

La intercomprensión y la enseñanza de las lenguas romances: propuesta para una formación metacognitiva a la comprensión oral¹

El objetivo del presente artículo es ilustrar las implicaciones de la metacognición en la didáctica de la intercomprensión (IC) oral entre lenguas romances para la elaboración de una propuesta aplicativa. Tales implicaciones son el resultado del análisis de los resultados surgidos a partir de una experimentación en la Università de Roma Tre. En la primera parte se introduce una breve definición de la IC y de su aplicación teórica y, en seguida, se describe uno de los instrumentos usados en la experimentación: EuRom5. En la segunda parte se describe el protocolo de experimentación, explicando los dos principales elementos que la caracterizan: la comprensión oral y la metacognición. En general, se puede afirmar que el papel de esta última en la didáctica de la IC es ampliamente reconocido por varios estudiosos y, en especial, con este trabajo se pretenden mostrar algunas diferencias existentes entre los individuos al momento de aplicar las estrategias de comprensión oral de textos en lenguas cercanas a la propia L1, pero nunca antes estudiadas. Se verá, sobre todo, cómo los resultados obtenidos sugieren que los estudiantes con mejores resultados en las actividades de escucha son aquellos con mayor conciencia de los propios procesos de aprendizaje.

1. Instrumentos para la didáctica de la intercomprensión (IC). El caso de EuRom5

El fenómeno de la IC se basa en un modelo comunicativo en el que los interlocutores se expresan en la propia lengua y comprenden la del otro. Las aplicaciones didácticas de tal fenómeno representan un interesante enfoque del aprendizaje lingüístico, en cuanto favorece el plurilingüismo, permite el desarrollo de las habilidades receptoras y promueve la conciencia lingüística, metalingüística y cognitiva, en la óptica de la autonomía del discente (cf. Martinez 2010).

Las investigaciones de tipo experimental han servido como base para la creación de instrumentos para el desarrollo de la IC (Meissner 2010). Con pocas excepciones (Meissner / Burk 2001), tales instrumentos han sido pensados para desarrollar la habilidad de comprensión lectora (EuRom 4/5, Galatea, Eurocom, etc.). Aunque es claro

¹ El artículo es el resultado de la estrecha colaboración entre los autores. Sin embargo, Elisabetta Bonvino es responsable del numeral 1, mientras que Diego Cortés Velásquez se encargó de la introducción y del numeral 2.

que la lectura se debe considerar un proceso interactivo y dinámico en el que hay un continuo intercambio entre el texto, el lector y los conocimientos del mundo y, como sostiene Eco, “el texto quiere que alguien lo ayude a funcionar”. Así, es evidente que la exclusión de la comprensión oral y de la interacción se puede considerar una fuerte reducción de las potencialidades de la IC. No obstante, desde hace algo más de una década, el desarrollo de nuevas tecnologías ha permitido explorar la interacción plurilingüe a distancia (cf. Galanet y Miriadi). Además, en los últimos años hemos asistido a una evolución del concepto de IC (cf. Capucho 2012) y ha crecido el interés por la comprensión oral (cf. Jamet 2007, 2010; Meissner 2010b; Gauchola 2011; Harmegnies et al. 2011; Murillo-Puyal 2011; Martin K. 2012; Cortés Velásquez 2011, 2012). Como resultado de este fermento, en los últimos años, algunas experiencias de carácter didáctico-práctico han permitido la realización de contextos de interacción en IC en vivo. Se trata, en concreto, de los proyectos europeos de aprendizaje a lo largo de la vida (LLP) para la movilidad de estudiantes y de profesores EUROFORMA, en Tolosa, 2010 y FORMICA, en Venecia, 2011. Aun así, esta evolución no significa que la didáctica de la IC, basada en la comprensión lectora, sea una etapa superada, dado que es coherente con el principio de desarrollo de competencias parciales y responde a necesidades concretas de un sinnúmero de profesionales que hacen de la lectura y consulta de textos en lenguas extranjeras un fulcro de su trabajo.

Así, entre los instrumentos didácticos creados para el desarrollo de la competencia parcial de lectura de textos escritos se encuentra EuRom4/5, del cual hacemos una breve descripción, pues fue usado en la experimentación tratada en el presente artículo. La metodología fue ideada por Claire Blanche-Benveniste y fue uno de los primeros dispositivos para explorar este camino, proponiendo un itinerario que lleva a la competencia receptiva de textos escritos en varias lenguas romances simultáneamente. El Manual EuRom5, que es la re-edición y ampliación de EuRom4, y el sitio (www.eurom5.com) constituyen el resultado de una serie de experimentaciones y observaciones en Europa y fuera de ella.

