

Adquisición de estrategias de comprensión para la educación plurilingüe en contextos virtuales

Acquisition of Comprehension Strategies for Plurilingual Education in Virtual Contexts

^aRoberta Rossi

^aCarrera de Lenguas Extranjeras, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, roberta.rossi@unah.edu.hn

Resumen

En este artículo, se da a conocer la metodología didáctica aplicada en el taller de plurilingüismo denominado «Módulo Transversal», una actividad complementaria a la clase teórica de Lingüística Románica y Germánica de la licenciatura en Lenguas Extranjeras en la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

En el taller, desarrollado en modalidad virtual en el segundo periodo académico de 2022, se han utilizados textos auténticos y ha tenido el objetivo de concientizar a los estudiantes acerca de sus propias estrategias de aprendizaje e implementar nuevas maneras para comprender y aprender lenguas extranjeras, en particular las romances. Los resultados obtenidos son prometedores, ya que algunos estudiantes han afirmado sentirse más seguros al enfrentar la comprensión de textos auténticos. Han señalado que tienen menos miedo y disponen de más herramientas metodológicas para abordar la tarea.

Palabras clave: estrategias de comprensión, didáctica del plurilingüismo, estrategias de comprensión, contexto virtual, método comparativo.

Abstract

In this contribution, the didactic proposal of the multilingualism workshop called «Transversal Module» is presented as a complementary activity to the theoretical class of Romance and Germanic Linguistics of the Foreign Languages Degree at the University City (in Tegucigalpa) of the Universidad Nacional Autónoma de Honduras. The workshop, developed in a virtual context during the second academic period of 2022, has used authentic texts, aims to raise students' awareness of their own learning strategies, and implement new ways to understand and learn foreign languages, particularly romances. Results obtained are promising, as some students have reported feeling more confident when facing the comprehension of authentic texts. They have indicated that they have less fear and have more methodological tools to approach the task.

Keywords: comprehension strategies, multilingualism didactics, comprehension strategies, virtual context, comparative method.

Introducción

Actualmente, el manejo de una o más lenguas extranjeras no es algo exclusivo de los que estudian una carrera de Lenguas Extranjeras; por eso es necesario que quien egrese de esta licenciatura adquiera un nivel avanzado en más lenguas y que siga en la disposición de aprender otras, por medio de estrategias didácticas, funcionales y eficaces.

La carrera en Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, fundada en el 1987, contempla dos orientacio-

nes: una en enseñanza de la lengua inglesa y otra en la enseñanza de la lengua francesa, ambas a nivel de licenciatura, y que pueden ser completadas en cinco años y medio.

Entre los objetivos específicos de la carrera se establece que: «El egresado será capaz de manejar con efectividad la lengua de su orientación (inglés o francés) y, además, podrá desenvolverse a un nivel intermedio en una segunda lengua extranjera».¹

Además, entre las actividades fundamentales presentadas en el folleto del plan de estudio se añade: «El profesional de lenguas extranjeras está capacitado para el manejo de dos o tres Lenguas extranjeras, la primera en un nivel avanzado»².

De hecho, es requisito de graduación para los estudiantes haber completado tres niveles de una segunda lengua extranjera denominada «optativa» (entre inglés, francés e italiano).

Este artículo se refiere a la implementación de un taller desarrollado a partir de la necesidad de mejorar el aprendizaje plurilingüe en los estudiantes de la carrera de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, ya que, en la actualidad, los egresados logran alcanzar un nivel básico en una lengua optativa (segunda lengua extranjera)³, lo cual no cumple con el objetivo específico de la CLE de alcanzar «un nivel intermedio» ni responde a la exigencia del mercado laboral del profesorado plurilingüe del siglo XXI.

Los sujetos de investigación, hispanohablantes en su totalidad, han sido los 33 estudiantes (27 mujeres y seis varones) de la clase de Lingüística Románica y Germánica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, en el primer periodo académico de 2022.

