competencia parcial que este proyecto aspira a desarrollar es la comprensión lectora, es decir que no incluye la comprensión auditiva, como sí es el caso de propuestas de otros autores (Bär, Gerdes, Meißner & Ring, 2005; Carullo de Díaz, Marchiaro & Pérez, 2010)

Un concepto fundamental para la intercomprensión es el de la transferencia. El interés por los fenómenos de transferencia interlingual no se limita al enfoque intercomprensivo, sino que su estudio tiene una larga tradición en la adquisición de L2 y representa un área fundamental dentro de la misma (Odlin, 1989; Gass & Selinker, 1983). En el auge de las teorías estructuralistas y behavioristas, se consideraba transferencia a la influencia de la L1 sobre la L2; de acuerdo a las similitudes entre ambas, la transferencia resultaba positiva o negativa. La transferencia negativa se designaba como interferencia y la positiva como facilitación del aprendizaje. En esas décadas, el interés por la transferencia no fue tratado desde el punto de vista de la economía de aprendizaje o como base del plurilingüismo ni se tuvo en cuenta si estos

fenómenos inferenciales también se daban a nivel receptivo. Actualmente, en el marco de la didáctica del plurilingüismo, el foco de la investigación se ha desplazado hacia aspectos más positivos del fenómeno de transferencia y se la considera el concepto más importante desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje (Doyé, 2003).

Al hablar de transferencia en este marco, nos referimos a la traslación de conocimientos y saberes existentes a nuevos contextos y situaciones de aprendizaje para facilitarlos (Reissner, 2007). Para que el aprendiente pueda realizarla tiene que disponer del saber correspondiente, es decir que debe haber similitudes o puntos de contacto entre los saberes que posee y la lengua meta. Además, el aprendiente debe ser consciente de las posibilidades que le ofrece poseer estos saberes. Estos conocimientos se designan en la didáctica del plurilingüismo como *bases de transferencia* y consisten en lexemas, morfemas o conceptos gramático-funcionales (Meissner, Meissner, Klein & Stegmann, 2004, p. 127). Asimismo, son potenciales dado que no todos los sujetos recurren a ellas de la misma manera, sino que es un proceso individual.

Según Reissner (2007), las bases de transferencia también pueden provenir del saber enciclopédico, que depende en gran parte de la biografía del aprendiente, ya que al encarar un texto desconocido, se activa el saber enciclopédico sobre el tema correspondiente y se genera una expectativa en el lector que tiene influencia en el proceso de decodificación. Especialmente para verificar o rechazar las hipótesis de los aprendientes, el conocimiento enciclopédico es muy importante porque puede ayudar a evitar interpretaciones erróneas. Al aplicar estrategias intercomprensivas, también se pueden usar estos recursos de conocimiento en forma efectiva e influir positivamente en el éxito de la lectura comprensiva.

Para los fenómenos de transferencia interlingüales, se ha acuñado el concepto de los *Siete Cedazos*, que remiten a una metáfora de las bases de transferencia que permiten desarrollar en forma sistemática estrategias interlingüales en los aprendientes. Los aprendientes son, según este concepto, *buscadores de oro* que extraen sus conocimientos lingüísticos previos del nuevo material a través de estas siete estrategias de transferencia lingüística. Los cuatro primeros cedazos hacen referencia a similitudes en el plano de la palabra y son los siguientes: cognados (vocabulario internacional y pangermánico); correspondencias fonéticas y grafémicas (consonantes y vocales); relación entre ortografía y pronunciación y formación de palabras (derivación y composición). Los tres últimos se abocan a las similitudes en el plano de la oración y son: palabras funcionales (pronombres, artículos, nexos y preposiciones); morfosintaxis

(flexión de adjetivos, plurales de sustantivos, flexión y tiempos verbales) y sintaxis (sujeto y predicado, oraciones compuestas) (Klein & Stegmann, 2000; Hufeisen & Marx 2007, 2014; Jaimez, Villanueva & Wilke, 2009; Wilke, 2013; Trovarelli, 2013; Wilke & Van Muylem, 2013).

En lo que respecta a la definición de estrategias, es necesario decir que, pese al tiempo transcurrido desde las primeras investigaciones en materia de estrategias de aprendizaje, aún no hay acuerdo sobre su definición (Bimmel, 2002; Macaro, 2006; Schmidt, 2007). Por un lado, con estrategias de aprendizaje se designan técnicas concretas y procedimientos para mejorar la competencia lectora (Stoffel, 1996); como un plan de acción mental para alcanzar un objetivo (Westhoff, 1991; Bimmel, 2002); o como proceso consciente para resolver un problema de comprensión (Stiefenhöfer, 1986). Todas las definiciones tienen en común los siguientes criterios: orientación hacia un problema, intencionalidad y conciencia (Tönshoff, 2003). Los dos primeros criterios son indiscutibles, pero el aspecto de la conciencia ha sido siempre objeto de debate. Una posibilidad de solucionar esta discusión nos ofrece la definición de Lutjeharms (1998), quien define estrategias como un procedimiento para resolver un problema del que somos conscientes. Esto no significa necesariamente que se aplique conscientemente una determinada estrategia para resolver un problema, pero sí que se puede hacer consciente su uso a través de la introspección. De esta forma, una estrategia es, al menos, potencialmente consciente. Esta definición de Lutjeharms (1998) es, desde nuestro punto de vista, adecuada para nuestro proyecto.

