

1. Introducción
2. Objetivos
3. Contenidos
4. Metodología
5. Actividades de evaluación
6. El formador
7. El material
8. La logística
9. Bibliografía
10. Índice

4. Metodología

En cada sesión se abordan **tres lenguas**. La dificultad aumenta progresivamente, a medida que los aprendientes consiguen resolver los problemas de opacidad que van encontrando, hasta llegar a la autonomía en la lectura. Se trata de obtener resultados bastante significativos con escasa inversión de tiempo y de esfuerzo.

Por eso la **simultaneidad** adquiere un papel importante: lo que nos ha servido para comprender el portugués también nos ha de ser útil para el francés. Asimismo, lo que sabemos en español nos es muy valioso para el italiano o el catalán. Se trata por tanto de optimizar al máximo la información con el fin de fragmentarla en diferentes áreas de conocimiento.

Para poder trabajar con tres lenguas aparentemente desconocidas solo se propone el dominio de una competencia, la **comprensión escrita**, y se pide que se acepte entender **globalmente**.

Con este enfoque se trabaja con el **propio conocimiento** lingüístico y el conocimiento que se tiene que **adquirir**. Es decir, que nunca se parte de cero y la premisa de trabajo es tener siempre como punto de partida qué sabe cada uno de los aprendientes individualmente para empezar a construir más saber.

Este enfoque fomenta una enseñanza "a medida" de cada grupo, es decir que de manera natural el **aprendiente** es el **centro** del acto de

aprendizaje. El ritmo de trabajo siempre lo marcan los aprendientes, que son los protagonistas absolutos del proceso de aprendizaje. Es un aprendizaje que recuerda mucho las experiencias iniciáticas, en las que hay un guía que conduce pero que nunca realiza la tarea que corresponde al que se inicia. Por eso no hablamos de maestros ni profesores, ni de alumnos ni estudiantes, sino de formadores y de aprendientes.

4.1. Estrategia

Se reparte el texto en portugués, por ejemplo, y se traduce el título: hasta en lengua materna cuando sabemos de qué se habla, nos es más fácil comprender lo que se dice. Entonces, un nativo (o una grabación sonora) lee el texto y se pide a todos que sigan la **lectura oral** del texto escrito.

Después, se vuelve a leer la primera frase del texto¹ y se pide a uno de los aprendientes que lo traduzca a su lengua. La consigna es no bloquearse (si no, se pierde el hilo de lo que se está leyendo) y resolver momentáneamente las posibles opacidades con una **palabra vacía**, *tal y cual, eso*². Lo que pedimos es que esta primera versión se haga sin poner demasiada atención en su perfección.

Una vez detectadas las dificultades, el formador interviene para **dar claves** para superarlas; se debe procurar siempre que sea el aprendiente el que llegue a resolverlas y “dar la solución” solo cuando es realmente necesario.

Cuando se ha resuelto el fragmento y no quedan dudas, se pide a otro aprendiente que siga el mismo proceso con la frase siguiente. Cuando se acaba el texto o han pasado 30-40 minutos se cambia de texto y de lengua y se procede de la misma manera.

¹ Utilizamos la frase gráfica como unidad de trabajo porque es una manera práctica de delimitar la tarea.

² cf. *Actividades de aprendizaje. La técnica de la palabra vacía.*

En cada sesión se trabajan tres textos, uno en cada una de las lenguas que se trabajen (en el caso de los catalanohablantes, uno en francés, uno en italiano y uno en portugués).

Lo que pedimos a nuestros aprendientes es que traduzcan a la lengua materna el texto que tienen delante. Pero en realidad lo que les estamos pidiendo es una **transposición de sentido**. La palabra *traducción* es inapropiada porque implica un ejercicio de mucha precisión y calidad lingüística en el nuevo texto que se elabora. Y lo que pretendemos es verificar que hay comprensión: “no tratamos de formar buenos traductores, sino buenos lectores” (Eurom4, p.).

Esta manera de proceder **hace aflorar** las dificultades gramaticales que obstaculizan el proceso de comprensión, y por tanto permite diagnosticar muy bien cuáles son las ayudas que ha de aportar el formador. La transposición de sentido es la manera más eficaz y rápida de conseguir nuestro objetivo de una comprensión global y rápida. Además, permite un ritmo ágil y claro en el transcurso de las sesiones.

