

# **El reto de la intercomprensión**

Eulàlia VILAGINÉS SERRA

Universidad Rovira i Virgili

## **0. Introducción**

Europa es un continente formado por un puzzle de culturas y de lenguas que nos confronta a una situación real de multiculturalidad y de plurilingüismo. La actualidad social europea en un mundo cada vez más globalizado, multicultural y multiétnico nos sitúa ante uno de los nuevos retos de la humanidad en el s. XXI: la movilidad de la ciudadanía europea por su continente. Al actual ciudadano europeo no le basta con su cultura y lengua de origen. Y es necesario darle respuesta con agilidad y eficacia, con soluciones y herramientas para afrontar esta situación.

Desde un punto de vista académico, hemos venido aceptando una sola forma de conocimiento lingüístico: conocer una lengua significa dominarla, hablarla con acento de nativo y escribirla no sólo sin faltas de ortografía, sino con una buena sintaxis y riqueza léxica. El saber profano, en cambio, acepta múltiples formas de conocimiento, todas fragmentarias, como bien define Cl. Blanche-Benveniste (2001): se puede conocer vocabulario y poca gramática; se puede comprender una lengua pero no hablarla; se puede comprender una lengua cuando se habla pero no cuando se lee o a la inversa; se pueden comprender las noticias (en la tele o en la radio) pero no las conversaciones, entender los temas técnicos, pero no los culturales; se puede saber hablar con un poco, mucho o nada de acento; se puede saber hablar pero no escribir; etc.

Las lenguas escandinavas tienen un grado de proximidad comparable al de las lenguas románicas. Y los gobiernos se han preocupado de preparar a los escolares para que comprendan a sus vecinos, de manera que el danés habla en danés y escucha al noruego que habla en noruego que contesta al sueco que habla en sueco (Borëstam, 2001).

Pero en el sur de Europa nos cuesta aceptar que este conocimiento fragmentario es también conocimiento. El marco europeo da un espacio importante a las lenguas y permite por fin distinguir entre los diferentes niveles de conocimiento que tenemos en las lenguas: el conocimiento asimétrico de lenguas que poseen muchos ciudadanos ha encontrado un espacio institucional. En ese sentido, se empezaron a impulsar programas y políticas lingüísticas que permitieran a los ciudadanos tener acceso a un aprendizaje de las lenguas diferente, y desde finales de los 80, la comunidad científica europea ha estado trabajando para desarrollar nuevas herramientas de trabajo enfocadas en esas nuevas formas de adquisición lingüística. Una de ellas es *EuRom4*, un método de aprendizaje simultáneo de lenguas románicas que se centra sólo en la comprensión escrita, pero que en contrapartida ofrece la posibilidad de aprender varias lenguas de manera simultánea.

Tanto el aprendizaje asimétrico como la intercomprensión no son, evidentemente, conceptos nuevos, pero están tomando fuerza en estos últimos tiempos, cosa de la que nos alegramos profundamente.

### **1. El enfoque EuRom4**

Actualmente hay en Europa varios grupos que trabajan en la intercomprensión, elaborando materiales didácticos, siempre desde la asimetría en el aprendizaje.

Uno de ellos es el que lideró la lingüista Cl. Blanche-Benveniste, que puso en el mercado un método de aprendizaje simultáneo de lenguas románicas, *EuRom4*, publicado en La Nuova Italia (Firenze) en 1997. El equipo de trabajo era internacional, participaron la Universidad de Lisboa, la Universidad de Salamanca, la Universidad Terza de Roma y la Universidad de Aix-en-Provence, y las lenguas implicadas fueron el portugués, el español, el italiano y el francés. La Generalitat de Catalunya me encargó el año pasado la inclusión del catalán en este enfoque y ahora estamos trabajando en la publicación de dicho trabajo.

La idea en que se basó este proyecto es que si hablamos una lengua románica, podemos acceder a otras tres con bastante facilidad, es decir en no más de 40 horas.

