

## ***La intercomprensión en lenguas romances: incidencias en la evolución de las representaciones acerca de las habilidades de lectura plurilingüe y del parentesco lingüístico. Departamento de Lenguas Extranjeras, 2018, UNAH***

*Jean Noel Cooman*<sup>1</sup>, *José Alexis Espino*<sup>2</sup>

(1) Universidad Nacional Autónoma de Honduras, [jean.cooman@unah.edu.hn](mailto:jean.cooman@unah.edu.hn)

(2) Universidad Nacional Autónoma de Honduras, [jose.espino@unah.edu.hn](mailto:jose.espino@unah.edu.hn)

### RESUMEN

El presente artículo pretende examinar el impacto, generado por un experimento de lecturas de intercomprensión, en las representaciones de un grupo de estudiantes de francés y de inglés de la Escuela de Lenguas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, con respecto a la capacidad de lectura, y a la distancia - proximidad entre las lenguas. Se intentó precisamente medir la evolución de estas representaciones en ambos grupos, tratando de ilustrar el papel del parentesco lingüístico en la adquisición de la competencia de lectura plurilingüe.

### ABSTRACT

**Intercomprehension in Romance Languages: Impact on the evolution of the representations of French and English students regarding to their reading abilities and to linguistic affinity**

This article proposes to examine the impact, generated by an intercomprehension reading experiment, on the representations of a group of French and English students from the Language School at the National Autonomous University of Honduras, with regard to their reading ability, and to the distance - proximity between languages. The experiment aimed precisely at measuring the evolution of these representations in both groups, trying to illustrate the role of linguistic affinity in the acquisition of plurilingual reading skills.

---

PALABRAS CLAVES: intercomprensión, lectura plurilingüe, representaciones, distancia-proximidad/ parentescos.

KEY-WORDS: Intercomprehension, plurilingual reading, representations, distance-proximity.

---

## **1. Introducción**

En este artículo se discutirán los resultados de un estudio científico que proyectó la medición de las incidencias generadas por un proceso de

enseñanza-aprendizaje de lectura plurilingüe, dirigido a dos grupos de estudiantes principiantes hispanohablantes (en inglés y francés) del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), 2018.

La pregunta central planteada en esta investigación, realizada a través de un proyecto de aprendizaje reflexivo que combina talleres de lectura guiada con una serie de cuestionarios y debates, consistía en saber cuál sería, el impacto de un proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura plurilingüe, utilizando el enfoque de intercomprensión, en las representaciones de los dos grupos acerca de la habilidad de lectura, y precisamente la lectura simultánea en lenguas “próximas”, y de la distancia-proximidad entre las lenguas a nivel “psicopológico” (Kellerman, cité par Diaz-Ferrero, 2017 : 17) y sociocultural. Este proceso de lectura ponía además en relieve las relaciones de proximidad entre las lenguas románicas e incluía el inglés como “la lengua más romana de las lenguas románicas”, abriendo de esta manera la investigación a “toda situación de contacto lingüístico” y no solamente a “lenguas reconocidas como tipológicamente próximas (vecinas) (Gajo, 2008 : 133).

Concretamente se trataba de ver en qué medida podían evolucionar, en un período de tiempo limitado y de manera comparativa, las representaciones de los dos grupos de estudiantes, que no demostraban en un principio- hábitos ni habilidades muy desarrolladas de lectura en lengua materna, después de una breve experiencia de lectura simultánea de diferentes tipos de textos en diferentes lenguas romances (fr, it, por) y el inglés, en intercomprensión. En esta óptica, en la etapa de conclusión del proceso de investigación, resultaba importante saber medir con precisión el rol del factor de la proximidad entre las lenguas : la proximidad « lingüística » y la que es percibido por los estudiantes.

## **2. Marco contextual**

Al igual que la mayoría de los países de América Latina, Honduras <sup>1</sup>, es un país multicultural y multilingüe, marcado al mismo tiempo por una presencia muy fuerte de español, la primera lengua del 97% de la población. Ante esta realidad, la existencia y supervivencia de otras lenguas vernáculas y minoritarias, como el garífuna, el miskito, el pech, el tol, el tahwaka y una variante de inglés criollo se ven considerablemente comprometidas. Este monopolio del castellano se combina con la introducción en el sistema de educación pública de la única lengua extranjera obligatoria, el inglés, también bajo la influencia del fuerte poder económico de los Estados Unidos. En este contexto, el francés ha ido ganando gradualmente su espacio como segunda lengua extranjera, y es enseñado desde

hace unos cincuenta años, no solo en las dos grandes universidades públicas del país, sino también en otras universidades y escuelas bilingües.