4.2. Técnicas

Cuando los aprendientes descifran con cierta facilidad los textos, se pueden introducir otros tipos de actividad. Cada grupo tiene su propia evolución y el formador sabrá evaluar cuál es el buen momento para introducir nuevos tipos de ejercicio. En el caso de los catalanohablantes y/o hispanohablantes, por ejemplo, el portugués siempre es la primera lengua en la que se puede empezar a hacer nuevos tipos de ejercicios porque es la lengua que presenta menos dificultades para ellos.

4.2.1. El resumen

Una vez han leído el texto se les pide que hagan un resumen del mismo, en su lengua y por escrito. Después lo comparan con un compañero, con el fin de asegurarse de que han **entendido lo mismo**. Normalmente el propio ejercicio genera un pequeño debate en el que se acaban de perfilar las dudas que hayan podido quedar.

Este ejercicio potencia la negociación y la ayuda entre iguales.

4.2.2. El resumen con trampa

Se forman grupos de cuatro. Se reparten dos textos diferentes (A y B) a las dos parejas de cada grupo. Cada pareja elabora un resumen del texto que tiene, en su lengua y por escrito; pero incluyen una mentira o alguna cosa que no aparezca en el texto. Después las parejas que tenían el texto A reciben el texto B y viceversa. Después de leerlo, se intercambian los resúmenes que han hecho con la otra pareja y deben **encontrar la trampa** que les han preparado.

Este ejercicio potencia la negociación y la ayuda entre iguales.

4.2.3. La resolución de dudas

Se les da el texto y se les da unos diez o quince minutos para leerlo. Entonces, en lugar de pedirles el ejercicio de transposición de sentido, se les pide que pregunten solo para **resolver las dudas** que les han quedado.

4.2.4. La paráfrasis

Después de haber preparado el texto durante unos diez minutos, se les pide que en lugar de hacer una transposición de sentido de la frase que les ha tocado, la **parafraseen**.

4.2.5. El test de comprensión

El test de comprensión es una herramienta muy utilizada en los diferentes enfoques de enseñanza de lengua instrumental. Este tipo de ejercicio tiene una dificultad importante: la elaboración del test en sí. No encontrarán tests elaborados en nuestras lecciones, sino que los **pueden elaborar** si es un recurso que les funciona.

4.2.6. Internet

Si se puede disponer de un aula de informática, los aprendientes se pueden iniciar en la **búsqueda de textos** por Internet. Se les puede dar vía libre, o bien el formador monitoriza la sesión. En este caso, el formador debe realizar una tarea de selección de lo que le interesa trabajar.

4.2.7. Y después...

El futuro del grupo una vez acabado el curso depende de la dinámica que cada uno establece. Los hay que se intercambian material espontáneamente, aunque el formador puede seguir ejerciendo de catalizador.

Tiene muy buena acogida entre los aprendientes recibir de vez en cuando textos a través del correo electrónico. El texto se envía suelto, sin ninguna ayuda ni orientación, tal y como lo encontraría cada uno si se lo hubiera buscado él mismo. La diferencia es que el correo sirve de **fórum**, donde pueden preguntar dudas (tanto al formador como a sus compañeros), opinar y enviar documentos que ellos mismos encuentran.

4.3. Actividades de aprendizaje

4.3.1. El derecho a la aproximación

La **lectura “aproximativa”** es una estrategia excelente para abordar una lengua cercana, de la misma manera que lo es en la lengua materna. Los psicólogos dicen que un buen lector en lengua materna es el que sabe esquivar la dificultad y entender globalmente.

Cuando los científicos encontraron agua en Marte, desencadenó una gran difusión mediática. La población no científica, la mayoría de la gente, seguimos la información que daban los periódicos y los informativos audiovisuales y entendíamos lo que se explicaba. Es muy probable que si nos hubiese tocado asistir a una conferencia divulgativa nos habría costado más seguir el hilo, pero nos habríamos podido hacer una idea más precisa sobre el tema. Del mismo modo, sin ser especialistas, nos habríamos quedado con un nivel general.