La edad de los estudiantes es prevalentemente inferior a 25 años (88 %). Al momento de

¹ <https://lenguasextranjerah.unah.edu.hn/acerca-de-la-cle/objectivos/>

² <https://www.unah.edu.hn/assets/Admisiones/plan-de-estudios/Lenguas-Extranjeras-Ingles-2022.pdf>

³ En el último nivel de italiano 3 (lengua optativa), del cual soy docente, según los estándares del Marco común europeo, los estudiantes alcanzan un nivel A2.

empezar el Módulo Transversal todos los estudiantes afirman estudiar inglés, 20 personas el francés, seis el italiano y tres el portugués (clase ofrecida por el Departamento, pero no por la carrera).

El taller se ha desarrollado en entorno virtual, de febrero a mayo de 2022, a través de la plataforma Zoom. Se han utilizado textos auténticos disponibles gratuitamente en la Red (el canal multilingüe *Euronews* con sus contenidos escritos y audiovisuales ha sido la fuente primaria) y el diccionario en línea *Context Reverso* para verificar las hipótesis morfológicas y de traducción. A través del trabajo colaborativo, en las salas Zoom, los estudiantes han podido ejercitar estrategias de comprensión global y analítica.

En este artículo se presentan, sintéticamente, la fundamentación teórica, la metodología (para fortalecer las estrategias tanto globales como analíticas), algunos de los resultados logrados y las conclusiones.

Fundamentación teórica

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, Consejo de Europa, 2002), aunque haya sido elaborado en Europa para europeos, hoy en día se utiliza cada vez más en el resto del mundo para describir el nivel de dominio de una lengua extranjera, particularmente en el entorno académico.

Para la elaboración del taller se han tomado en cuenta algunos principios que subyacen al MCER: entre otros, la idea de que la capacidad de aprender idiomas moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas; dicho aprendizaje se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.

Posterior al MCER, ha sido elaborado un referente específico sobre la didáctica del plurilingüismo: el Marco de Referencia para los En-

foques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP, primera edición 2008). En este se enfatiza la peculiaridad de la didáctica plurilingüe en su abordaje plural; de varias lenguas al mismo tiempo, diferente al enfoque tradicional de enseñanza monolingüe. Los propósitos del MAREP han sido presentar lineamientos acerca de los cuatro enfoques plurales para el aprendizaje de lenguas: didáctica integrada de lengua, enfoque intercultural, despertar de lenguas e intercomprensión de lenguas emparentadas.

En particular, en el taller del Módulo Transversal han sido utilizados el «despertar de lenguas» y la «intercomprensión de lenguas emparentadas». La expresión «despertar de lenguas» fue elaborada durante los años 70 en Gran Bretaña con los trabajos de Erik Hawkins (*Language awareness*) a los cuales Michel Candelier y Louise Dabene dieron seguimiento en los años 80 en Francia.

El «despertar de lenguas» viene a ser una metáfora sobre el enterarse de la presencia de varias lenguas en los conocimientos previos individuales y sociales (nombres de comida, objetos, marcas, deporte, arte...) observables en el entorno cotidiano.

La actividad individual del «paisaje lingüístico» (Moore y Castellotti, 2007) ha sido propuesta para que el alumnado observe, descubra y reflexione acerca de la visibilidad de las lenguas (cuántas y cuáles lenguas conviven con nosotros, su presencia cualitativa y cuantitativa), ya que, como Candelier (2011) nos recuerda: el enfoque plural contribuye a la toma de consciencia de la diversidad presente y a la construcción de sociedades solidarias, lingüística y culturalmente.

Por otro lado, la intercomprensión es el fenómeno que se realiza espontáneamente cuando un hablante logra comprender lenguas extranjeras sin ser capaz de hablarlas. Esta capacidad puede ser entrenada a través de actividades didácticas.

La intercomprensión (IC) como enfoque didáctico viene conformándose a través de los

estudios comparativos, la lingüística textual y el constructivismo educativo; la intercomprensión viene a ser posible «dentro de cada uno de los tres grandes grupos de lenguas europeas: las eslavas, las germánicas y las románicas» (Martin Peris *et al.*, 2005: 8). Aunque existan estudios de intercomprensión de otras familias lingüísticas, la románica y germánica han sido, a lo largo de las décadas, las más productivas por lo que concierne manuales y cursos académicos.

La IC se considera novedosa, puesto que reemplaza el modelo del «hablante nativo ideal» por «el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas» (MCER; 2002: 5).