Si bien existen muchas clasificaciones de estrategias de lectura (O'Malley & Chamot, 1990 Paris, Wasik & Turner, 1996; Block, 1986), solamente las investigaciones realizadas por Carullo et al. (2002), Carullo de Díaz, et al., (2010), y Carullo y Torre (2005) exploran el uso de estrategias en la lectura en varias lenguas extranjeras en forma simultánea. No existen estudios similares en lectocomprensión simultánea en varias lenguas germánicas para hispanohablantes, por lo que la presente etapa de investigación constituiría una primera investigación específica en el área.

LAS ETAPAS 2012-13 Y 2014-15

En los proyectos “Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes: Evaluación y adecuación de materiales” (2012-2013),

“Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes: Investigación sobre materiales en soporte papel, en audio y con apoyo virtual” (2014-2015) y “Diseño de materiales específicos para la enseñanza de la lectura comprensiva en alemán, inglés y neerlandés” (2015), se tuvo por objetivo general el diseño, ajuste y puesta a prueba de materiales para la enseñanza de la lectura comprensiva en alemán y neerlandés a partir de conocimientos básicos (a partir del nivel A2 del MCER) del idioma inglés que funciona como lengua puente. En la primera fase del proyecto (2012-2013) se diseñaron las primeras guías de trabajo y para ponerlas a prueba se dictaron cursos piloto abiertos al público en general, a través de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas, UNC. El dictado de cursos se acompañó con investigación de tipo cualitativo que consistió en observaciones de clases y encuestas a los alumnos al comenzar y al finalizar el cursado (Wilke, Lauría, Merzig & Trovarelli, 2012; Lauría & Wilke, 2013; Merzig, 2013; Lauría & Wilke, 2014; Wilke & Blümel, 2014; Wilke & Van Muylem, 2015).

La investigación realizada de esta manera sirvió como base para ajustar las guías en cuanto a su progresión gramatical y de vocabulario y para incluir nuevas actividades de prelectura en los casos en que faltaba activación de conocimientos previos para facilitar los procesos descendentes de comprensión (Wilke, Lauría & Van Muylem, 2015; Wilke & van Muylem, 2015), dado que, para comprender textos en una lengua extranjera es imprescindible recurrir a conocimientos previos de tipo lingüístico, formal y enciclopédico. Además, juegan un rol fundamental la capacidad de realizar inferencias, especialmente a nivel léxico y de contenido, y la concientización sobre el uso de estrategias de lectura. Sin embargo, también son relevantes los conocimientos de gramática, dado que la capacidad de segmentar un texto sintácticamente es uno de los procesos claves en la lectura en lengua extranjera (Grabe & Stoller, 2002). Por esta razón, las guías de lectura diseñadas en el marco de este proyecto, además de promover el reconocimiento de léxico internacional y pangermánico y concientizar sobre estrategias de lectura, tienen el objetivo de desarrollar en el aprendiente una gramática receptiva focalizada en aspectos sintácticos y morfológicos similares en las tres lenguas de estudio.

Teniendo en cuenta los intereses vertidos por los estudiantes en las encuestas respecto del contenido temático de los textos, se diseñaron nuevas guías de consolidación y de nivel más avanzado en cuanto al nivel de intercomprensión. Para ello, se consideraron criterios como longitud de los textos, cantidad de palabras

transparentes y complejidad de las estructuras gramaticales (Reissner, 2007; Wilke, et al., 2010).

En el marco del proyecto 2014-2015, se dictaron nuevamente cursos piloto para evaluar y ajustar los materiales y se contó asimismo con acompañamiento virtual a través de la plataforma Moodle y se diseñó un compendio gramatical intercomprensivo. Asimismo, se grabaron los textos para poder acompañar la lectura con audios, ya que se ha demostrado que es una efectiva estrategia de decodificación del contenido (Merzig, 2010; Merzig & Trovarelli, 2015). También se diseñó una guía especial, cuyo fin es el de concientizar a los alumnos sobre la importancia de los rasgos suprasegmentales mencionados para comprender un texto. En el proyecto 2014-2015, se realizó la edición final de las guías para su publicación como libro en formato papel.