En cambio, si vamos al médico y nos da el diagnóstico de una manera demasiado técnica que no nos permite comprender qué nos pasa exactamente, le pedimos “por favor, ¿me puede explicar qué tengo de manera que lo entienda?”

Y es que cuando es necesario, buscamos la **precisión** de la información. Y es en función de las necesidades que decidimos profundizar o nos quedamos en un nivel de comprensión global.

Imaginémonos que la prensa nos habla de un hallazgo científico relacionado con los *virus ARN*. No sabemos nada sobre este virus y decidimos buscar información, y encontramos que los hay de varios tipos; uno de ellos es el "Virus ARN + envoltura":

"Familia **Coronaviridae** se trata de un grupo de virus que provocan diferentes enfermedades en las personas, animales domésticos y de granja. Son virus grandes (60-220 nm de diámetro) con una envoltura externa que deriva del aparato de Golgi o del retículo endoplasmático rugoso y de la que sobresalen dos glicoproteínas víricas. [M.C. Fusté, Dossier electrònic de Virologia (Farmàcia), Universitat de Barcelona]

La primera frase la entienden perfectamente: ¡este tipos de virus nos puede afectar! El problema viene con la definición. Después de leerlo más de una vez, llegamos a la conclusión de que:

- son virus de un tamaño que no sabemos cuál es porque no conocemos la unidad de medida *nm*, pero se ve que, para ser un virus, es grande;
- tiene una cosa que lo envuelve y que deriva del aparato de Golgi o del retículo endoplasmático, que no sabemos qué es, pero que debemos de tenerlo en el cuerpo humanos y animales;
- de este envoltorio sobresalen un par de cosas que no sabemos qué son (las glicoproteínas) pero que debe de ser lo que infecta porque son víricas.

Si no nos tenemos que dedicar a la virología, es probable que esta **versión** tan **aproximada** es la que nos servirá para comprender el texto.

En nuestra vida cotidiana ponemos en práctica muchas veces la aproximación. ¿Por qué no habría de ser posible en otro contexto? Tenemos que animar a los aprendientes a la comprensión global y en función de las necesidades concretas de cada momento.

En un texto sobre un conflicto sobre mineros e indios en la Amazonia brasileña se cita el nombre de la tribu de indios en cuestión:

La battaglia tra gli indios **Cinta** Larga (**cintura** larga) e minatori nella riserva Roosvelt dello sato di Rondonia, ... (I - Amazzonia)

El problema que se plantea es que figura el nombre de estos indios en portugués (Cinta Larga) con la traducción al italiano (cintura larga), y que en ambos casos podemos pensar que se trata de *cinta* o de *cintura* o *cinturón*. ¿Es importante saber cómo se dice exactamente? Si no somos antropólogos que trabajan en aquella zona o del cuerpo de policía que debe restablecer la paz, probablemente, no. Lo que **importa** es saber que hay una batalla entre indios y mineros.

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)

En esta definición podemos imaginar que *épaulard* es un tipo de orca (resulta que es un sinónimo) y entendemos que están provistos de *fanons*. Si no somos biólogos o nos interesan especialmente los cetáceos, es poco probable que queramos saber con exactitud qué significa *fanons*. Es más, para cuántos de nosotros sería revelador saber que un *fanon* es una *barba de ballena*³?

4.3.2. La utilización de las pasarelas lexicales

Las lenguas románicas tienen un alto nivel de similitud que solo hace falta aprender a descifrar. Compartimos un importante número de palabras corrientes que son por tanto muy transparentes de una lengua a otra. Estas pasarelas lexicales se deben aprovechar.

4.3.2.1. La utilización de la transparencia y de la inferencia

Una de las primeras cosas que se debe trabajar es la transparencia entre las lenguas románicas. Es un ejercicio mucho más natural para los locutores bilingües que para los monolingües, pero es fácil para todos.

³ Lámina córnea dispuesta transversalmente en la boca de algunos cetáceos.

Cuando leemos encontramos palabras transparentes y palabras opacas. Las palabras **transparentes** son las que se pueden reconocer dentro y fuera del contexto.