La metodología, en esencia, se basa en tres factores: a) enfoque simultáneo al aprendizaje de varias lenguas; b) transferibilidad del proceso de comprensión entre lenguas romances; c) atención a las características del proceso de lectura (para más informaciones, entre otros, Blanche-Benveniste 1997, 2009; Bonvino 2010; Bonvino et ál. 2011a; Bonvino et ál. 2011b; Bonvino 2012).

El curso EuRom5 tiene como objetivo enseñar a leer y comprender textos en las otras cuatro lenguas romances desconocidas. Prevé la lectura de artículos de periódico auténticos en portugués, español, catalán, italiano y francés (20 por cada lengua). Es oportuna esta particular tipología textual, pues sus características permiten la transferencia de diferentes elementos (lingüísticos, pragmáticos, de conocimientos generales compartidos). Cada artículo es introducido por el título traducido en las otras lenguas. El lector desde el primer contacto con EuRom5 se enfrenta con textos en lenguas que nunca ha estudiado y tiene que hacer una sola cosa: comprender. Durante la lección, el docente – que tiene el papel de facilitador – trata de estimu-

lar, sobre todo, la comprensión global. Con el objetivo de favorecer la comprensión, estimula el uso de mecanismos ya conocidos en la L1 como, por ejemplo, recurrir al conocimiento del mundo y a las inferencias, además del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, a través de la reflexión compartida en ese proceso de comprensión. Un espacio importante se le asigna a los procesos de decodificación del texto, a través de la descomposición de las palabras y la individuación de correspondencias entre las lenguas. La tarea final de cada sesión es la comprensión global que se verifica a través de una transposición de sentido en L1. El Manual contiene algunas ayudas (léxicas, estructurales, gramaticales) y está acompañado por las grabaciones de la lectura de cada texto efectuada por locutores profesionales.

Consideramos que EuRom5 es un material coherente con esta investigación sobre la relación entre IC, metacognición y comprensión oral, pues los participantes (estudiantes universitarios) son jóvenes adultos fuertemente escolarizados que pueden acceder más fácilmente a los primeros grados de percepción de la lengua extranjera y el input está acompañado por su representación escrita (Blanche-Benveniste 2009, 24).

2. Formación metacognitiva a la intercomprensión

2.1. Instrumentos metacognitivos: los cuestionarios

Los resultados que se presentan en esta sección hacen parte de una investigación cuyo objetivo es verificar los mecanismos de la comprensión oral y las estrategias activadas en los procesos de aprendizaje de las lenguas cercanas. Tal trabajo tiene como punto de partida el estado del arte de la investigación teórica y aplicada de la IC.

La convicción que subyace en este artículo, en línea con los principios del constructivismo social y central para la educación lingüística, es que la reflexión sobre los procesos de aprendizaje hace que los sujetos sean más conscientes y responsables de los propios procesos, por lo tanto, autónomos, con lo cual es mejor y más acelerado su aprendizaje.

En la experiencia descrita a continuación se recurre sustancialmente a dos modalidades: i) exposición a la lengua escrita y luego a la oral; ii) exposición a la lengua escrita y a la oral simultáneamente. La experimentación fue programada como curso plurilingüe en el que los estudiantes se enfrentaban a tareas de comprensión de textos en lenguas romances nunca estudiadas antes. Además, se recogieron las reflexiones de los estudiantes sobre su propio proceso de comprensión a través de una especie de bitácora de vuelo. Se trata de cuestionarios previos y sucesivos a las actividades de comprensión.

El cuestionario suministrado antes de las tareas de comprensión es el *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (MALQ), diseñado por Vandergrift et ál. (2006) y adaptado e integrado por Benucci/Cortés (2011) al contexto de las lenguas cercanas. El cuestionario fue diseñado con base en un modelo teórico de metacogni-

ción², y consiste en 20 enunciados relacionados con el mecanismo de comprensión, a los que el sujeto debe asignar un puntaje según si está o no de acuerdo con el enunciado (por ej. “después de haber escuchado, pienso a cómo escuché y a qué podría hacer en modo diferente la próxima vez”). El elemento metacognitivo, valorizado por este cuestionario, es uno de los puntos neurálgicos de este estudio, aunque varios estudios (cf. Dabène/Degache 1998, 376; Meissner 2008; Coste 2010, 194; Escudé/Janin 2010, 57; Reissner 2010, 129; Capucho 2011, 80) han otorgado a la metacognición una posición importante en el desarrollo de la IC. Aun así, tal aspecto no ha sido, hasta este momento, objeto de estudio privilegiado.