Eso sí, con condiciones: centrarse en la comprensión escrita (de las cuatro competencias, es la más accesible, y se trata de facilitar el trabajo), aceptar que se puede comprender globalmente; y desarrollar algunas estrategias de lectura. Así pues, nos

encontramos ante un enfoque que propone un aprendizaje asimétrico de lenguas más próximo del conocimiento profano que del académico...

Es muy importante trabajar de manera simultánea, probablemente una de las claves del éxito de este enfoque. Lo que nos sirve para entender el portugués, debe sernos útil para descifrar el italiano, y en todas las sesiones se trabajan las tres lenguas de aprendizaje, a razón de 30 o 40 minutos por lengua.

Podemos garantizar que los que comienzan esta aventura, descifran al principio textos de 150 palabras en cada una de las lenguas que aparentemente desconocen y terminan por trabajar con textos de unas 500 palabras.

## **2. Una sesión de trabajo EuRom4**

La lengua de trabajo es la materna, en este caso el español. En cada sesión se trabaja un texto en cada una de las lenguas que se están aprendiendo.

Por ejemplo, se reparte el texto en portugués con la traducción del título. Saber de qué se está hablando aumenta la capacidad de comprensión, incluso en lengua materna. Entonces un nativo (en vivo o una grabación) lee el texto y se pide al grupo que siga la lectura oral del texto escrito.

Después se vuelve a leer la primera frase del texto y se pide a uno de los participantes que lo traduzca al español. En realidad no es una traducción sino una transposición de sentido. La consigna es no detenerse (para no perder el hilo de lo que se está leyendo) y resolver momentáneamente las posibles opacidades con una palabra vacía, tipo *cosa* o *algo*. Lo que pedimos es que esta primera versión se haga sin detenerse demasiado en su perfección: no formamos traductores, sino lectores hábiles.

Detectadas las dificultades, el formador interviene para dar las claves para superarlas (*cf. 3. Las estrategias*); hay que procurar siempre que sea el alumno quien resuelva las dificultades, y sólo dar la solución si es estrictamente necesario.

Cuando se ha resuelto el fragmento y no quedan dudas, se pide a otro alumno que siga el mismo proceso con la frase siguiente hasta terminar el texto, y pasar a otra lengua.

### 3. Las estrategias

#### 3.1. La aproximación

La aproximación es una estrategia excelente para acceder a una nueva lengua. De hecho, los psicólogos han mostrado que los buenos lectores en lengua materna lo son porque toleran la aproximación. Cuando un buen lector lee un texto técnico en lengua materna con un vocabulario específico que no conoce, interpreta lo que puede y deja en suspense las dificultades.

En un texto francés que habla sobre un estudio para medir el impacto de los turistas sobre el canto de las orcas, nos cuentan lo siguiente:

Les **orques épaulards** (*orcinus orca*) sont des delphinidés (cétacés carnivores dépourvus de **fanons**) très sociables, qui vivent en communautés et sont l'objet d'un tourisme d'observation de plus en plus intense. (F - Orques)<sup>1</sup>

En esta definición podemos imaginar que *épaulard* es un tipo de orca (resulta que es un sinónimo) y entendemos que tienen *fanons*. Si no somos biólogos o nos interesan especialmente los cetáceos, es poco probable que queramos saber con exactitud qué significa *fanons*, es incluso probable que no sepamos que hay ballenas con *barba* y ballenas sin *barba*.

Si el lector lo considera necesario, buscará respuestas más precisas, pero si no le es imprescindible, avanzará con la información obtenida. Pensad en cómo leéis la sección de economía de un periódico, por ejemplo, y os podréis hacer una idea del grado de aproximación que buscamos. Sin el derecho a la aproximación, no podríamos leer ni escuchar nada que no fuera de nuestro ámbito de conocimiento.