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.	

Hay palabras que no son transparentes si se encuentran aisladas, pero el **contexto** puede hacerlas transparentes: hay que fomentar por tanto el uso de la **inferencia**. Si no hemos estudiado portugués, no sabemos qué significa *embora*. Ahora bien, en esta frase en la que es la única palabra opaca,

Embora Anne-Maire Lizin seja socialista, as principais críticas à proposta têm chegado do seu partido. (P - Vêu)

parece claro que expresa una oposición.

Aunque Anne-Maire Lizin sea socialista, las principales críticas a la propuesta han salido de su partido.

En un texto que explica cómo unos médicos han conseguido implantar una tráquea en el brazo de un paciente, cuando se describe la tráquea se dice:

Canal respiratório constituído por 18 anéis de cartilagem, com 11 a 13 centímetros de **comprimento**, a traqueia conduz o ar para os pulmões e estende-se desde a laringe até aos brônquios. (P - Médicos)

¿Qué puede ser el *comprimento* sino la *longitud*?

Canal respiratorio constituído por 18 anillos de cartílago, con 11 a 13 centímetros de **longitud**, la tráquea conduce el aire hacia los pulmones y se extiende desde la laringe hasta los bronquios.

Se debe insistir mucho en el alto grado de transparencia que hay entre las lenguas románicas, porque parece que nos ha marcado más la conciencia de la diferencia que la de la similitud. Es importante insistir en el hecho de que muchas cosas son iguales, y las que no lo son ¡podrían haberlo sido!

4.3.2.2. La utilización de la transparencia diagonal

Son igualmente importantes las transparencias diagonales. A veces nos encontramos con una palabra que traducida literalmente no es

adecuada pero nos sirve para comprender de qué nos están hablando porque son de la misma familia. Si aprendemos a explotar eso, tenemos un **punte** que nos permite llegar al significado que buscamos.

En un texto portugués que describe de qué manera el hecho de jugar mucho con los videojuegos puede beneficiar la vista de los jugadores, aparece la palabra *pesquisadores*:

Os **pesquisadores** descobriram que os jogadores que dedicam boa parte de seu tempo livre ao Grand Theft Auto ou ao Super Mario podem ser capazes de vasculhar seu ambiente e localizar o **alvo** de sua busca mais rápido do que as pessoas que não jogam videogames. (P - Videogame)

Un hispanófono puede reconocer sin dificultades la palabra *pesquisa* en el interior de la palabra, que no es tan frecuente como *investigación* y además parece que en el uso se reserva más para las investigaciones policiales, pero que permite pasar fácilmente de *pesquisador* a *investigador*. Si pensamos en las demás lenguas, descubrimos que en catalán se *fa recerca* pero tienen *investigadors*, en italiano hay *recercatori*, y en francés los encargados de la *recherche* son los *chercheurs*, y dejan las *investigations* para la policía.

En este mismo fragmento nos explican que los jugadores pueden "localizar o *alvo* de sua busca"; el español, el catalán y el italiano conservan todavía el adjetivo *albo*. Aunque tenga un uso poético, nos es útil para pasar de una lengua a la otra y saber que lo que localizan es el *blanco* de su búsqueda.

Los **investigadores** han descubierto que los jugadores que dedican buena parte de su tiempo libre a Grand Theft Auto o a Super Mario son capaces de echar un vistazo alrededor y localizar el **blanco** de su búsqueda más rápido que las personas que no juegan a los videojuegos.

Al igual que ocurre con el ejemplo de los *pesquisadores* y las *pesquisas*, es muy frecuente que una palabra sea el **hiperónimo** en una lengua mientras que en la lengua vecina sea un **hipónimo**.

En francés un *champignon* es el hiperónimo que no solo agrupa todas las *setas* (P: *cogumelo* - C: *bolet*), sino que también corresponde a los *hongos* mientras que en catalán, en español y en portugués son un

tipo de seta, *el champiñón*; lo mismo ocurre en italiano, pero cuando se trata de *hongos* la palabra *fungo* alterna con *micete* y cuando se habla de champiñones alterna con *champignon*. Para que un champiñón sea un champiñón y no una seta cualquiera en francés, hay que decir *champignon de Paris*.