El otro instrumento de recolección de datos, usado en este estudio, es el cuestionario de post-escucha. Se trata, esta vez, de una especie de diario que los sujetos compilan después de haber realizado la tarea y que permite registrar los mecanismos de comprensión activados. En concreto, el cuestionario se divide en tres partes en las que se le pide a los estudiantes que asignen un puntaje a cada uno de los elementos: aspectos que facilitan la comprensión, aspectos que dificultan la comprensión y aspectos emotivos. Fueron previstos algunos campos en los que los sujetos pueden libremente proponer ejemplos, comentar, hacer observaciones y dar juicios sobre la validez de la tarea.

2.2. *Tipología de textos: la importancia del texto oral*

Un elemento común en las dos experiencias presentadas aquí es la importancia otorgada a la relación de la comprensión oral con la comprensión escrita. Se trata de una preferencia metodológica surgida a partir de las reflexiones maduradas en el ámbito de proyectos de la IC. Entre los varios aportes teóricos de este tenor, se encuentra Benucci (2005, 59) que, a propósito del Proyecto Minerva, afirma la importancia de la lengua escrita para el desarrollo de la IC oral, dado que esa es testimonio del pasado de las lenguas y constituye una relaboración de la lengua hablada. En este orden de ideas, la lengua escrita adquiere el valor de elemento facilitador y da confianza a quien se acerca a un texto con el objetivo de desarrollar su competencia de comprensión oral.

Por otro lado, los investigadores del equipo EuRom en varias ocasiones (Blanche-Benveniste 2008) han reflexionado sobre la relación entre la comprensión oral y la escrita. Bonvino/Caddéo (2008), por ejemplo, constatando que la comprensión oral es más difícil, sostienen que esta crea mayor inseguridad en el estudiante. Tal percepción es debida principalmente al hecho de que el flujo sonoro es efímero y que existe una gran variabilidad en la realización de la lengua hablada. Aunque en EuRom la comprensión oral no constituye el objetivo principal – ya que es considerado como una herramienta para la comprensión lectora – es importante subrayar que el método

² Para un tratamiento más detallado de la metacognición véase p.e. O'Malley/Chamot (1990), Chamot (1995, 2005), Mendelsohn (2001) y Vandergrift, Goh, Mareschal e Tafaghodtari (2006). Para el tratamiento de la metacognición en la IC véase: Cortés Velásquez (2010, 2011 y 2012).

explota las dinámicas que se crean entre los dos canales para facilitar la comprensión (realización de grafías distantes, entonación a nivel de frase, modelos entonativos a nivel de texto, etc.).

Otro resultado interesante es ilustrado por Jamet (2007). La autora afirma, con Hédiard (1997), que los estudiantes que se enfrentan a una actividad de escucha sienten la exigencia de una imagen visible al nivel de los significantes. La teoría de la comprensión auditiva, por su parte, destaca el papel de la “fonologización” de la cadena hablada. En cuanto a los formatos de tarea, se discute la técnica del shadowing (Hamada 2011) que, en el ámbito de la comprensión auditiva exige la identificación de todos los elementos y rasgos acústicos (acento, dialecto, elementos lexemáticos y morfológicos, etc.) (Aitchison 1994). En un curso de formación, teorizando un aumento de la dificultad, la comprensión escrita – considerada más fácil – se tendrá que proponer primero, de modo que los estudiantes puedan tener algunos “puntos de apoyo” para poder concentrarse cuando sucesivamente se enfrenten a la decodificación del sonido.

En cuanto al input, central para esta investigación, se consideraron dos tipologías de texto oral:

i) Grabaciones que acompañan el Manual EuRom5;

ii) Grabaciones de noticiarios transmitidos por Radio France International (RFI) (para portugués, español y francés) y para el catalán los Podcasts de iCat.cat, una emisora catalana. Las grabaciones de RFI son noticias de actualidad con una duración aproximada de treinta minutos, de los cuales se escogió el primer minuto en el que el locutor hace un resumen de los temas por tratar en el programa. En cuanto a los textos catalanes, se trata de grabaciones que tocan temas relacionados con los viajes. Todos los textos están presentados por un solo locutor que evidentemente sigue un texto escrito.