RESULTADOS

Entre los resultados obtenidos en el marco de estas dos primeras etapas del proyecto, el primero y más relevante consiste en la publicación del primer manual orientado al desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes a nivel mundial: *INTERGER. Manual de Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes* (Lauría de Gentile, Merzig, Trovarelli, Van Muylem & Wilke, 2016). El mismo está compuesto por trece guías de lectura y tres tests de autoevaluación, un compendio gramatical intercomprensivo y un CD con grabaciones de los textos de las distintas unidades y de algunas actividades para cuya resolución es necesario escuchar la pronunciación en las diferentes lenguas.

Además, pudo verificarse la hipótesis inicial del proyecto, que postula que el desarrollo de la intercomprensión en alemán y neerlandés para hispanohablantes es posible partir de conocimientos básicos del inglés como lengua puente y de la aplicación de estrategias de lectura metacognitivas (para planificar, monitorear y evaluar la tarea), cognitivas (inferencia, elaboración del conocimiento previo, etc.) y de transferencia (correspondencias grafofonémicas, léxicas, morfosintácticas). Corroboró la hipótesis inicial la experiencia durante el dictado de los cursos piloto en la Facultad de Lenguas. En cada uno de los tres cursos que fueron dictados entre 2012 y 2015, el resultado final de las encuestas a los alumnos indica que todos ellos han desarrollado la capacidad de leer intercomprensivamente textos en las lenguas de referencia a partir de

la lengua puente. Además, todos los encuestados afirman que creen que ese aprendizaje es posible. Creemos que esta visión subjetiva posiblemente se deba a una experiencia positiva de aprendizaje.

Asimismo, queremos señalar que, a partir del dictado de los cursos en intercomprensión en lenguas germánicas se ha instalado en nuestra comunidad el interés por este enfoque, al punto que la demanda por parte de alumnos supera ampliamente la oferta.

PRINCIPIOS METODOLÓGICO-DIDÁCTICOS DE INTERGER

INTERGER está compuesto por trece guías de aprendizaje sobre los siguientes temas, entre otros: las ciudades Berlín y Bruselas y algunos de sus atractivos turísticos, las universidades de Maguncia en Alemania, Amsterdam en los Países Bajos y West London en Gran Bretaña; personalidades como algunas mujeres argentinas famosas y el pintor neerlandés Vincent van Gogh; países como Surinam y Nueva Zelanda; algunos récords de la naturaleza.

Un principio importante que subyace al diseño de INTERGER es el del interés intrínseco en el tema de los textos. En línea con el abordaje constructivista que subyace a los materiales, una intervención didáctica debe partir de lo que los alumnos ya conocen, de su conocimiento del mundo y su saber lingüístico proveniente de experiencias previas de aprendizaje de lenguas. Además, tiene que guiar a los alumnos para que establezcan relaciones entre lo nuevo y lo ya existente por medio de distintas actividades que promuevan un *aprendizaje significativo* (Wilke, et al., 2010). Esto también implica incluir disparadores de discusión y de lectura que motiven y movilicen al aprendiente. Al diseñar las guías, se apuntó a que los textos elegidos despierten motivación por su alto grado de autenticidad y actualidad. Al momento de la selección de textos, se tuvo en cuenta también el factor etario (pese a la heterogeneidad del grupo) en la búsqueda de temáticas que resulten motivadoras y atrapantes para la gran mayoría del grupo.

Para realizar una selección de textos auténticos y motivadores, nos basamos en encuestas en las que los aspirantes a los cursos que se dictaron durante la fase piloto dan información sobre su edad, formación académica, y temas de su interés, entre otros. De esta forma, se realizó una lista con posibles temas para la confección de posteriores guías de trabajo.

El enfoque intercomprensivo busca lograr un aprendizaje *económico*, en el sentido de priorizar la eficiencia, planificar las estrategias a utilizar, distribuir los tiempos en función de las tareas a realizar y abordar el trabajo con la lengua extranjera de la manera más efectiva posible. Se tiene en cuenta que el aprendizaje de una tercera lengua o segunda lengua extranjera se realiza por lo general en entornos y momentos de la biografía de aprendizaje de una persona, por lo general en la vida adulta, donde los aprendientes desean ver grandes resultados de aprendizaje en poco tiempo. Por lo tanto, en el curso buscamos realizar aportes al desarrollo de estrategias de aprendizaje que acompañen al aprendiente a lo largo de toda su vida. Se aspira lograr un perfil de aprendiente activo, autónomo y reflexivo, que aborde los textos aprovechando su bagaje previo, y que su postura a lo largo del curso sea la de un alumno motivado que se moviliza por descifrar los contenidos propuestos.