El enfoque multilingüe, en general, ayuda al alumno:

[...] A construir y enriquecer continuamente su propia competencia plurilingüe y pretende animarlo a construirse un repertorio de saberes, de saber hacer y de saber ser, que se refieran a los hechos lingüísticos y culturales en general y que permitan un apoyo sobre las aptitudes adquiridas en una lengua o cultura determinada para acceder más fácilmente a otra (MAREP, p. 9).

Entre los principios de la didáctica del plurilingüismo está la separación de las competencias entre productivas y receptoras. Estas últimas se valoran visto que ya no se consideran «pasivas», puesto que activan procesos cognitivos complejos como la atención, la percepción global y analítica, la activación de la memoria y la capacidad inferencial.

Cabe destacar que la capacidad inferencial, para entender un texto en una lengua extranjera, es fuente de autoestima personal y de motivación al aprendizaje; si se entrena la capacidad de elaborar hipótesis, se enseña a construir progresivamente el saber en forma autónoma, un «saber hacer» valioso para toda la vida.

Asimismo, comparando textos se desarrolla el espíritu crítico: teniendo acceso a docu-

mentos auténticos producidos por culturas diferentes, se pueden apreciar distintas perspectivas acerca de un mismo fenómeno o problemática, lo cual favorece el distanciamiento crítico de la propia cultura materna y alimenta la empatía hacia los demás.

Estrategias de comprensión

La clase de Lingüística Románica y Germánica se considera el contexto ideal para el Taller de Plurilingüismo e Intercomprensión, ya que se da a conocer, a nivel histórico y morfológico (a través del método comparativo), el parentesco entre lenguas.

Se denomina «estrategia de aprendizaje» al conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace la persona que aprende para lograr un objetivo de aprendizaje en un determinado contexto (Gargallo, Suárez y Ferreras, 2007), por ende, las estrategias están dirigidas a la consecución de una meta a partir de un procedimiento condicionado por la situación de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje, según López-Aguado (2010), están vinculadas a la metacognición y requieren tomar decisiones sobre los pasos a seguir para realizar una tarea, por lo tanto, consisten en el diseño, la valoración y el ajuste de planes para la realización de tareas bajo ciertas condiciones (Gargallo, 2000; Monereo y Castelló, 1997).

La comprensión en lengua extranjera es posible no solo por el repertorio lingüístico del individuo (o sea las lenguas que conoce o con las cuales ha tenido contacto), sino también por el uso de estrategias globales y analíticas. Estas hacen uso del intercambio de información entre los hemisferios cerebrales: el *top-down* y el *bottom-up*.

En el proceso *top-down*, que involucra el hemisferio derecho, el aprendiz considera el sentido global, utilizando su capacidad inferencial, habilidades de lectura adquiridas en la L1

o en otras lenguas, su conocimiento del mundo, para elaborar hipótesis, activar sistemas de verificación e interpretación del sentido general del texto.

En cambio, por medio del hemisferio izquierdo, el *bottom-up* permite que el individuo codifique el texto por sintagmas y por palabras, y así identifique las correspondencias lingüísticas entre la lengua objetivo y las otras ya conocidas.

A nivel psicológico, sobre todo, según la Escuela de la Gestalt⁴, se concibe la percepción como un proceso secuencial de globalidad-análisis-síntesis, por lo tanto, en la comprensión lingüística es imprescindible la verificación de las hipótesis sobre el significado general del texto (*skimming*) antes del análisis de elementos informativos específicos (*scanning*).

Es importante tomar en cuenta estas características de la percepción de la mente humana para desarrollar experiencias didácticas orientadas a los procesos naturales de comprensión, por lo tanto, en el Módulo Transversal se trabajan las estrategias de comprensión global previamente a las de comprensión analítica, considerando que las primeras son propedéuticas a las segundas.

Metodología

Actividades para despertar y fortalecer las estrategias de comprensión global de lectura y audiovisual

Para el taller desarrollado, se utilizaron textos auténticos en italiano, portugués y francés con temáticas socialmente relevantes como el uso terapéutico de la música, los derechos de las mujeres, el hombre y el mediano, entre

otros; para la lectura se tomaron textos de revistas en línea y del sitio *Euronews*, que se consideró una buena fuente de noticias de Europa y del mundo. El portal, actualizado a diario, presenta noticias redactadas en varios idiomas y abarca diferentes temáticas (deporte, viaje, cultura, medioambiente, etc.); y, dada la riqueza de material, se utilizó *Euronews* no solo para las actividades de comprensión de la lengua escrita, sino también para el acercamiento a la comprensión audiovisual a través de los breves videos (de dos a cuatro minutos) que a menudo acompañaban las noticias escritas (Figura 1).