Todos los textos presentados tenían una duración aproximada de un minuto. Tal selección se efectuó por dos motivos: i) para evitar una sobrecarga cognitiva de parte de los estudiantes con textos demasiado largos, aconsejado por Jamet (2007), y ii) para favorecer la gestión y el análisis de los textos producidos por los estudiantes.

En este modo se siguieron algunas sugerencias hechas por Blanche-Benveniste (2009, 20) sobre la formación inicial a la IC oral. La lingüista proponía la presentación de noticias radiofónicas dado que i) son de tipo receptivo y no interactivo; ii) difunden informaciones de tipo general que apelan a conocimientos compartidos siempre y cuando no hagan excesivas alusiones a prácticas culturales o al funcionamiento específico de las instituciones en cada país; iii) usan un tipo de lengua estándar respecto a un hablado espontáneo dado que “il est plus facile de passer du plus formel au moins formel que de faire le trajet inverse”. Esta decisión fue tomada también con base en las afirmaciones de Jamet (2007, 67-68), relacionadas con las características de la estructuración del mensaje de un texto de tipo hablado espontáneo (Jamet 2007, 67-68) que presumiblemente dificultarían el primer contacto con la lengua; iv) garan-

tizan la calidad de sonido –han sido depurados de errores– y son fáciles de obtener y de utilizar en contexto didáctico; v) en la formación inicial es mejor preferir la radio a la televisión dado que el texto oral por sí solo permite que el estudiante focalice su atención en una tarea de comprensión bien preciso; y, por último, vi) la organización del tiempo y de la duración permite medir el esfuerzo y de calcular la posibilidad de atención de los participantes. Finalmente, se trata de material auténtico, que no fue concebido para fines didácticos y que no fue elaborado.

2.3. *La experimentación en Roma Tre*

El objetivo era ofrecer a los estudiantes instrumentos para el desarrollo de una competencia receptiva (oral y escrita) simultánea en 4 lenguas romances no estudiadas (portugués, español, catalán y francés). Las conclusiones de una experimentación hecha en Bogotá (cf. Cortés Velásquez 2012) constituyeron la premisa de esta prueba.

En breve, el objetivo de la actividad realizada en la Universidad Nacional de Bogotá, a la que participaron 15 estudiantes, era verificar el desarrollo de la IC oral a través de una formación metacognitiva. Dos conclusiones importantes surgieron de esta experiencia. Se trata, por un lado, de las dificultades encontradas por los sujetos en la segmentación de la cadena sonora, sobre todo en el francés durante toda la experimentación y en italiano y portugués solamente en las primeras lecciones. Estas dificultades sugieren que presumiblemente es mejor integrar la formación con una actividad de percepción de las lenguas. La otra conclusión está en línea con varios estudios: en primer lugar, Zhao (1997) notó que la comprensión mejora en modo significativo cuando el discente puede manipular directamente el audio; Jamet (2005) confirma que la imposibilidad de detener el flujo de discurso oral por parte de quien escucha (en situaciones no interactivas) es una desventaja para el desarrollo de las tareas de comprensión oral. Finalmente, Bonvino / Caddèo (2008), hacen una reflexión sobre la manipulación del input en una primera fase de desarrollo de la IC oral. Tales datos parecen ser constatados a través de las observaciones de los estudiantes.

Por lo tanto, como respuesta a las dificultades encontradas en tal ocasión, y para facilitar tanto el suministro de los cuestionarios como la gestión del input sonoro, el curso fue programado en modalidad semipresencial (*Blended Learning*) con 4 módulos en la plataforma Moodle.

La experiencia fue organizada en el ámbito de un curso piloto en IC, organizado en la Università degli Studi Roma Tre, en el Colegio Didáctico de las Lengua Modernas.

En la formación participaron 18 estudiantes del Departamento de Lingüística con conocimientos variados en las cuatro lenguas objetivo (portugués, español, catalán y francés) y con diferentes niveles en otras lenguas. Los estudiantes eran de lengua madre (LM) italiano, con excepción de un sujeto (AD) que era de LM albanesa. Además, entre los estudiantes había tres bilingües: DRM (rumano/italiano), QJ (italiano/español) y FN (cingalés/italiano).

Las 16 horas de actividad presencial fueron organizadas con la metodología EuRom5 (ver arriba §1) y los 4 módulos (A, B, C, D) concernientes al aspecto oral y a los cuestionarios, como ya se dijo, fueron organizados en la plataforma Moodle, que ofrece ventajas sobre todo desde el punto de vista de un aprendizaje constructivista³. Las actividades en la plataforma se desarrollaron en cerca de 4 semanas.