Consideramos también necesario vincular los fenómenos lingüísticos a aprender con los conocimientos previos existentes sobre cultura y tradición de los pueblos que hablan las lenguas objeto de estudio. Esto permite por un lado, mantener elevada la motivación de aprendizaje y por otro, trazar paralelos entre lengua en uso, cultura y visión de mundo. En los materiales diseñados, la actividad de cierre de cada guía, pone el foco en el contenido temático de la unidad, para que los alumnos debatan sobre el tema.

Otro principio fundamental de INTERGER es *tomar como punto de partida la comprensión*, lo que implica motivar a los aprendientes a centrar su atención en lo conocido y no en lo desconocido para comprender lo más posible, sin leer palabra por palabra, que es una estrategia que usan muchos lectores con pocos conocimientos de la lengua meta. A través del diseño de actividades adecuadas, se busca que los alumnos apliquen estrategias de lectura para anticipar los contenidos de los textos, teniendo en cuenta la tipología textual y combinándola con los saberes previos para promover procesos descendentes de comprensión y facilitar la lectura. De esta forma, el aprendizaje se basa en lo que ya se conoce y no tanto en lo que falta por aprender. Cada guía consta de actividades de prelectura, que tienen por objetivo activar conocimientos del mundo, temáticos y de tipos de texto y anticipar expectativas de lectura. A continuación, se ofrecen actividades que los alumnos realizan para corroborar la comprensión. En primer lugar, son de lectura global (por ejemplo, relevar la información principal de un texto, tema y núcleo informativo), y luego selectiva (en

busca de informaciones específicas y su lugar en el texto, por ejemplo, de opción múltiple o verdadero - falso). Luego, se realizan actividades de post-lectura, en las que se focalizan determinados aspectos lingüísticos, y por último, aquellas orientadas a la discusión en torno al contenido temático de los textos.

Otro principio importante es el abordaje contrastivo. A través de actividades diseñadas especialmente con este fin, se guía a los aprendientes a contrastar las lenguas de estudio entre sí, a establecer paralelos y comparaciones entre ellas, y visibilizar así similitudes y diferencias entre los fenómenos lingüísticos a abordar. Se busca también crear en los aprendientes una conciencia y un saber sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras, que contribuya a modificar el preconcepto de que se aprende de a una lengua por vez, ya que las lenguas en el cerebro humano se almacenan juntas y es beneficioso establecer paralelos entre los saberes ya adquiridos y los nuevos para el proceso de aprendizaje (Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel & Pylipaityté, 2013).

En la clase de intercomprensión se abordan las similitudes y también las diferencias entre las lenguas de referencia. El objetivo del curso es adquirir los conocimientos lingüísticos necesarios para comprender un texto; con ayuda de principios como conformación de palabras o derivación de prefijos y sufijos se puede llegar a niveles de intercomprensión adecuados para leer textos sencillos.

Hemos denominado *actividades de descubrimiento* a las que se centran en la transferencia de conocimientos gramaticales y léxicos. Éstas se realizan después de que los alumnos han completado actividades de comprensión lectora. En este caso, se estimula la concienciación acerca de las formas lingüísticas desde un punto de vista contrastivo multilingüe, comparando el fenómeno en cuestión en las tres lenguas.

Un aspecto fundamental para el aprendizaje autónomo es la autoevaluación. Por esta razón, en el manual hemos incluido tres *tests* con los cuales los alumnos pueden ir autoevaluando los conocimientos y estrategias adquiridos a lo largo del curso. Además, y para facilitar el aprendizaje autónomo, hemos también incluido al final del manual un compendio gramatical intercomprensivo, que resume y profundiza todos los temas abordados a lo largo de las trece guías de estudio, y las soluciones a todas las actividades de respuesta cerrada.

LA ETAPA 2016-2017 DEL PROYECTO “INTERCOMPENSIÓN EN LENGUAS GERMÁNICAS PARA HISPANOABLANTES”

El proyecto que desarrollamos actualmente tiene como objetivo el estudio de las estrategias de aprendizaje utilizadas por adultos hispanohablantes con conocimientos básicos de inglés al leer en alemán y neerlandés sin haber aprendido formalmente estas lenguas.

La literatura existente sobre el tema revela diferentes tipologías de estrategias de aprendizaje y estrategias de lectura, como por ejemplo la de Carrell (1998), Carullo de Díaz y Torre (2007), Carullo de Díaz, et al., (2010), Hudson (2007), Lutjeharms (2002), Meissner (2000, 2002, 2004), Paris, et al., (1996), Schmitt (1997). Numerosos estudios hacen foco en las estrategias que se aplican para la lectura en segundas o terceras lenguas extranjeras, como por ejemplo la investigación de Kursisa (2012) para alumnos con L1 letón, L2 inglés y L3 ruso en la lectura en alemán como lengua extranjera. También podemos mencionar a Missler (1999), quién investigó la importancia del conocimiento y las experiencias previos de aprendizaje de la L1 y L2 en estudiantes universitarios en la adquisición de lenguas extranjeras posteriores a la L2.