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras, espacio donde se ha realizado la investigación, tiene como su principal responsabilidad, asegurar y dirigir la educación superior del país. Como verdadera "macro-universidad" pública, cuenta con una población de casi 90,000 estudiantes, dividida entre la sede en Tegucigalpa (capital del país de 1.8 millones de habitantes) y ocho centros regionales. Dentro de la UNAH, es la Escuela de Lenguas y Culturas Extranjeras (ELCE), la entidad responsable de ofrecer cursos de lenguas extranjeras a los estudiantes universitarios. La ELCE ofrece, desde la década de los años 1960, cursos generales en siete lenguas (alemán, inglés, francés, italiano, mandarín, portugués y ruso) a un promedio de 3,000 estudiantes por trimestre -90% de los cuales son estudiantes de inglés- en condiciones desfavorables, en general a grupos muy grandes de entre 50 y 80 estudiantes.

### **3. Justificación de la investigación**

En este contexto educativo multilingüe, se implementó un proyecto de investigación en "intercomprensión de lenguas "cercanas" y "no cercanas" <sup>2</sup> que no solamente pretendió generar una conciencia más sólida de los fenómenos de plurilingüismo, diversidad lingüística y cultural e interculturalidad en el espacio universitario, y más específicamente en la ELCE, sino también establecer procesos de enseñanza-aprendizaje "plural", basados en una didáctica integrada de las lenguas.

Más concretamente, el objetivo de la investigación fue instaurar, a nivel de las formaciones generales en lengua, así como a nivel de las formaciones de docentes de lengua <sup>3</sup> prácticas didácticas de comprensión escrita y comprensión oral utilizando el enfoque de la intercomprensión, así como formar a largo plazo docentes en este enfoque.

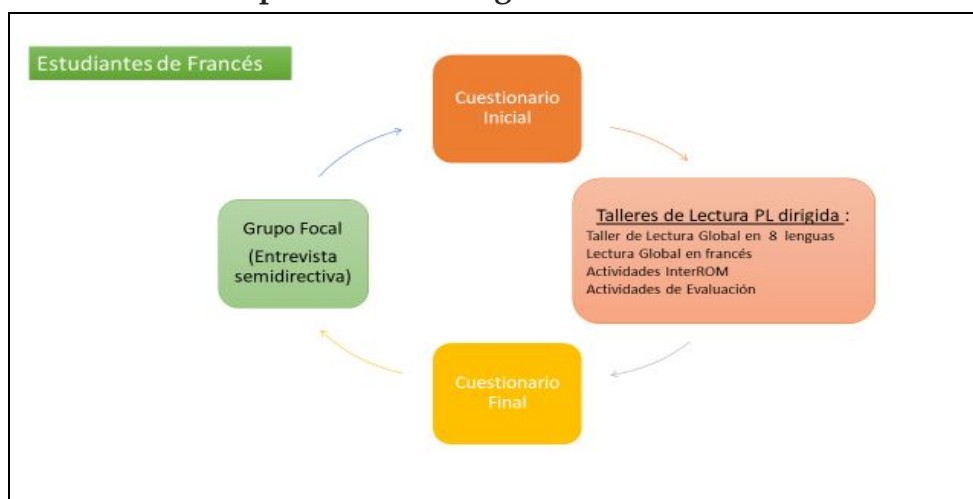
Es precisamente la evolución de las representaciones de los estudiantes y docentes que permitirá una implementación eficaz de la propuesta del enfoque de la intercomprensión como una novedosa estrategia didáctica en el aprendizaje de lenguas en la ELCE.