Cada sesión Moodle preveía las siguientes fases:

Fase 1: lectura

- (a) cuestionario de pre-lectura;
- (b) lectura de un texto EuRom5;
- (c) cuestionario de post-lectura.

Fase 2: escucha

- (a) cuestionario pre-escucha;
- (b) actividad de percepción oral. Se trata de una actividad tipo quiz en la que los estudiantes deben escuchar la grabación de uno de los textos de EuRom5, ya leído en el aula, e identificar, en bloques segmentados de aproximadamente 14 segundos, una palabra presente en el texto entre las 5 palabras propuestas. Esta actividad tenía como objetivo guiar a los estudiantes, no tanto en la comprensión como en la percepción de la lengua, y es coherente con lo afirmado por Blanche-Benveniste (2009) y Jamet (2007, 2011), en cuanto es necesario que el sujeto sea capaz de decodificar y segmentar el flujo sonoro a través de la lengua escrita;
- (c) actividad de comprensión oral: se pidió a los estudiantes que transcribieran los textos de las grabaciones de RFI y de iCat.cat, descritos arriba. La operación de transcribir representa el resultado del proceso de comprensión de los estudiantes. Tales transcripciones, llamadas de ahora en adelante tareas de comprensión, en la fase de análisis de datos, fueron examinadas y cotejadas con las respuestas dadas en los cuestionarios.
- (d) cuestionario de post-escucha.

2.3.1. Balance

Para medir el grado de comprensión oral se siguió un protocolo basado en el propuesto por Martín K. (2012). En sustancia, se elaboraron grillas de evaluación para las tareas de comprensión en las 4 lenguas. Cada grabación se transcribió y se subdividió en unidades semánticas y a cada unidad se le otorgó un punto. Cada grilla fue comparada con cada tarea de comprensión, es decir, con la transcripción de las grabaciones que realizaron los estudiantes; en este modo se analizaron todas las unidades semánticas. En este modo, cada sujeto obtuvo un determinado número de puntos y, comparándolo con el puntaje máximo posible, dio lugar a un cociente expresado en forma de porcentaje. Por ejemplo, si un estudiante obtenía 18/19, el cociente era de 94,74%. Al comparar los puntajes obtenidos por los estudiantes en cada lengua se establecieron 4 niveles: alto, medio alto, medio bajo y bajo.

Para delinear un cuadro global de los resultados se calculó la mediana de los puntajes. Tal valor indica la posición central alrededor de la cual se disponen los resulta-

³ <www.moodle.org.> Última fecha de consulta 03.09.2013.

dos. Comparando los resultados de los estudiantes y considerando las medianas en las diferentes lenguas, se evidencia que tuvieron una tendencia constante, sin importar la lengua. Es decir, los estudiantes pertenecientes a los niveles bajos se encontraron, por lo general, por debajo de la mediana mientras que los estudiantes pertenecientes a los niveles altos se distribuyeron casi siempre en la parte superior de la mediana. Tal resultado parece indicar que los sujetos que son buenos escuchas, lo son sin importar la lengua. Aun así se encontraron algunas excepciones del nivel medio alto que permanecieron por debajo de la mediana: para el portugués IF (59,7) mediana (62,5); para el catalán BE (60) y FN (64) mediana (68,1) y para el francés FN (42) y GF (39) mediana (43).

2.3.2. Los datos sobre la metacognición

Los datos que surgieron permiten la elaboración de una serie de consideraciones relacionadas con el proceso de comprensión, sobre la importancia del perfil lingüístico, sobre la progresión y el aprendizaje, etc. Sin embargo, en este trabajo, me detendré a analizar en especial algunos datos relacionados con las informaciones metacognitivas recogidas a través de los cuestionarios. Se observaron cuáles son las principales características de la IC oral comparando los resultados de los estudiantes en las tareas de comprensión y sus respuestas a los cuestionarios.

Para realizar la comparación de las respuestas de los cuestionarios, se sacó el promedio de cada ítem de los cuatro cuestionarios compilados por los estudiantes. En seguida, en el siguiente gráfico (Gráfico 1), a modo de ejemplo, es posible ver la comparación de las respuestas del ítem n. 5 (“Antes de escuchar pienso en textos parecidos que podría haber escuchado antes”). Así es posible ver cómo actúan los estudiantes. En concreto, se puede ver que los estudiantes del nivel bajo (indicados con los círculos) se ubicaron por debajo de la mediana (3,5). Al contrario, los que tuvieron mejores puntajes (indicados con los triángulos) están muy por encima de la mediana. Más variada aparece la situación de los otros niveles que se distribuyeron homogéneamente por encima y por debajo de la mediana.