El uso de las TIC permitió a los estudiantes acceder al material de forma personalizada, lo que les brindó la posibilidad de, por ejemplo, ampliar el texto cuando fuera necesario, aumentar la luminosidad de la pantalla para mejorar la lectura, apreciar los colores originales y tener a su disposición los hipervínculos para explorar, profundizar o leer noticias relacionadas.

Las estrategias globales de lectura consistieron, principalmente, en detenerse en la observación inicial de un texto para fomentar la intuición interpretativa. La primera fase de lectura coincidió con la observación de los elementos paratextuales como los títulos, la división en párrafos, la identificación de imágenes (dibujos, fotografías, iconos). Se pudieron hacer inferencias acerca del tipo de texto, tema general, destinatario ideal, posible emisor e intención comunicativa.

La segunda fase consistió en la lectura rápida del texto tratando de entender el sentido general, analizando las posibles palabras claves (normalmente en «negrita» o repetidas en varias partes del texto).

⁴ Escuela surgida en Alemania a principios del siglo XX, donde se analizó cómo la mente configura los elementos que llegan a ella a través de los canales sensoriales (percepción) o de la memoria (pensamiento, inteligencia y resolución de problemas).

Figura 1. Ejemplo de video disponible en la plataforma de *Euronews*



Fuente: Euronews Portugués.⁵

12

En el caso de documentos audiovisuales, se propuso la reproducción del video sin audio para que los estudiantes hicieran hipótesis partiendo de lo visto: si había personas se podían observar los gestos, así como la mímica facial; por otro lado, del contexto ambiental fue posible identificar eventuales textos no intencionales (rótulos, carteles, señales de tráfico, etc.), asimismo títulos y subtítulos intencionadamente presentes en el video.

Actividades para despertar y fortalecer las estrategias de comprensión analítica de lectura y audiovisual

Las estrategias analíticas prevén una lectura por párrafos, frases, palabras. En esta fase del taller, se planteó, a través del diccionario gratuito disponible online *Context Reverso*, la comparación léxica de las palabras claves y la elaboración de hipótesis morfológicas acerca de las desinencias (Tabla 1).

Tabla 1. Ejemplo de comparación léxica

Español	Italiano	Portugués	Francés
Educación	Educazione	Educação	Éducation
-ción	-zione	-ção	-tion

Fuente: Elaboración propia.

⁵ <https://pt.euronews.com/cultura/2022/05/22/musica-classica-substitui-ruído-das-sirenes-na-reabertura-da-opera-de-kiev>

Figura 2. Ejemplo de verificación de la ortografía en italiano



Fuente: *Context Reverso*.

Tabla 2. Ejemplo de comparación lexical

Español	Italiano	Portugués	Francés
Educación	Educazione	Educação	Éducation
-ción	-zione	-ção	-tion
Ej. 1 Elaboración	Elaborazione	Elaboração	Élaboration
Ej. 2 Competición	Competizione	Competição	Compétition

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la comprensión audiovisual, en un segundo momento, se permitió agregar el audio al video para hallar palabras parecidas al español, sucesivamente se utilizaron los subtítulos automáticos y se finalizó con la verificación de la ortografía y pronunciación de las palabras captadas, a través del diccionario *Context Reverso* (Figura. 2).

La ventaja de los subtítulos fue la posibilidad de observar la correspondencia grafo-fonética de las lenguas románicas, la cual es bastante relevante, sobre todo, en francés y en portugués, lenguas menos transparentes con respecto a la escritura y pronunciación del español y del italiano.