#### 3.2. La transparencia y la inferencia

Las palabras transparentes son las que se pueden reconocer dentro y fuera del contexto.

a)					
P	O	nosso sistema digestivo	contiene	centenares d'organismos vitales.	
E		Nuestro sistema digestivo	contiene	centenares de organismos vitales.	
C	El	nostre sistema digestiu	conté	centenars d'organismes vitals.	
I	Il	nostro sistema digestivo	contiene	centanaia di organismi vitali.	I – Nutri.
F		Notre système digestif	contient des	centaines d'organismes vitaux.	

---

<sup>1</sup> Todos los ejemplos pertenecen a textos con los que trabajamos en clase, precisamos la lengua del mismo, y el nombre clave que nos permite identificarlo.

Hay palabras que no son transparentes si se encuentran aisladas, pero que el contexto las puede hacer transparentes. Por ejemplo, *sciolto* no es transparente en italiano como lo era *organismo vitali*, pero en contexto:

b) Un gruppo di ricertatori dell'università ... di Bamberg sostengono ...di avere **sciolto** l'enigma.

¿Qué otra cosa podemos hacer con los enigmas sino resolverlos? Si estamos leyendo algo referente a un ámbito de conocimiento que dominamos (ya sea por trabajo ya sea por otros motivos) el grado de transparencia aumenta.

Es para las palabras realmente opacas que hemos desarrollado la técnica de la palabra vacía. Se trata de saltar de manera provisional toda dificultad, y buscarle solución ulteriormente. He aquí un ejemplo de cómo resolvió un alumno francés las dificultades que encontró en este fragmento (Caddéo & Vilaginés, 1997):

c) **La loro costruzione risale a mille anni prima delle piramidi egiziane** e sono della stessa epoca dei misteriosi "dolmen" che sorgono sulle rive dell'Atlantico. (I - Piramidi)

En la primera versión, necesita recurrir dos veces a *machin*<sup>2</sup> y deja provisionalmente *premier*, que le sirve para acceder al sentido pero que no conservará en las próximas versiones<sup>3</sup>:

i. La **machin** construction **machine** à mille années **premier** des pyramides égyptiennes...

Habiendo llegado al final, puede tener una visión más global que le permite mejorar *premier*, y además reconoce en *loro* el posesivo:

ii. La **leur** construction **machine** à mille années **avant** des pyramides égyptiennes...

Sus competencias como locutor francófono le permiten decidir que en francés no precede el posesivo de un artículo y propone un verbo para resolver *machina*:

iii. **Leur** construction **remonte** à mille années avant des pyramides égyptiennes...

Finalmente selecciona otro verbo que le parece más adecuado:

iv. Leur construction date de mille années avant des pyramides égyptiennes...

También les ayudamos a utilizar las transparencias diagonales. Si un italo parlante encuentra la palabra *día* en un texto en español, puede no reconocerla rápidamente, pero

---

2 Machin es una palabra vacía que significa "cosa", muy frecuente en francés, y que además presenta la ventaja que también se utiliza como verbo, machiner.

3 La negrita indica los puntos que quedan por resolver.

si recuerda de la palabra *diario* le ayudará a saber qué significa, del mismo modo que la palabra *giorno* del italiano no se parece a *día* pero sí a *jornada*.

d) dia	día	dia	giorno	jour
jornada	jornada	jornada	diario	diurne

En un texto en francés en que se hable de un *enfant*, podemos no saber de qué nos están hablando. Pero portugués, español, catalán e italiano tienen una palabra específica para los hijos de los reyes, *infante*.

e) menino	niño	nen	bambino	enfant
infante	infante	infant	infante	infant

El texto ya se encarga de precisar que no se trata de hijos de rey sino de niños. Pero el paso por la transparencia diagonal permite acceder al sentido.

Muy a menudo, los mismos alumnos resuelven solos algunos *algo* cuando han llegado al final de la primera versión, sea porque se dan cuenta de que no es una palabra realmente opaca, sea por inferencia.