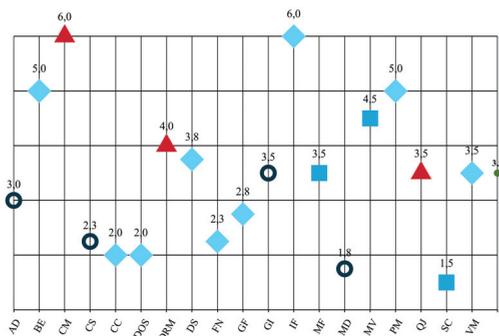


Gráfico 1

Al analizar en este modo el comportamiento de la aplicación de estrategias se pudo ver, por lo tanto, que las personas con mayores puntajes tienden a planificar mejor y a focalizar la atención en la decodificación del texto (ítems 5 y 16) y le dan mayor significado al significado que a la forma (ítem 16), dan mayor peso a la concentración cuando sienten que no comprenden (ítem 17) y, en general, declaran que tratan de efectuar una autoevaluación de los resultados de la comprensión oral, es decir, hacen una reflexión después de haber escuchado un texto en una lengua extranjera para tratar de aplicar lo aprendido en una situación futura.

Sin embargo, junto a los datos sobre los aspectos metacognitivos hay que analizar los datos sobre los aspectos cognitivos. En especial, son importantes los que resultan de los procesos que normalmente se indican como descendientes (*top-down*) (es decir desde el nivel de los conceptos) y ascendientes (*bottom-up*) (de los significantes de la cadena hablada). En cuanto a los procesos descendientes, como es sabido, están relacionados con los conceptos, con los conocimientos enciclopédicos, extralingüísticos y contextuales que el receptor pone en acción para interpretar el mensaje. Los segundos, del tipo ascendiente, están relacionados con los significantes de la cadena hablada y los mecanismos de decodificación del mensaje que van desde el dato lingüístico al texto. Los procesos descendientes conciernen a la situación del mensaje o al tema del mensaje. Los ascendientes permiten la segmentación de la cadena hablada y una comprensión más detallada, es decir la identificación de los significantes al nivel de los lexemas y morfemas. De hecho, ambos tipos de actividad mental son complementarios. Interactuando a varios niveles de la actividad comprensiva permiten las pruebas de plausibilidad necesarias para desambiguar lagunas semánticas, polisemias, etc.

Los participantes de la experimentación atribuyeron a la habilidad de reconocimiento de palabra un papel esencial en la comprensión. Estos datos tienen que ser cotejados con las características de las lenguas que hicieron parte del experimento. Se trata, en especial, de la reducción vocálica del portugués, del catalán y del francés, que de hecho los estudiantes encontraron más difíciles respecto del español, pues este fenómeno no es tan fuerte, por lo menos en los textos propuestos. En este sentido, nuestros hallazgos confirman las observaciones de Jamet (op.cit.) afectando por supuesto a otros idiomas-meta y otras lenguas de partida (y no sólo a los italo-fonones escuchando el francés).

En cuanto al mecanismo de comprensión desde lo alto, se pudo constatar una tendencia de los sujetos con mejores puntajes a recurrir a las inferencias. Tienden, por lo tanto, a reconstruir el significado del texto tanto a partir de palabras que comprenden como de la activación del mecanismo de la gramática de la expectativa (*expectancy grammar*). Estos sujetos demostraron que son capaces de conectar lo que comprenden con lo que saben sobre el tema y pueden usar la propia experiencia para mejorar la comprensión.

Finalmente, como es sabido, la transferencia lingüística es uno de los mecanismos de mayor relevancia en la IC. Los resultados sugieren que los sujetos con mejores

resultados supieron ayudarse con su propia lengua madre, sobre todo porque eran conscientes de este mecanismo.

3. Conclusiones

Las actividades presentadas dieron particular importancia a recoger todo lo que comprendían los estudiantes y no si habían comprendido una información en especial, por lo tanto, no se propusieron preguntas de comprensión. La idea general de esta experimentación, y la ya citada en Bogotá, era la de obtener nuevos datos sobre el mecanismo de comprensión de los individuos, lo que significa dar mayor importancia al proceso y no a los resultados.