Con estas actividades enfocadas en las estrategias analíticas, se requirió que el estudiante hiciera hipótesis acerca de los patrones de prefijos y sufijos, siguiendo el método comparativo y además proporcionara otros ejemplos de

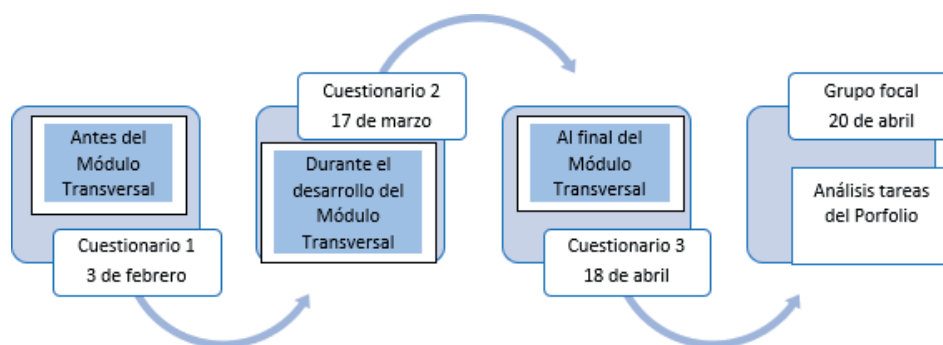
palabras (Tabla 2) que siguieran el mismo patrón (ejemplo: elaboración, competición, etc.).

Esta actividad se desarrolló en el Módulo Transversal en pequeños grupos y, sucesivamente, como tarea individual, eso les permitió a los estudiantes construir su propia gramática plurilingüe, acreciendo su autoestima y la retención del vocabulario.

Resultados

Los datos cuantitativos de la investigación se recolectaron a través de tres cuestionarios en línea (C1, C2, C3), los cuales fueron suministrados en el Campus Virtual institucional en tres momentos del Módulo Transversal: el C1 antes (3 de febrero, 2022), el C2 durante (17 de marzo, 2022) y el C3 al finalizarlo (18 de abril, 2022).

Figura 3. Secuencia de los instrumentos de recolección de datos



Fuente: Elaboración propia.

La componente cualitativa se ha recolectado a partir de las intervenciones libres en los cuestionarios y de la entrevista al grupo focal de cinco estudiantes que tuvo lugar el 20 de abril 2022 en la plataforma Zoom. Tal entrevista fue realizada por una docente externa al proceso; el objetivo era reducir las posibles influencias en las respuestas de los estudiantes que pudieran haber surgido debido a la presencia de la docente del taller. Seguidamente, se presentan algunas de las preguntas utilizadas en los cuestionarios y se comparan las relativas respuestas previas al Módulo Transversal y al final de este.

Cambió significativamente la representación de la cercanía/lejanía de las lenguas románicas

con respecto al español del cuestionario inicial (C1) al final (C3).

Como se muestra en la precedente Tabla 3, con las tareas de comprensión, las lenguas se percibieron más cercanas y, por lo tanto, más fáciles de entender.

Por otro lado, a través de las respuestas sobre las estrategias de comprensión global lectora (Tabla 4) se puede apreciar cómo, después de la experiencia educativa, aumentó el «trata de entender el sentido general sin buscar palabras», y disminuyó el «busca cada palabra desconocida», lo cual significa que los estudiantes adquirieron más confianza acerca de sus propias capacidades de comprensión global de un texto.

Tabla 3. Resultados acerca de la percepción de lejanía/cercanía con respecto al español

	Portugués		Italiano		Francés	
	C1	C3	C1	C3	C1	C3
Muy cercano, muy fácil de entender.	28 %	45 %	10 %	33 %	0 %	8 %
Cercano, bastante fácil de entender.	51 %	45 %	72 %	62 %	35 %	54 %
Lejano, difícil de entender.	21 %	8 %	17 %	4 %	65 %	37 %

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Estrategias de lectura

Cuando lee en lengua extranjera	C1	C3
Trata de entender el sentido general del texto, sin buscar palabras.	42 %	50 %
Busca cada palabra desconocida.	31 %	25 %
Si no entiende las primeras líneas, cambia texto.	0 %	0 %
Se ayuda con los elementos no textuales (imágenes) y busca sololas palabras necesarias.	27 %	25 %

Fuente: Elaboración propia.

Un estudiante escribió:

Haciendo uso consciente de las estrategias enseñadas me he dado cuenta (de) las similitudes entre las lenguas romances y la cantidad de léxico que se puede adquirir solo teniendo en cuenta las claves de la intercomprensión.