### 3.3. La utilización de pasarelas morfológicas

Pero la dificultad viene muchas veces de las propiedades específicas de palabras altamente frecuentes como lo son preposiciones o adverbios que no se comprenden en todos los contextos (*con, por, para, así*, etc.) o las formas de verbos muy frecuentes, *ser, estar, haber, ir, hacer, poder, deber*, etc., particularmente irregulares en todas las lenguas románicas. Las pasarelas morfológicas son muy útiles para estas ocasiones.

Si sabemos que el francés marca con la terminación *-ait* el tiempo verbal que nosotros marcamos con *-aba* o *-ía* no tenemos ninguna dificultad para leer:

f) Le collectif réuniss**ait** des membres des syndicats CGT, CNT et SUD... (F - Assedic)

Para cualquier romanófono no catalanoparlante es un alivio descubrir que la combinación del verbo *ir* con una forma de infinitivo es una forma verbal de pasado y no una perífrasis de futuro.

g) El Zoo de Barcelona **va reaccionar** ahir amb aquesta proposta a les nombroses trucades interessant-se per la salut d'en Floquet. (C - Floquet)

Además, la ventaja de este tipo de ayuda es que nos permite reinvertir el conocimiento adquirido en ocasiones venideras.

### 3.4. La utilización de pasarelas sintácticas

También es de gran utilidad el hecho que nuestras lenguas compartan el mismo tipo de estructura sintáctica: los adjetivos pueden situarse delante y detrás de los nombres, la determinación se sitúa delante de los nombres, el sujeto concuerda con el verbo, los constituyentes de las construcciones pueden organizarse de maneras similares, etc.

#### 3.4.1. El orden de los constituyentes

Todas las lenguas románicas comparten la estructura SVO, pero sólo el francés necesita que el sujeto sea explícito, y conviene avisar a los francófonos:

h) El músico cubano no quiere perderse el Fòrum y estará en la clausura del carnaval de Bahía con el documental *El milagro de Candeal*, ... (E - Bebo)

<u>El músico cubano</u>	no	<u>quiere</u>	<u>perderse el Fòrum</u>
S		V	O
y <u>[El músico cubano]</u>		<u>estará</u>	<u>en la clausura del carnaval de Bahía...</u>
S		V	prep. O

Compartimos igualmente el orden OVS (aunque el francés lo haga con menos frecuencia):

i) Al monastero aragonese è arrivato un avviso.

Pero cuando no se trata de nuestra lengua, eso puede perturbarnos. Basta con indicar que *al monastero aragonese* es el objeto, seguido del verbo *è arrivato* y que el sujeto, *un avviso*, se encuentra en última posición.

#### 3.4.2. Las inserciones

Cuando hay inserciones entre los constituyentes y leemos en una lengua que no es la nuestra puede ser causa de desconcierto:

j) A indústria automóvel europeia iniciou, há cinco anos, no quadro do programa Eureka, da CEE, a aventura Prometeus. (P - Eureka)

La mejor ayuda que podemos proporcionar es reorganizar el enunciado despejando las inserciones al inicio o al final:

j bis) Há cinco anos, **a indústria automóvel europeia iniciou a aventura Prometeus**, no quadro do programa Eureka, da CEE.

Ello les bastará para acceder al significado.

### 3.4.4. Los constituyentes largos

También puede ser fuente de dificultad el hecho de que un constituyente sea largo porque entonces es complicado establecer las fronteras de los mismos:

k) La concentració de transportistes a la frontera de la Jonquera, convocada per CCOO i la UGT en protesta per la falta de seguretat en el sector, ha provocat des de les nou del matí retencions de vehicles d'entre 4 i 8 quilòmetres en direcció a França. (C- Cues)

Es muy esclarecedor dibujar el esqueleto de la construcción para que puedan navegar con facilidad:

k bis) La concentració de transportistes ... ha provocat ... retencions de vehicles.

Eso es lo que llamamos pasarelas sintácticas, y nos son de una gran utilidad aunque cuando leemos no hacemos ningún análisis sintáctico consciente.