En cuanto a la metacognición, siendo esta un elemento presente en la didáctica de la IC, pero no particularmente valorizado en las prácticas, los datos parecen indicar que los estudiantes con una mayor conciencia en las fases de preparación, monitoreo y evaluación de la comprensión pueden alcanzar mejores resultados de quien no la posee. Se pudo constatar que existe una sustancial diferencia a nivel metacognitivo entre altos y bajos resultados en tareas de comprensión. Tales diferencias se pueden ver sobre todo en la focalización de la atención en la organización de la tarea, en la previsión de las dificultades y en la explotación de los conocimientos previos. Por lo tanto, consideramos importante dar mayor importancia a este elemento y utilizar las modalidades que valoricen el desarrollo metacognitivo de los estudiantes.

En cuanto a la elaboración de una propuesta aplicativa para la IC oral con los datos aquí presentados, la experiencia presentada sugiere que es fundamental que el sujeto adquiera la habilidad de decodificación, a través del reconocimiento de palabra, segmentación de palabra y reconocimiento de la frontera de unidad lexical. Una formación centrada en el desarrollo de la IC oral debería, presumiblemente, considerar este aspecto para poder aspirar a una progresión. Además, para poder aspirar a proponer un modelo operativo, será necesario elaborar una descripción de los elementos sobre los que el discente puede efectuar la transferencia lingüística y sobre los que, sin lugar a dudas, deben ser adquiridos.

En conclusión, es necesario evidenciar que aunque este trabajo constituye solo una reflexión parcial sobre un tema bastante complejo, las potencialidades de la comprensión oral entre lenguas cercanas deben ser explotadas ya que a un nivel espontáneo, incluso los estudiantes que obtuvieron los más bajos resultados lograron comprender más de lo que es usualmente se cree para un sujeto que nunca ha estudiado una lengua. El objetivo, por lo tanto, de cualquier propuesta para la IC oral, es capitalizar todo lo que un individuo posee a nivel espontáneo, ofreciéndole los instrumentos no solo para el desarrollo potenciado de sus competencias comunicativas, sino para la consolidación de su educación lingüística en general.

Referencias bibliográficas

- Aitchison, Jean, 1987. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford/New York, Basil Blackwell.
- Benucci, Antonella, 2005. *Le lingue romanze*, Torino, UTET.
- Benucci, Antonella/Cortés Velásquez, Diego, 2011. «Intercomprensione e apprendimento: abilità parziali e processi cognitivi», in: Meissner, Franz-Joseph et al. (ed.), 319-336.
- Blanche-Benveniste, Claire/Valli, André, 1997. «L'expérience d' Eurom4: comment négocier les difficultés», *Le français dans le monde*, n° spécial, 110-115.
- Blanche-Benveniste, Claire, 2008. «Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo?», in: Barni, Monica/Bagna, Carla/Troncarelli, Donatella (ed.), *Lessico e apprendimenti*, Milano, Franco Angeli, 47-66.
- Blanche-Benveniste, Claire, 2009. «Suggestions de recherché à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres», in: Jamet, Marie-Christine (ed.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, 19-32.
- Bonvino, Elisabetta, 2010. «Intercomprensione. Percorsi di apprendimento/insegnamento simultaneo di portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese», in: Mezzadri, Marco (ed.), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra Edizioni, 211-221.
- Bonvino, Elisabetta/Caddéo, Sandrine, 2008. «Intercompréhension à l'oral: où en est la recherche?», in: Capucho, Filomena/Martins, Adriana/Degache, Christian/Tost, Manuel (ed.), *Dialogos em intercompreensão*, Lisbona, Universidade Católica Editora, 386-394.
- Bonvino, Elisabetta/Fiorenza, Elisa/Pippa, Salvador (2011). «EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche», in: De Carlo, Maddalena (ed.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto S. Elpidio, Wizarts Editore, 162-182.
- Capucho, Filomena, 2010. «A Intercompreensão para além das utopias», *Synergies Europe* 5, 101-113.
- Chamot, Anna Uhl, 2005. «Language learning strategy instruction: Current issues and research», *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 112-130.
- Cortés Velásquez, Diego, 2012. «Dalla comprensione scritta alla comprensione orale con EuRom5: una sperimentazione in Colombia» in: Bonvino, Elisabetta/Caddéo, Sandrine/Pippa, Salvador (ed.), *Attraverso le lingue. L'intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*, Redinter-Intercompreensão 3, Chamusca, Edições Cosmos, 269-291.
- Cortés Velásquez, Diego, 2011. «Aspetti metacognitivi e processuali della comprensione di un testo audiovisivo in spagnolo da parte di italofofoni», in: Degache, Christian/Ferrão Clara (ed.), *Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão*, Redinter-Intercompreensão, Chamusca, Edições Cosmos, 203-226. <www.redinter.eu/web/files/revistas/43intercompre-ensao2.pdf>
- Coste, Daniel, 2010. «L'intercompréhension à la croisée des chemins?», *Synergies Europe* 5, 193-199.
- Dabène, Louise/Degache, Christian, 1998. «Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine», in: Souchon, Michel. (ed.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xè Colloque International: Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Besançon, septembre 1996, Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Bes, 373-383.