Estas pequeñas perlas de la lengua son de una extrema utilidad, porque si en un texto francés nos dicen que han salido *champiñones* en la piel, el sentido común hará pensar rápidamente en un *hongo*...

Aunque la lengua que da la pista **no sea románica** es importante recurrir a esta técnica.

En un texto que habla de los problemas que hay en Tolosa (en el Languedoc) para instalar un aeropuerto, se citan las *nuisances aériennes*,

Le seul problème qui mérite d'être posé, c'est celui des **nuisances** aériennes. (F – Opposants)

y es la palabra inglesa *noise* la que nos ayuda a pensar en *ruido*, que evidentemente no se parece nada a las diferentes versiones románicas. Una vez hemos llegado a “*el problema del ruido aéreo*”, volvemos a formular la frase precisando que se debe de tratar de un ruido que molesta.

4.3.2.3. La técnica de la palabra vacía

Para las palabras realmente opacas hemos desarrollado la técnica de la palabra vacía. Se trata de saltar de manera **provisional** toda dificultad y buscarle solución ulteriormente. Si leemos un artículo en nuestra lengua pero nos interrumpen constantemente, hemos de volver atrás, o incluso volver a empezar, porque ya no sabemos qué estábamos leyendo.

Por eso animamos a los aprendientes a utilizar la técnica de la palabra vacía y no los dejamos bloquearse mientras elaboran sus versiones del texto. Se trata de utilizar una palabra como ***tal y cual*** o ***eso*** cada vez que se encuentran ante una palabra que les parece opaca.

A menudo ocurre que ellos mismos resuelven algunos *tal y cual* cuando han llegado al final de la primera versión, ya sea porque se dan cuenta de que no es una palabra realmente opaca, ya sea por inferencia.

Si la palabra es realmente opaca, el formador facilita una traducción (*ontem, ayer* en portugués). Si el formador estima que el aprendiente lo puede solucionar, le dará claves para abrir el camino hacia la comprensión.

Exponemos a continuación un ejemplo real de un aprendiente catalán (domina catalán y español) que se enfrenta con uno de los primeros textos en italiano. Se trata de un texto que habla sobre la mala alimentación del hombre.

inoltre, non rispetta le proporzioni ottimali tra i vari gruppi di alimenti, eccedendo soprattutto nel consumo di proteine e grassi animali saturi. (I - Cibo)

La primera versión del aprendiente deja cinco *tal y cual* por resolver:

¹tal y cual, no respeta las proporciones ²tal y cual ³tal y cual ⁴tal y cual varios grupos de alimentos, excediendo ⁵tal y cual en el consumo de proteínas y grasas animales saturadas.

El ⁵*tal y cual* se resuelve con la *técnica del puzzle* (cf. *infra*), y el aprendiente reconoce rápidamente *sopra* y *tutto*, que le permite llegar a *sobretudo*. Le recordamos que *i* corresponde a su artículo *los* (⁴*tal y cual*) y le preguntamos si no reconoce ninguna palabra dentro de *ottimali* (²*tal y cual*). Vuelve a probar y mantiene dos *tal y cual*:

*¹tal y cual, no respeta las proporciones **óptimas** ³tal y cual **los** varios grupos de alimentos, excediendo **sobretudo** en el consumo de proteínas y grasas animales saturadas.*

Pero esta vez él mismo manifiesta la necesidad de *mejorar* su versión, lo que le lleva a resolver el ³*tal y cual*:

*¹tal y cual, no respeta las proporciones **óptimas entre los diversos** grupos de alimentos, excediendo **sobretudo** en el consumo de proteínas y grasas animales saturadas.*

Queda claro que no resolverá *in oltre* y por tanto el formador le explica que significa *por otro lado, además*.

***además**, no respeta las proporciones óptimas entre los diversos grupos de alimentos, excediendo sobretudo en el consumo de proteínas y grasas animales saturadas.*

Queda alguna precisión por hacer:

- sería más adecuado *excediéndose* que *excediendo*

Este tipo de precisiones son las que no son necesarias a no ser que otro aprendiente lo solicite, ya que no es determinante para la comprensión del texto.