Sin embargo, no se han realizado hasta el momento investigaciones que exploren la utilización de estrategias en el marco del proceso de desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas en hispanohablantes con conocimientos básicos de inglés. Es el objetivo del proyecto que llevamos a cabo explorar las estrategias que se aplican en el contexto delimitado, para realizar un inventario y delinear una taxonomía que pueda ser empleada en otros contextos de desarrollo de intercomprensión en lenguas emparentadas, tanto germánicas, como romances o eslávicas.

Por lo expuesto, nos proponemos analizar los instrumentos utilizados y resultados alcanzados en investigaciones previas sobre estrategias de lectura en L2 y L3 para diseñar las herramientas de recolección de datos y los instrumentos de análisis de los mismos. Trovarelli (2013), Wilke (2013), Wilke y Van Muylem (2013), y Lauría, Trovarelli y Merzig (2013) han estudiado la utilización de estrategias en el contexto de la intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes con conocimientos básicos de inglés (nivel A1 o A2 en el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas). En este proyecto, ampliaremos el estudio de ese campo, para sistematizarlas en una taxonomía de estrategias para el desarrollo de la lectura intercomprensiva.

La hipótesis sobre la que se apoya la investigación es que los lectores harán uso de estrategias que involucren procesos tanto ascendentes (bottom-up) como descendentes (top-down), al utilizar su bagaje de conocimientos lingüísticos y culturales para desarrollar las habilidades de lectura en lenguas germánicas; es decir que aplicarán sus conocimientos de inglés y de español, además de otros saberes (por ejemplo, del mundo y de tipos textuales) para acceder al significado de los textos en alemán y neerlandés con los que se pongan en contacto.

El manual INTERGER será utilizado para dictar cursos de intercomprensión en lenguas germánicas, a través de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas, en los cuales se realizará el estudio sobre estrategias que proponemos. A la fecha, ya se dio comienzo al dictado del primer curso de extensión, programado para el segundo semestre de 2016.

El objetivo general del proyecto, es, por lo tanto, relevar y sistematizar las estrategias aplicadas por sujetos hispanohablantes con conocimientos de inglés para la lectura en las lenguas emparentadas alemán y neerlandés. Para lograrlo, estamos diseñando tres instrumentos de relevamiento de datos para investigar la utilización de estrategias, que aplicaremos a lo largo del dictado del curso de intercomprensión. Luego, nos proponemos analizar, categorizar y sistematizar las estrategias relevadas. Sobre la base de los resultados de esta investigación, y sus implicancias metodológico-didácticas para el enfoque intercomprensivo, se elaborará también una guía para el profesor que complemente al manual y que sirva como guía para el dictado de cursos de este tipo.

METODOLOGÍA

El proyecto actual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes, utiliza un diseño de investigación de tipo mixto, al hacer uso de datos cuantitativos y cualitativos. La investigación cuantitativa es necesaria, por ejemplo, para relevar datos tales como lenguas que manejan los sujetos participantes del estudio, cantidad de estrategias diferentes empleadas por cada lector y porcentaje de cada tipo de estrategias en total. Esos datos serán complementados por investigación cualitativa, que explorará, entre otros, los datos referidos a la aplicación de estrategias en la lectura intercomprensiva.

Como ya se ha explicitado, a la fecha nos encontramos abocadas al diseño de tres instrumentos de recolección de datos: una ficha de observación de clases de intercomprensión para relevar estrategias observables, una encuesta para ser aplicada luego de que los alumnos hayan resuelto cada uno de los tres tests de autoevaluación de los que consta el manual, y una encuesta global sobre el uso de estrategias de lectura intercomprensiva, a ser aplicada una vez durante el dictado del curso y otra vez al finalizar. Estas encuestas se replicarán, luego de realizar los ajustes correspondientes, si fuera necesario, en el dictado del próximo curso de intercomprensión, que tendrá lugar en 2017. La recolección de datos se complementará con entrevistas semiestructuradas a algunos de los alumnos y protocolos de pensamiento en voz alta.