- Doyé, Peter/Meissner, Franz-Joseph, (ed.), 2010. *Lernerautonomie durch Interkomprehension/Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*, Tübingen, Narr Verlag.
- Escudé, Pierre/Janin, Pierre, 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, Clé International.
- Gauchola, Roser, 2011. «Une approche expérimentale de l'intercompréhension orale. Optimiser la perception phonématique de l'espagnol par des locuteurs francophones et catanophones», in: Meissner et al. (ed.), 164-181.
- Hamada, Yo, 2012. «An effective way to improve listening skills through shadowing», *The Language Teacher* 36/1, 1-10.
- Harmegnies, Bernard/Delplancq, Véronique/Picculaga, Myriam/Poch-Olivé, Dolores, 2010. «Effet de la modalité perceptuelle (lecture vs. écoute) et de la connaissance du français sur le traitement de la transparence lexicale pour le couple français-portugais», in: Meissner et al. (coord.), 182-203.
- Hédiard, Marie, 1997. «Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français : expériences menées auprès d'un public italoophone», in: Maillard, Michel/Dabène Louise (ed.), *Vers une métalangue sans frontières?*, *LIDIL* 14, 145-154, <w3.u-grenoble3.fr/galatea/pub/htm> (page consultée le 23 juin 2007).
- Jamet, Marie Christine, 2007. *A l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Jamet, Marie Christine, 2010. «L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?», *Autour de la définition, Publifarum* 11, pubblicato il 01/03/2010, consultato il 13/10/2013, <publifarum.farum.it/ezone_articles.php?id=144>
- Martin Kostomarov, Eric, 2012. «Les tests d'intercompréhension orale: portée et limites d'une modalité quantitative», in: Degache, Christian/Garbarino, Sandra (ed.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*, Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.
- Martínez, Hélène, 2010. «Plurilingüismo, intercomprensión y autonomización: el papel de la tercera lengua en el desarrollo de la autonomía», in: Doyé/Meissner (ed.), 146-160.
- Meissner, Franz-Joseph, 2008. «Didactique du plurilinguisme et développements scolaires», in: Capucho, Filomena/Martins, Adriana/Degache, Christian/Tost, Manuel (ed.), *Dialogos em intercompreensão, Lisboa*, Universidade Católica Editora, 195-215.
- Meissner, Franz-Joseph, 2010a. «Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue», *Synergies Europe* 5, 25-32.
- Meissner, Franz-Joseph, 2010b. «Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung», in: Doyé/Meißner (ed.), 193-224.
- Meißner, Franz-Joseph/Burk, Heike, 2001. «Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb», *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12, 1, 63-102.
- Mendelsohn, David, 2001. «Listening comprehension: We've come a long way, but», *Contact* 27, 33-40.
- O'Malley, Michael/Chamot, Anna Uhl, 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Meissner, Franz-Joseph/Capucho, Filomena/Degache, Christian/Martins, Adriana/Spiță, Doina/Tost, Manuel (ed.) (2011): *Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung. Akten des Europäischen Netzwerks Inter-*

- komprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen*, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010, Tübingen: Narr Verlag.
- Murillo Puyal, Julio, 2011. «Contribución al estudio de la intercomprensión oral en la comunicación exolingüe: la percepción por catalanohablantes y francófonos de la modalidad interrogativa en español», in: Meissner et al. (ed.), 204-218.
- Reissner, Christina, 2010. «La dissémination de l'intercompréhension romane dans l'enseignement scolaire en Allemagne», *Synergies Europe* 5, 127-134.
- Vandergrift, Larry/ Goh, Christine/ Mareschal, Catherine/ Tafaghodatari, Marzieh, 2006. «The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and Validation», *Language Learning* 56, 431-62.
- Zhao, Yiheng, 1997. «The effects of listener's control of speech rate on second language comprehension», *Applied Linguistics* 18, 49-68.