4.3.2.4. La predictibilidad

Además de los *tal y cual* que los aprendientes resuelven solos, enseguida se dan cuenta de que se pueden aventurar a predecir el sentido de algunas palabras que *a priori* son opacas, pero que **por contexto**, o por otras razones, no parece que puedan significar otra cosa. En general los resultados son muy satisfactorios.

En cualquier caso, es muy importante reforzar la iniciativa de lanzar una hipótesis: aunque no sea buena, se dan cuenta rápidamente de la alta probabilidad de *acertar* que tienen si se lanzan. Y porque se lancen no se ha de sancionar el error.

4.3.2.5. La técnica del puzzle

Es de una utilidad extrema aprender a **montar** y **desmontar palabras**. Ante una palabra opaca tienen que aprender a tener el reflejo de pensar si reconocen algún fragmento de palabra. Por ejemplo, puede que no sepamos qué es un *allongement* en francés, pero sí somos capaces de detectar que esta palabra contiene *long* (*allongement*) y no será difícil saber que

... un allongement net de la durée des signaux émis par les orques.... (F – Orques)

es

... una prolongación clara de la duración de las señales emitidas por las orcas....

Como muestran las tablas de los prefijos y de los sufijos, en general podemos establecer correspondencias entre el prefijo:

sobrenome	sobrenombre	sobrenom	sopprannome	surnom
-----------	-------------	----------	-------------	--------

o el sufijo que seleccionan:

riqueza	riqueza	riquesa	ricchezza	richese
---------	---------	---------	-----------	---------

Aunque eso no siempre es así:

pobreza	pobreza	pobresa	povertà	pauvreté
despreciar	menospreciar	menysprear	disprezzare	mépriser

Lo importante es que si encontramos en italiano *disprezzare* podemos llegar a *despreciar*, y el dominio de español y el contexto ya nos guiarán hacia *menospreciar*.

Por ejemplo, un francófono encuentra '*enloquecer*' en un texto en el que se está hablando de la locura (por tanto conoce el significado de 'loco') y ve que es de la familia. También ve un *en-*, como tiene en *enchaîner* o *enterrer*; por otro lado está la terminación *-er*, que le lleva a deducir que se trata de un verbo que para él será probablemente en *-er* o en *-re*; a partir de su palabra *fou*, se puede aventurar a hacer los cambios pertinentes (no porque sabe lingüística sino porque sabe francés, su lengua materna) y encontrar *enfouler*. Rápidamente ve que esta palabra no existe, pero este puente lo lleva a *devenir fou*, que es lo importante.

Muchas veces, la reacción del aprendiente es: "¿Y **por qué no** la tenemos, nosotros, esta palabra?"

A continuación, un texto en el que se cuenta que un señor se subió a la cornisa del palacio de Buckingham para reivindicar sus derechos como padre y vinieron los bomberos para obligarlo a bajar, y para protegerlo le ponen un casco.

Una scala con un braccio mobile ha prelevato "Batman" che, dopo aver indossato **un caschetto anti-infortunistico**, è sceso a terra ed è stato accompagnato via con un'ambulanza. (I – Batman)

Caschetto anti-infortunistico nos puede parecer opaco la primera vez que lo miramos; pero cuando lo volvemos a hacer vemos rápidamente que un *caschetto* no es más que un *casco*, y que en *anti-infortunistico* hay *anti* e *infortunio*, y que un *casco anti-infortunio* solo puede ser un *casco de protección*. Y poco a poco se configura la certeza de que cualquier palabra que no existe podría haber existido.

Los franceses reaccionan normalmente cuando ven que el español tiene la pareja *empleo – desempleo*, porque ellos tienen que pasar de *emploi* a *chomâge*, y a menudo encuentran que los españoles han sido más “listos”. En catalán no sorprende que se pase de la forma tener *feina* a *estar a la atur*. Pero ¿por qué no tendría que sorprender? ¿Por qué no se puede tener *desfeina*?

En las primeras versiones que se elaboran cuando desciframos el texto, aparecen a menudo estos *neologismos*; y si el formador refuerza la iniciativa con comentarios como “estaría bien que existiera” o “mira qué manera más interesante de decirlo” se fomenta el atrevimiento para lanzar nuevas hipótesis, en la mayoría de los casos válidas.