## 4. Interés

Cuando se inicia un proceso de aprendizaje, sea sobre lo que sea, es importante formularse la pregunta ¿qué quiero aprender? Es evidente que este enfoque pueda no despertar interés a alguien que busca ser políglota. Pero la verdad es que este enfoque ofrece muchas ventajas.

La primera va en consonancia con el ritmo de vida de nuestra sociedad actual: el proceso de aprendizaje es muy rápido. El hecho de utilizar la simultaneidad como herramienta de trabajo facilita enormemente este proceso. Con un pequeño esfuerzo se consiguen resultados muy alentadores. Las claves que nos sirven para acceder al portugués deben sernos útiles para descifrar el italiano. Además, hemos observado que cuando se trabaja con este enfoque hay una repercusión sobre la propia conciencia lingüística. Asimismo, hemos constatado que es frecuente que la gente decida seguir con al menos una de las lenguas, y cuando lo hacen también van más rápido y, sobre todo, con más seguridad. Por otra parte, la gente que se matricula en nuestros cursos nos comenta a menudo que les sube el autoestima: el primer día se dan cuenta de que son capaces de leer textos en lenguas que creían desconocidas, y poco a poco se van dando cuenta de que tienen un gran potencial lingüístico, y que aunque no lleguen a ser políglotas sí pueden considerarse “polientendedores”. El acceso a textos de especialidad sin tener que estudiar durante por lo menos un par o tres de años debería despertar también el interés de las empresas implantadas en territorios romanófonos: no



necesitarían traducir los informes, ni pedir a sus trabajadores que redacten documentos en inglés (cosa que supone un esfuerzo extra tanto para el que escribe como para el que lee) ni formar a toda la plantilla en las otras lenguas de la empresa. Eso no significa que los equipos que trabajan en la intercomprensión propugnen que nadie deba dominar otras lenguas. Simplemente insinúan que tal vez no hace falta que todos dominemos todo y que en cambio podemos permitirnos el lujo de optimizar nuestros conocimientos.

## 5. Bibliografía

BLANCHE-BENVENISTE, CL. (2001), "Le polyglotte et le métèque" in *Le français à l'université*. AUF.

BLANCHE-BENVENISTE, CL., VALLI, A. (éds) (1997) *Le français dans le monde. L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, janvier 1997, n° spécial, Hachette, Paris.

BÖRESTAM, U. (2001) "Modelling the simultaneous learning of several related or adjoining languages from the eurom4 approach", [on line]. in *Actes Journée Scientifique intitulée Modélisation de l'Apprentissage Simultané de plusieurs Langues Apparentées à partir de la méthode EuRom4*.

CADDEO, S. (2001) "L'interlinguisme roman : méthode de lecture en français, portugais, espagnol et italien de manière simultanée (EuRom4) ", in *Actes du 29ème Congrès UPLEGESS organisé à l'ESC Clermont, Langues, Cultures et Entreprises* (juin 2001), pp.64-71.

CADDEO, S. (2004) *Linguistique et apprentissage des langues européennes. Quelle méthode pour quel savoir ?*, Bucarest, Séminaire de travail.

CADDEO, S., VILAGINES SERRA, E. (sous presse) « L'ordre des mots dans les langues romanes », in *Colloque international « La Méditerranée et ses langues*, 20-23 mars 2002, Université de Montpellier.

CL. BLANCHE-BENVENISTE et alii (1997) *EuRom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. La Nuova Italia Editrice, Florence.

VILAGINES SERRA, E., (2003) "Apprentissage simultané des langues. La méthode Eurom4", in *Dialogues et Cultures*, n° 48. Actes du colloque 'Le français autrement: nouveaux publics, nouvelles réponses', CIEP – FIPF, Paris, 26-28 juin 2002, pp. 195 – 205.

VILAGINES SERRA, E., GARCIA CASTANYER, M.T. (2003) “Apprentissage multilingue dans une société plurilingue : EuRom4 en Catalogne et l’introduction du catalan”, in *Eurosem 2003, Premières journées internationales sur l’intercompréhension européenne, Compréhension et inférences*, Reims, juillet 2003.