#### 4. Metodología: Procedimiento de la investigación

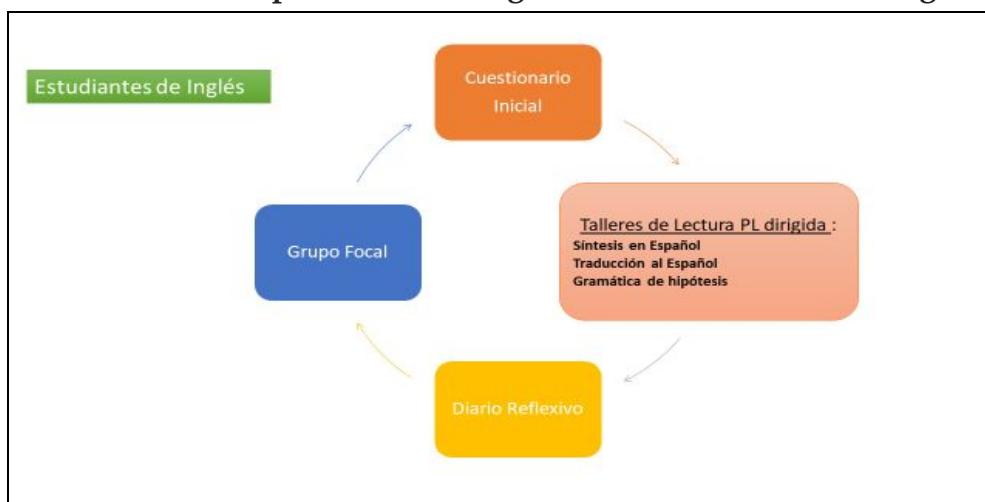
Para poder medir el impacto de una experiencia de lectura plurilingüe en las representaciones de los estudiantes, se establecieron dos proyectos de clase de lectura, por un lado, a un público de estudiantes de francés y, por otro, a un público de estudiantes de inglés. Es importante recalcar que estos estudiantes cursan las asignaturas de lengua de manera optativa, es decir, que estudian disciplinas diferentes en la UNAH, en las facultades de ingeniería, medicina y economía.

Los proyectos realizados se observaron respectivamente con un cuestionario inicial y un cuestionario final, (un diario reflexivo), así como con una entrevista-debate semi-dirigida. (Ver ilustraciones 1 y 2). Son estos instrumentos de encuesta que debían precisamente permitir identificar la evolución o no de las representaciones de los estudiantes.

**Ilustración 1: Etapas de la investigación con estudiantes de francés**



## Ilustración 2: Etapas de la investigación con estudiantes de inglés



Los dos cuestionarios, inicial y final, presentados a grupos completos de estudiantes (40 en francés y 10 en inglés), contenían preguntas semi cerradas y preguntas abiertas que pedían explicaciones a los estudiantes sobre sus estrategias de lectura, sus habilidades de lectura multilingüe y el grado de distancia que perciben entre las lenguas y culturas relacionadas. El cuestionario final también incluyó preguntas para evaluar, en general, la experiencia de aprendizaje. Del mismo modo, en el caso de las entrevistas-debate, que se aplicaron a un número menor de estudiantes de “estudio de caso”<sup>4</sup> (3 en francés y 6 en inglés), cuyo objetivos no solamente consistía en identificar, a través de expresiones verbales más espontáneas, la evolución de las opiniones sobre los temas centrales mencionados. También pretendía medir el nivel de satisfacción con la experiencia de lectura multilingüe, identificar las dificultades encontradas y las recomendaciones sugeridas para futuros proyectos de clase. (Ver ilustración 3 de la matriz del procedimiento de la investigación)

**Ilustración 3: Matriz de procedimiento de la investigación**

<i>Pregunta de Investigación</i>	<i>Población</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Categorías de Análisis</i>	<i>Instrumentos</i>
Que <b>estrategias de lectura plurilingüe</b> más utilizan los estudiantes?	40/3 Estudiantes de <b>Francés</b> general  10 Estudiantes de <b>Inglés</b> general	Evaluar el impacto de un proceso de comprensión lectora plurilingüe bajo el enfoque de la <b>intercomprensión</b> (entre lenguas) en la lectura "unilingüe" y en la "capacidad metalingüística"	Capacidad y <b>estrategias de lectura plurilingüe</b> Capacidad y estrategias de lectura <b>unilingüe</b>	<i>Cuestionario Inicial</i> <i>Talleres de Lectura Dirigida</i> <i>Cuestionario final</i> <i>Grupo focal</i>
			Capacidad y estrategias de lectura plurilingüe	<i>Cuestionario inicial</i> <i>Talleres de lectura dirigida (y de evaluación de CE)</i> <i>Grupo focal</i>
Cuáles son las <b>RS</b> de los estudiantes respecto a la <b>lectura plurilingüe</b> ?		Determinar el <b>grado de evolución</b> de las <b>RS</b> de los dos grupos de estudiantes acerca de su <b>capacidad de lectura</b> (estrategias) y acerca de la <b>distancia/ proximidad</b> entre las lenguas.	<b>Representaciones</b> acerca de -Distancia entre Lenguas -Comprensión Lectora unilingüe y plurilingüe.	<i>Cuestionario inicial</i> <i>Diario de aprendizaje</i> <i>Cuestionario final</i>
Cuáles son las <b>RS</b> de los estudiantes respecto a la <b>distancia y proximidad</b> entre lenguas?			<b>Evolución</b> de Representaciones  Evolución de Representaciones-verbalización	<i>Cuestionario Final</i>  <i>Grupo Focal</i>