4.3.3. La utilización de las pasarelas morfológicas

A veces reconocemos el significado pero no acabamos de ver qué significa exactamente. Las pasarelas morfológicas son en tales ocasiones muy útiles. Si sabemos que el francés marca con la **terminación** *-ait* el tiempo verbal que nosotros marcamos con *-aba*, no tenemos ninguna dificultad para saber qué significa exactamente *entrait*.

En este fragmento:

Ils protestaient contre la application du protocole d'accord... (F - Assedic)

el aprendiente reconoce el lexema *protesta* en *protestaient*, pero como es una de las primeras sesiones, aún no tiene claro que el francés siempre lleva el sujeto explícito (*ils*) y que siempre que encuentre *-aient* en francés corresponderá a *-aban* o a *-ían* en español. Con esta información puede transformar su primera versión

Las protestas contra la aplicación del protocolo de acuerdo...

en una versión que le permitirá acceder al sentido del texto.

[Ellos] protestaban contra la aplicación del protocolo de acuerdo...

Es más interesante darles esta información en forma de tabla pentalingüe que darles la respuesta directa.

-avam	-aban	-aven	-avano	-aient
-------	-------	-------	--------	--------

No importa si saben que se trata de un imperfecto o no. Lo que importa es que puedan reinvertir el saber en una ocasión futura, Cuando vuelva a aparecer una palabra en *-aient*.

Por ejemplo, cuesta mucho interiorizar que en italiano los plurales nominales los marcan vocales (la mayoría en *-i* y *-e*) y no una *-s* como pasa en las demás lenguas románicas. Y eso nos crea un conflicto cuando encontramos marcas que identificamos claramente como plurales al lado de marcas que no identificamos como plural y lo son.

[I 30 raconti finalisti saranno pubblicati sul sito del Premio e su Repubblica.it. \(I - Web\)](#)

En una primera versión podemos quedar desconcertados:

[I 30 cuento finalista serán publicado en el lugar del Premio y en Repubblica.it.](#)

Lo que desbloquea es recordar que la *-i* marca generalmente plurales masculinos, y automáticamente se puede comprender lo que se lee.

[Los 30 cuentos finalistas serán publicados en el lugar del Premio y en Repubblica.it.](#)

De la misma manera, para los no catalanohablantes es muy difícil asumir que *anar + infinitivo* no remite al futuro sino al pasado. Por lo tanto hay que recordar constantemente que el pretérito perfecto del catalán es muy perturbador para los demás romanófonos.

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

La primera reacción siempre es pensar que *va reaccionar* corresponde a un futuro, y eso choca con el marcador temporal *ahir* (*ayer*):

[El Zoo de Barcelona va a reaccionar ayer con esta propuesta a las numerosas algo interesándose por la salud de Copito. \(C - Floquet\)](#)

La mejor manera de ayudar al aprendiente es recordándole que es un pasado y no un futuro, aunque sea él mismo quien vuelva a formular su versión. *Trucades*, en cambio, es una palabra opaca y lo mejor es dar la traducción.

4.3.4. La utilización de las pasarelas sintácticas

Por otro lado, también nos es de mucha utilidad el hecho de que nuestras lenguas comparten el mismo **tipo de estructura** sintáctica:

los adjetivos pueden ir delante y detrás de los nombres, la determinación se sitúa delante de los nombres, el sujeto concuerda con el verbo mientras que no hay concordancia entre verbo y objeto, los elementos constitutivos se pueden desplazar en el interior de las construcciones (S V O, V O S, etc.). Eso es lo que llamamos las pasarelas sintácticas, y nos son de una gran utilidad aunque cuando leemos no hacemos ningún análisis sintáctico consciente.

Cuando se mantiene el orden canónico (S V O) todo parece más fácil...