CONCLUSIONES

A través de las investigaciones realizadas en proyectos anteriores, hemos comprobado que es factible la adquisición simultánea de competencias de lectura en tres lenguas, gracias al diseño de materiales elaborados específicamente para estos cursos, que tienen su sustento en las disciplinas Didáctica y Adquisición de Lenguas. El camino comenzó con experiencias piloto de diseño de materiales, que culminó en la publicación de *INTERGER. Manual de intercomprensión en Lenguas Germánicas para hispanohablantes* al finalizar los dos primeros proyectos. En el proyecto actual nos centraremos específicamente en las estrategias de lectura que aplican lectores hispanohablantes con conocimientos de inglés para la comprensión de textos en alemán y neerlandés, por lo que los resultados del estudio arrojarán luz sobre el papel que juegan los conocimientos previos de diferente tipo en la lectura en lenguas emparentadas. Estos resultados pueden ser de utilidad para diseñar materiales orientados al aprendizaje de lenguas terceras, es decir, aquellas que se aprenden después de la segunda lengua o primera lengua extranjera. Asimismo, los resultados de este estudio se sistematizarán en una taxonomía de estrategias para el desarrollo de la intercomprensión que se estima será de gran utilidad para investigaciones posteriores sobre intercomprensión en lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística. Esto adquiere mayor relevancia aún si se considera que en el nuevo diseño curricular de los profesados en lenguas extranjeras de la Facultad de Lenguas (UNC) la

intercomprensión, tanto en lenguas germánicas como en lenguas romances, tiene una gran importancia.

Ha sido muy grato para el equipo comprobar que la cantidad de interesados por desarrollar habilidades intercomprensivas en lenguas germánicas supera ampliamente el cupo de alumnos que se puede aceptar en un curso. En general, a los interesados los motiva un interés filológico ya que, en su gran mayoría, provienen de carreras humanísticas, especialmente aquellas relacionadas con el estudio de las lenguas maternas y extranjeras. Las encuestas administradas a los estudiantes de cursos durante proyectos anteriores indican que existe un gran interés por este tipo de oferta educativa innovadora, que propicia el plurilingüismo. La inclusión de cursos de intercomprensión en lenguas germánicas contribuye a ampliar la oferta de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba y también a continuar con la investigación y perfeccionamiento en este campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballweg, S, Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J. & Pylipaityté, L. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? DLL 2*. München: Klett/Langenscheidt.
- Bär, M., Gerdes, B., Meißner, F.-J. & Ring, J. (2005). *Spanischunterricht einmal anders beginnen – Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul*. *Hispanorama* 110, 84-93.
- Bimmel, P. (2002). *Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache*. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13 (1), 113-141.
- Block, E. (1986). *The comprehension strategies of second language readers*. *TESOL Quarterly* 20 (3), 463-494.
- Carrell, P.L. (1998). *Interactive Text Processing: Implications for ESL/Second Language Reading Classrooms*. En: Carrell, P. L., Devine, J. & Eskey, D.E. (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp.239-259). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carullo, A.M., Torre, M.L., Marchiaro, S. Gargiulo, H., Brunel Matias, R., & Sajoza, V.H. (2002). *Inter-Rom: Un proyecto para el desarrollo simultáneo de la comprensión lectora entre lenguas romances*. *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. CD-ROM.
- Carullo de Díaz, A.M., Torre, M. L., Brunel Matías, R., & Marchiaro, S. (2003). *Lenguas Romances: Hacia el desarrollo de una competencia lectora multilingüe*. *Lingüística en el aula* 7, 9-14.
- Carullo de Díaz, A.M. & Torre M.L. (2005). *Intercomprensión en lenguas romances: El resumen como instrumento de evaluación de la comprensión lectora*. *Bitácora* 7 (12), 17-41.
- Carullo de Díaz, A. M & Torre, M. L. (2007). *Desarrollo de estrategias de comprensión lectora plurilingüe en instancia presencial*. *Bitácora* IX, pp. 15-40.
- Carullo de Díaz, A.M., S. Marchiaro & Pérez, A. C. (2010). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances*. En: Doyé, P. & Meissner, F.-J.(Ed.) *Lernerautonomiedurchinterkomprehension – promoting learner autonomy through intercomprehension – l' autonomisation de l' apprenant par l'intercompréhension* (pp. 237-249). Tübingen: Francke, .

- Doyé P. (2003). Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts. En: Meissner, F.-J. y Picaper, I. (Ed.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2003*. pp. 32 – 49. Tübingen: Narr.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (Ed.) (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education, Longman.
- Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Jaimez, L., Villanueva de Debat, E. & Wilke, V. (2009). Desarrollo de intercomprensión lectora en inglés, alemán y neerlandés: los siete cedazos. Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: lenguas y diversidad. Paraná: UNER. [CD-ROM]
- Hufeisen, B. & Marx, N. (Ed.) (2007). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker-Verlag
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2014) (Ed.). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker-Verlag (2 edición completamente revisada y renovada).
- Klein, H. & Stegmann, T. (2000): *Die sieben Siebe: Die romanischen Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker (Editiones EuroCom 1)
- Kursisa, A. (2012). *Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/nE*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Lauría, P., Trovarelli, S. & van Muylem, M. (2009). Bases Psicolingüísticas de la Intercomprensión en lenguas germánicas. Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: lenguas y diversidad. Paraná: UNER. CD-ROM.
- Lauría, P. & Wilke, V. (2013) *Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes: Evaluación y adecuación de materiales*. En: Miranda, L. / Rivas, L. y Basabe, E. (Eds.): *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión*. Actas de las XIV JELENS y del I

CLELENS. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas.