Por su parte, los proyectos de clase intentaron adquirir, de manera somera (en 6-10 horas de clases), una habilidad de lectura en tres lenguas romances: francés, portugués e italiano, y para estudiantes de inglés, también en inglés.

Así, se realizó un **primer** proyecto de intercomprensión ("proyecto 1") en 10 horas en el marco de un curso de francés general - nivel principiante, con un grupo de 40 estudiantes -, de los cuales 3 estudiantes fueron examinados más a fondo durante la última entrevista-debate.

El "Proyecto 1" consistió en establecer una serie de talleres de lectura seguidos de sesiones de reflexión colectiva sobre las estrategias utilizadas, las dificultades experimentadas, las distancias discernidas entre lenguas, etc. Durante los talleres de lectura, fueron desarrolladas en una primera fase, actividades de lectura "global" de textos de diferentes tipologías <sup>5</sup>, primero en ocho lenguas diferentes, y luego solo en francés. Luego, en un segundo momento, las actividades de lectura "globales" se combinaron con actividades de lectura comparativas "integrales detalladas", refiriéndose al enfoque específico de "intercomprensión" y al tratar con textos periodísticos en francés. , Italiano y portugués del "Módulo 1" del método InterRom (Carullo et al., 2007).

Este enfoque no solo se centró en el descubrimiento de similitudes y diferencias entre las diferentes lenguas romances y la L1, para la construcción de una especie de gramática contrastiva. También permitió movilizar una variedad de estrategias: estrategias específicas de "apropiación de la lengua meta", de "superposición"

(Robert, 2004: 10) y estrategias de lectura "aproximativas" (Castagne y Chartier, 2007: 69 ), apoyándose principalmente en el "máximo aprovechamiento de experiencias ya vividas" (Castagne y Chartier, 2007 : 68)

Finalmente, la evaluación de las habilidades de lectura plurilingüe consistió, en este "proyecto 1", en la reconstrucción, por los estudiantes, divididos en grupos pequeños, de fragmentos de dos textos <sup>6</sup>, presentados en desorden y en las 3 lenguas románicas de estudio.

El **segundo** proyecto de intercomprensión ("proyecto 2") se llevó a cabo más intensamente en 6 horas, como parte de un curso de inglés general, con un grupo de 10 estudiantes, no principiantes en lectura en inglés, que participaron todos en las actividades del aula, cuestionarios y entrevista final.

El "Proyecto 2" consistió en la implementación de una serie de sesiones de lectura individuales "detalladas e integrales" de 5 artículos periodísticos, presentados en 4 lenguas: francés, italiano, portugués e inglés. Estas sesiones fueron acompañadas por actividades de resumen y traducción de textos en L1 en un primer momento, y más tarde, en la construcción de una somera "gramática de hipótesis" (Meissner, 2006: 65) : los estudiantes fueron invitados a explicar por escrito, utilizando su propio metalenguaje y, basándose en sus resúmenes y traducciones, el funcionamiento de algunas estructuras léxicas y / o gramaticales de su elección, de forma comparativa entre las lenguas de su elección.

Finalmente, al igual que con el grupo de estudiantes francés, la evaluación de la competencia plurilingüe involucró la reconstrucción de fragmentos del Capítulo 1 del texto: *El Principito*, presentado en desorden y en las tres lenguas romances de estudio, además de inglés.