En el cuestionario dos y tres se preguntó acerca de las estrategias de comprensión adquiridas (tanto lectora, en el C2; como audiovisual, C3). Se

rescató que ningún estudiante piensa «no haber adquirido ninguna estrategia», lo que significa que todos consideraron haber aprendido algo nuevo; sin duda las estrategias analíticas (que aplicaron el método comparativo y que implicaron un mayor esfuerzo metalingüístico) fueron más complejas, sin embargo, alrededor de la mitad del grupo clase consideró haberlas interiorizado juntamente a las estrategias globales. La otra mitad de los participantes opinó que siente haber adquirido únicamente las estrategias globales (Tabla 5).

Tabla 5. Estrategias adquiridas

Pregunta	C2	C3
	Por lo que concierne la comprensión lectora en lengua extranjera, considera haber adquirido	Por lo que concierne la comprensión audiovisual en lengua extranjera, considera haber adquirido
Estrategias de comprensión global	45 %	54 %
Estrategias de comprensión global y analítica	54 %	45 %
Estrategias de comprensión analítica	0 %	0 %
Ninguna estrategia nueva	0 %	0 %

Fuente: Elaboración propia.

Un estudiante comentó (en el C2) que, aunque no entendió perfectamente las estrategias analíticas, quedó en la predisposición de implementarlas:

La clase me ha sido de ayuda en la comprensión global con otras lenguas, aún hay mucho que no comprendo, más que todo la parte analítica, pero poco a poco lo iré desarrollando.

Uno de los ejercicios más mencionados, tanto en los comentarios como durante el grupo focal, fue la proyección del video sin audio en la fase de comprensión global. De esa manera, fue posible apreciar las pistas visuales (entorno, expresiones faciales, gestos, muestras de lengua escrita accidentales e intencionales); varios estudiantes consideraron este ejercicio algo «nuevo» y útil para prestar más atención al lenguaje no verbal y así prepararse mejor para la comprensión verbal del documento audiovisual. En el grupo focal un estudiante mencionó:

Considero haber aprendido varias estrategias (...) nunca me había tomado el tiempo para ver un video silenciándolo.

Otro estudiante afirmó que tanto el silenciamiento del video y como la oportunidad que da el cambio de velocidad del audio (ambos posibles en la plataforma de YouTube) le ayudó a comprender mejor el documento audiovisual:

El video sin audio ayuda mucho porque le da a uno como de prestar más atención a los detalles, a las expresiones, a lo que está de fondo. También la velocidad de los videos, también me gustó mucho la comparación de palabras extranjeras [...]

Tabla 6. Acerca del método comparativo

A propósito del método comparativo lexical español-lengua extranjera	C2	C3
Piensa sea útil, ya lo utilizó en sus clases de idioma.	36 %	37,5 %
Piensa sea útil, tal vez en futuro lo usará.	48 %	62,5 %
No piensa sea útil, la confunde.	16 %	0 %

Fuente: Elaboración propia.

El método comparativo lexical, como anteriormente mencionado, es de considerarse el elemento crítico; los estudiantes contestaron acerca de su percepción en el C2 y en el C3 y cabe destacar que, entre un cuestionario y el otro, por lo menos ya no hay estudiantes que lo consideraron «motivo de confusión e inútil» y, a su vez, existe una mayor predisposición a la aplicación futura del método comparativo. Se mantuvo estable la cantidad de estudiantes que afirmaron utilizarlo ya en sus clases de idioma (del 36 % al 37,5 %, según lo indica la Tabla 6).

En el grupo focal destacaron estos dos comentarios que hicieron referencia a la comparación lexical y morfológica de los sufijos:

-Nos ayuda a aprender de una forma más analítica, no solo superficial.

-Fomenta ese análisis crítico en la persona. Le provee estrategias para poder ser más eficientes, para aprender de una mejor manera lo que está aprendiendo.