El músico cubano no quiere perderse el Fòrum ... (E - Bebo)

La continuación de esta frase puede empezar a ser un problema para los francófonos, ya que no se repite el sujeto:

*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)*

Sencillamente hay que recordarle que el sujeto de *estará* sigue siendo *el músico cubano*:

*El músico cubano no quiere perderse el Fòrum y [el músico cubano] estará en la clausura del carnaval de Bahía con el documental *El milagro de Candeal*, ...*

A pesar de que en las cinco lenguas, en mayor o menor medida, los constituyentes tengan una cierta movilidad, el hecho de no encontrar el orden S V O nos puede despistar y dejarnos desorientados ante una frase como esta:

... en la región viven 159.188 inmigrantes que no cotizan. (E - Papeles)

El simple hecho de **delimitar los constituyentes** (*en la región* es el complemento, *viven* es el verbo, *159.188 inmigrantes que no cotizan* es el sujeto) nos permite comprenderla con facilidad.

También son problemáticas las **inserciones**. Frente a una construcción como esta:

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

Reorganizar los constituyentes facilita el proceso de comprensión.

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

Las **construcciones largas** son difíciles de leer hasta en lengua materna. Leer este párrafo no es difícil porque sea en portugués (y no somos lusófonos), es difícil porque el sujeto es demasiado largo.

Casas apalaçadas, solares ou residências de reconhecido valor arquitetónico e traça erudita, muitas delas com séculos de vida, casas rústicas com características próprias do meio rural, casas de habitação intergradadas numa exploração agrícola e casas de cmapo, de menores dimensões mas de grande valor etnográfico, traduzem a diversidade e qualidade deste tipo de alojamento, ao dispor do turista que o visita. (P - Turismo)

En estos casos lo que va muy bien es poner de manifiesto el esqueleto de la frase: *casas* y todo lo sigue es el sujeto del verbo que llega 45 palabras más allá...

Casas apalaçadas, ... traduzem a diversidade ...

En este ejemplo del catalán

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 - Jonquera)

podemos dar el mismo tipo de ayuda.

La concentració de transportistes a la frontera de la Jonquera, convocada per CCOO y la UGT en protesta per la falta de seguretat en el sector, **ha provocat** des de les nou del matí **retencions de vehicles** de entre 4 y 8 quilòmetres en direcció a França.

Evidentemente hay particularidades sintácticas de cada lengua que merecen una especial atención, que ofrece la *Sintaxis*.

4.3.5. La memorización inconsciente

Los estudios sobre la **legibilidad** demuestran que lo que dificulta más la comprensión son las palabras gramaticales (artículos, contracciones, conectores, etc.). El dominio de algunas terminaciones muy frecuentes facilitan la comprensión. No hace falta, sin embargo, aprendérselo de memoria. Pedimos en muy pocas ocasiones que los aprendientes trabajen fuera del aula, pero en ningún caso pedimos un ejercicio de memorización.

Tanto las palabras gramaticales como las terminaciones son tan frecuentes que los aprendientes las interiorizan de manera inconsciente a fuerza de ir encontrándoselas. El hecho de **solicitar**

constantemente lo que se ha trabajado con otra lengua o en una sesión anterior ayuda.

Es más importante saber dónde ir a buscar la información (las tablas de morfología, por ejemplo) que no un aprendizaje memorístico que puede fallar.

4.3.6. La sensibilización al oral

La lectura de los textos permite desbloquear posibles dificultades causadas por la **ortografía**. Por ejemplo, un francófono que lee la palabra *sicólogo* en español, no la reconoce porque “le falta” una *p*, una *y*, y una *h* (*psychologue*); en cambio, si la oye se sorprende de la transcripción ortográfica que ha escogido el español, pero no tiene problemas para comprender la palabra. El capítulo sobre *Sonidos y grafía* es útil para trabajar estos aspectos.

Escuchar los textos también es importante porque permite localizar las **fronteras** de grupos de palabras, lo que facilita también la tarea que están haciendo y ayuda en el proceso de comprensión.

El hecho de oír los textos que se trabajan permite una **sensibilización** al oral de las lenguas. Los aprendientes constatan que pueden comprender cosas cuando escuchan otras lenguas, y eso los motiva. De hecho, tal y como mostramos en *objetivos*, los aprendientes adquieren un nivel A1 del Pasaporte de lenguas. El oral, sin embargo, no es un objetivo en sí mismo, es una herramienta de trabajo.