- Lauría, P., Trovarelli, S. & Merzig, B. (2013). Estrategias para el reconocimiento de vocabulario en cursos de intercomprensión de lenguas germánicas. En: Actas de las XIV JELENS – I CLELENS - Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: Enseñanza, investigación y extensión. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas.
- Lauría, P. & Wilke, V. (2014). Intercomprensión en Lenguas Germánicas para hispanohablantes: Investigación sobre materiales en soporte papel, en audio y con apoyo virtual. Investigaciones en curso de CIFAL, Facultad de Lenguas, UNC. Recuperado de:
<http://www.lenguas.unc.edu.ar/cyt/2015/Area%20Didactica%20Teorica%20y%20Aplicada%20de%20las%20Lenguas.pdf> (20-11-2015)
- Lauría de Gentile, P; Merzig, B.; Trovarelli, S.; van Muylem, M. & Wilke, V. (2016). INTERGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes. Córdoba: Brujas.
- López, Barrios, M. (2010). Descubriendo un mundo de similitudes y diferencias: Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes. Lingüística en el aula. N° 10: Didáctica del plurilingüismo. La intercomprensión entre lenguas emparentadas. Proyectos y experiencias de aplicación.
- Lutjeharms, M. (1998). Lesen in der Fremdsprache: Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. Bochum.
- Lutjeharms, M. (2002). Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. En: Kischel, G. (Ed.) EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien (pp. 119-135). Aachen: Shaker.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal* 90, 320-337.
- MAREP 2007. Marco de Referencia para los enfoques plurales de las Lenguas y las Culturas. Versión 3 (2008). Graz: CELV/Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de:
<http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3D&tabid=425&language=fr> [20 de noviembre de 2014]

- Marchiaro, S. (2012). InterRom: experiencias didácticas y formación en intercomprensión en Argentina. En: Degache, C. & Garbarino, S. (eds.). Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012. Recuperado de: <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/37.pdf> [15 de marzo de 2013]
- MCER: Consejo de Europa; Departamento de Política Lingüística. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Grupo Anaya.
- Marx, N. (2007). Interlinguales Erschließen von Texten in einer unbekanntem germanischen Sprache. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 18 (2), 165-182.
- Meissner, F.-J. (2000) Grundüberlegungen zur Erstellung von Übungen für den zwischensprachlichen Rezeptionstransfer. En: Düwell, Gnutzmann & Königs (Ed.): Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag. Bochum: AKS-Verlag, pp. 167-185.
- Meissner, F.-J. (2002) EuroComDidact. En: Rutke, D. (Ed.): Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente. Aachen: Shaker, pp. 45-64.
- Meissner, F.-J. (2004) Transfer und transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. En: Klein, H. & Ruthke, D. (eds.): Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension. Aachen: Shaker, pp. 39-66.
- Meissner, F.J. & Senger, U. (2001). Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. En: Meissner, F.-J. & Reinfried, M. (Eds.): Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Tübingen: Narr.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G. y Stegmann, T. (2004). EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début. Avec une introduction à l'eurocompréhension. Aachen: Shaker.
- Merzig, B. (2010). Importancia de los rasgos fonético-fonológicos y grafémicos y su interrelación para la intercomprensión de las lenguas germánicas inglés, alemán y neerlandés. En V. Castel y L. Cubo de Severino, (Eds.), La renovación de la

- palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística (pp. 831-839). Mendoza: Editorial Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. [Publicación virtual]. Recuperado de:
http://mendozaconicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csal12/Merzig_119_CSAL12.pdf
- Merzig, Brigitte (2013). El audio como estrategia de aprendizaje y decodificación en la intercomprensión en lenguas germánicas”. *Lenguaje y Textos*, N° 37, 51-58.
- Merzig, B. & Trovarelli, S. (2015). La relación fonético-fonológica y grafémica en la intercomprensión de lenguas germánicas. En: Serie digital UNESCO, Córdoba: Cátedra UNESCO/Red Regional en América Latina.
- Missler, B. (1999) *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Möller, R. & Zeevaert, L. (2010). «Da denke ich spontan an 'Tafel': Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. Vol 21 (2), 217-248.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross linguistic influence in language learning*. Cambridge: University Press.
- O'Malley, M. J. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: University Press.
- Paris, S.G., Wasik, B.A. & Turner, J.C. (1996) The development of strategic readers. En: Barr, R., Kamil, M.; Mosenthal, P. y Pearson P.D. (eds.): *Handbook of Reading Research Vol II* (pp. 609-40). Mahwah, N.J. Lawrence Earlbaum Associates.
- Reissner, C. (2007). *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*. Aachen: Shaker.
- Richardson, V. (1997). *Constructivist teaching and teacher education: theory and practice*. En: V. Richardson (Ed.). *Constructivist Teacher Education: Building a world of new understandings*.(pp. 3-14). London: Routledge- Farmer.
- Schmidt, C. (2007). *Lesestrategien*. *Französisch heute*, 2 (2007), 121-129.
- Schmitt, N.(1997) *Vocabulary learning Strategies*. En: Schmitt, N. & McCarthy, M.(eds.) *Vocabulary. Description, Aquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Stiefenhöfer, H. (1986). *Lesen als Handlung: Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Stoffel, G. M. (1996). Lesestrategien im allgemeinen Fremdsprachenunterricht für Erwachsene. *Zielsprache Deutsch* 27 (3), 135-139.
- Tönshoff, W. (2003). Lernerstrategien. En: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.J. (Eds. 2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4ta. edición completamente renovada. Tübingen.
- Trovarelli, S. (2013). La relevancia de las estrategias de aprendizaje en la intercomprensión en lenguas germánicas. *Lenguaje y Textos* 37, pp. 37-44.
- Westhoff, G. J. (1991). Strategies - some tentative definitions. In: Biddle, M. & Malmberg, P. (Eds.): *Learning to learn: Investigating learner strategies and learner autonomy*. Report of workshop 2da. Strasbourg: Council of Europe, 44.
- Wilke, V., Villanueva, E. & Helale, G. (2010). Criterios para la elaboración de material didáctico para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas. *Actas II Jornadas Internacionales de Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción*, Bs. As.: IESL Juan Ramón Fernández.
- Wilke, V., Lauría, P., Merzig, B. & Trovarelli, S. (2012). El proyecto de intercomprensión en lenguas germánicas en el marco de la UNASUR. En: *Actas del V Congreso Internacional de Letras*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://2012.cil.filo.uba.ar/ponencia/el-proyecto-de-intercomprension-en-lenguas-germanicas-en-el-marco-de-la-unasur> (20-12-2014).
- Wilke, V. (2013). El fenómeno de la transferencia en la intercomprensión en lenguas emparentadas. [Artículo monográfico]. *Lenguaje y Textos* 37, pp. 29-36.
- Wilke, V. & Van Muylem, M. (2013) El concepto de transferencia y su relevancia para la intercomprensión en lenguas germánicas. En: *Actas de XIV Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior y I Congreso de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas.
- Wilke, V. (2014). Verstehensprozesse beim Lesen in verwandten Sprachen. En: Herzig, K., Pflieger, S., Pupp Spinasseé, K. y Sadowski, S. (Ed.). *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika*. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis (pp.161-174). Tübingen: Stauffenburg.

- Wilke, V. & Blümel, J. (2014) Vorstellung des Forschungsvorhabens
Interkomprehension in germanischen Sprachen für spanischsprachige Lerner.
En: Actas de la I Jornada de Alemán ¿Y por qué alemán? Warum Deutsch?
Facultad de Lenguas, UNC. Córdoba: Portaculturas.
- Wilke, V., Lauría, P. & Van Muylem, M. (2015). El rol de la comprensión gramatical
en lenguas emparentadas. En C. Muse (Ed.). Cátedra UNESCO. Lectura y
escritura: Continuidades, rupturas y reconstrucciones. Volumen 7. Lectura y
escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras (pp. 227-236) [Volúmenes
digitales cátedra UNESCO]. Recuperado de:
<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2313>
- Wilke, V. & Van Muylem, M. (2015). Die Vorteile der Vorkenntnis. Englisch als
Einstieg in die germanischen Sprachen für Spanisch sprechende Lerner. En:
Actas de las I Jornadas Internacionales de Alemán. Facultad de Lenguas, UNC.
Córdoba: Portaculturas. pp. 216-231.
- Zeevaert, L. (2008). Receptive multilingualism and inter-Scandinavian
semicomunication. En: Ten Thije, T. y Zeevaert, J. (Eds.). Receptive
multilingualism. Linguistik analysis, language policies and didactic concepts
(Hamburg Studies on Multilingualism, 6) (pp. 103-135). Amsterdam,
Philadelphia: John Benjamin.

ⁱ El equipo de investigación está conformado por las autoras de este artículo, que se desempeñan desde 2012 como directoras, y por los siguientes docentes, egresados y estudiantes de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba: Por la Sección Alemán: Lic. Brigitte Merzig, Prof. Sandra Trovarelli, Prof. María Laura Roattino, Prof. Desiree Rottwinkel y Prof. Katharina Götz; por la Sección Inglés: Mgtr. Irina Barrea, Prof. Stefanía Tomasini, Prof. Susana Pérez y Verónica Aranda.