Con referencia a la autopercepción como persona plurilingüe, de acuerdo con los resultados mostrados (Tabla 7), al comienzo del curso en el C1 nadie contestó «Sí», y bien el 22 % de los encuestados contestó «Absolutamente no». Al finalizar el Módulo Transversal, el 36 % se autodefinió plurilingüe y nadie seleccionó la

Tabla 7. Autopercepción como sujeto plurilingüe

¿Usted se considera plurilingüe?	C1	C3
Si	0 %	36 %
Más bilingüe	44 %	28 %
No del todo	34 %	36 %
Absolutamente no	22 %	0 %

Fuente: Elaboración propia.

respuesta «Absolutamente no».

Esto se explica, en parte, por qué durante el Módulo Transversal se ofreció una definición de «sujeto plurilingüe» que, de acuerdo con el MCER y el MAREP, amplió el concepto no solo a quien tiene la capacidad de «hablas más de tres lenguas», sino a cualquier persona que pueda utilizar estratégicamente varias lenguas para comprender, leer, investigar fenómenos y enriquecer el propio conocimiento del mundo y de sí mismo.

Conclusiones

El contexto de implementación del Módulo Transversal fue la clase de Lingüística Románica y Germánica en donde se estudió nivel histórico y teórico el parentesco entre lenguas; las actividades de comprensión global y analítica del Módulo Transversal complementaron de manera significativa la asignatura, ya que, a través de los ejercicios, los estudiantes ponían en práctica las ventajas derivadas de las semejanzas entre lenguas para comprender textos auténticos.

El acceso directo del material, gracias al uso de la TIC, permitió una personalización de uso de acuerdo con la vista y al oído del estudiante. El uso de recursos digitales gratuitos

(Zoom, Euronews, Diccionario Reverso, Campus Virtual, YouTube) para el estudiante constituyó una gran ventaja durante el Módulo Transversal y le dejó herramientas útiles para poder seguir aprendiendo en autonomía.

Se confirmó la hipótesis que, efectivamente, la implementación del Módulo Transversal modifica las representaciones acerca de la cercanía/lejanía de las lenguas románicas y de la autopercepción como sujeto plurilingüe; además, la experiencia educativa despertó, fortaleció y dio a conocer estrategias de aprendizaje útiles a los estudiantes para el estudio plurilingüe.

A partir de los datos recolectados, se puede afirmar que el acercamiento plurilingüe alimentó el interés hacia las lenguas extranjeras, en particular las románicas, y la autoconciencia como sujeto plurilingüe.

Se destaca que el acercamiento a una lengua extranjera, desde el punto de vista de la comprensión y el abordaje de las actividades de tipo grupal, bajan el filtro afectivo⁶; asimismo, el uso de textos auténticos, de temáticas sociales y de actualidad aumentó el desempeño y la motivación al querer entender el contenido, lo cual permitió alcanzar buenos resultados de comprensión, en virtud de que los estudiantes utilizaron sus conocimientos previos para adquirir nuevos, a través de las lenguas extranjeras.

Referencias

- CANDELIER, M. (2001, actualizado el 15 abril 2011). «Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire». En actas del seminario *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, 27 y 28 marzo 2001, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Enseignement scolaire.

⁶ Factores emocionales del aprendiz (ansiedad, motivación, autoestima) que influyen en su propio aprendizaje (Krashen, 1982). Si el filtro afectivo es alto, obstaculiza el aprendizaje; si es bajo, lo facilita.

- Recuperado de <http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-veil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>
- CASTELLOTTI, V. y MOORE, D. (2007). Le bilingue était presque parfait. *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billez*, 227-235.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. ISBN: 84-667-1618-1. Madrid: Grupo Anaya S.A.
- Consejo de Europa (2018). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas/MAREP*.
- CHACÓN, G. P. y HERNÁNDEZ, D. E. J. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 2(48), 209-225.
- DABÈNE, L. (2004). Michel Candelier, dir., L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne, 2003. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 29(1), 263-265.
- GARGALLO, B. (2000). Procedimientos. Estrategias de evaluación. Su naturaleza, enseñanza y evaluación. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GARGALLO, B., SUÁREZ, J. y FERRERAS, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421- 441.
- LÓPEZ-AGUADO, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99.
- MARTIN PERIS, E. (2005). *La enseñanza de la gramática según el Marco común europeo de referencia para las lenguas*, pp. 81-102. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/57/57_o8I.pdf
- MONEREO, C., y CASTELLÓ, M. (1997). Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: Edebé.