## **5. Resultados<sup>7</sup>**

### **5.1. RS en cuanto a estrategias de lectura y capacidad de lectura (multilingüe)**

#### *5.1.1. Estudiantes de francés*

Con respecto al impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura multilingüe, utilizando el enfoque de intercomprensión, las representaciones de este grupo de estudiantes, con respecto a la capacidad de leer, mostraron una evolución favorable en un espacio de tiempo limitado. Está particularmente claro que los diversos ejercicios en lectura "global", combinados con un trabajo de identificación de similitudes y diferencias entre lenguas, utilizando el método InterRom, y especialmente para los 3 estudiantes "estudios de caso" despertaron el desafío de confrontar textos en lenguas que ya no se ven tan diferentes.

Del mismo modo, se observó un cambio radical en "paradigmas" y "perspectivas" respecto de las estrategias de lectura: formas de leer textos en otras lenguas, que incluyen lecturas, no completas, "globales" y selectivas de un texto, lo que probablemente también afecta la capacidad de futuras lecturas plurilingües que se atribuyen los estudiantes. Así lo ilustra la siguiente opinión de una estudiante:

*"Esta experiencia fue bastante innovadora... ahora cambia completamente mi perspectiva al momento de leer textos en otras lenguas".*

*"Antes creía que debía de leer completamente el texto para saber de qué se trataba".*

Con respecto a los juicios sobre esta mejor capacidad de lectura futura en francés y en lectura multilingüe, el interés de analizar sistemáticamente las estructuras correspondientes entre las lenguas romances parece haber ejercido un impacto significativo en las lecturas futuras de estos estudiantes. Estas lecturas se abordarán también con menos ansiedad, como lo demuestran los siguientes estudiantes:

*"Con más práctica de correspondencia, cualquier texto puede ser más fácil de entender"/*

*"Sus similitudes son como un aliado que le hace perder el miedo a aventurarse en estas lenguas"*

Además conviene señalar que estos estudiantes parecen estar más convencidos de la idea de que esta habilidad de lectura plurilingüe se puede adquirir y perfeccionar sin necesariamente adquirir de manera previa la competencia de comprensión o expresión oral en las lenguas en cuestión.

Sin embargo, está bien presente, a pesar de este sentimiento general de confianza en sus capacidades de lecturas futuras en diferentes lenguas, la persistencia del deseo de una comprensión más "completa" de textos a través de una lectura de "pronunciación" de las diferentes palabras y / o mediante el conocimiento de estructuras gramaticales básicas en las lenguas romances usadas. Algunos estudiantes mencionaron:

*"Los conocimientos en pronunciación guían, suelen ser como un tipo de narración mental que vuelve el sentido de lo que estamos leyendo muchísimo más claro"*

En este sentido, siempre se puede esperar que prácticas de lectura más sistemáticas en francés y otras lenguas romances, contribuirán a relativizar la importancia de una lectura "completa" y instituir el concepto de "lectura aproximada", "principio fundamental en la construcción del sentido" (Castagne y Chartier, 2007: 69) según el cual la intercomprensión no funciona mediante una acumulación de palabras individuales, sino más bien "a través de captaciones



globales de texto que funcionan en interferencia e interacción ".(Escude, Janin, 2010 : 47)

### 5.1.2. Estudiantes de inglés

En comparación con sus compañeros de francés, el grupo de estudiantes de inglés, menos expuestos a una búsqueda sistemática de correspondencias entre las lenguas romances, también parece haber experimentado una evolución, pero principalmente en sus representaciones sobre sus habilidades de lectura y de una manera más discreta, más enfocada en sus habilidades de lectura "en autonomía" y pensamiento meta cognitivo.

Por un lado, se puede constatar que, al igual que en sus pares de francés, las lecturas en intercomprensión provocaron manifestaciones de estímulo de curiosidad para explorar y leer textos en diferentes lenguas, así como de eliminación del miedo por la concientización de aparente facilidad que esta práctica de lectura representa:

*"La sencillez del funcionamiento lingüístico", "sigue el mismo formato"  
"A veces nos marginamos, y nos cerramos que no podemos leer un lengua diferente a la nuestra"*

Sin embargo, se debe tener en cuenta que estos estudiantes no se refieren explícitamente, como sus compañeros de francés, a las actividades de intercomprensión se llevaron efectivamente a cabo: resumir, traducir o establecer una gramática de hipótesis, ni a las estrategias efectivamente implementadas. No obstante, podemos encontrar opiniones que resaltan la confiabilidad de la realización de la comprensión de las lecturas de forma autónoma, sin la ayuda del profesor o "traductor", como lo menciona el siguiente estudiante:

*"Sentía por ratos que me desorientaba, pero a su vez no había necesidad de traductor"*

También se debe tener en cuenta que, después de esta breve experiencia de lectura multilingüe, la lectura en inglés se percibe, por parte de los estudiantes, como "más fácil ahora" en comparación con muchas otras lenguas romances, como el francés o el italiano. Al respecto un estudiante mencionó:

*"El hecho de haber leído en otras lenguas, ayuda a mi comprensión lectora en inglés, le ponemos más interés al inglés, como lengua universal. Conociendo las dificultades de las otras lenguas, es más fácil ahora leer en inglés".*

## 5.2. RS en cuanto a las distancias entre lenguas: estudiantes de francés y de inglés

Con respecto al impacto de las sesiones de lectura de intercomprensión en las representaciones de los dos grupos de estudiantes en relación con el factor distancia-proximidad entre las lenguas estudiadas, el francés ahora aparece con una calificación de "menos cerca del español" (L1), e incluso como un lengua "difícil", según los estudiantes de inglés, mientras que el portugués y el italiano aún se perciben como muy cercanos al L1 y "fáciles" de entender.

En cuanto al inglés, incluso se siente, especialmente por los estudiantes de inglés, como parte de la familia de las lenguas romances, hasta el punto de que mencionan haberlo usado como lengua puente en la actividad de reconstrucción de extractos del texto del *Principito* en diferentes lenguas. Así lo responde el estudiante siguiente:

*“-El inglés se parece a las otras lenguas...van en la misma familia?  
“ El francés no encajaría allí... el inglés más encajaría allí”*

Esta tendencia es aún más evidente en los dos grupos, a nivel de las distancias entre las culturas en cuestión, ya que la cultura francesa está considerada como aún más alejada de la cultura española (latinoamericana) que la cultura angloamericana. Así lo demuestra la respuesta siguiente:

*“Entre la cultura francesa y la italiana, ¿cuál te sientes más cerca?  
“Me interesa la italiana, conocerla, porque tenemos muchas diferencias culturales con la francesa. A pesar de conocer más la cultura francesa, pero la italiana siento más cercano”.*

Esta percepción del francés como lengua romance alejada del español ilustra bien el concepto de "lengua no colateral" (Eloy, citado por Robert, 2004:3): una lengua que "manifiesta diferencias culturales, socio históricas (más) marcadas". Por otro lado, resulta obvio que el factor del estatus del inglés como lengua internacional y su prestigio cultural<sup>8</sup>, además de la proximidad geográfica de los Estados Unidos, contribuyeron a hacer que la cultura angloamericana se sienta más cercana a la cultura L1 que la cultura portuguesa-brasileña o la cultura francesa.

Sin embargo, a pesar de la importancia atribuida al factor de la proximidad entre las lenguas como elemento facilitador de la lectura, otros factores más inherentes a la capacidad y motivación de cada lector parecen haber ejercido un impacto igual, por lo que, como lo afirma Gajo (2008: 147) la distancia entre lenguas, la "divergencia" puede tener, contrariamente a las ideas recibidas, efectos

estimulantes sobre el proceso de comprensión. El siguiente pasaje ilustra muy bien el desafío de enfrentar textos en lenguas difíciles, que sintió uno de los estudiantes de francés:

*"Depende de que gran parte de la persona, de la capacidad, de la intención, hay motivación personal de enfrentar esta situación".*

## **Conclusiones**

En referencia al objetivo principal de la investigación, se puede concluir que el proceso de lectura enseñanza-aprendizaje multilingüe ha tenido un cierto impacto en las representaciones de los estudiantes con respecto a sus estrategias y habilidades de lectura. Sin embargo, esta evolución fue más evidente entre los estudiantes de francés: parece que no solamente el trabajo de lectura global, sino especialmente las actividades de identificación sistemática de similitudes y diferencias entre las lenguas de estudio y la L1, con el método InterRom en particular, contribuyeron a una mejor apreciación de los beneficios de la lectura multilingüe, así como a una selección de estrategias más adecuadas para leer textos en cualquier lengua.

Por otro lado, la evolución de las representaciones de los estudiantes de inglés, que habían estado expuestos a menos lecturas plurilingües, y de manera individual y no sistematizada, se traduce en una mayor conciencia de sus habilidades de lectura "en autonomía".

Ahora bien, en lo que respecta al elemento de distancia-proximidad entre las lenguas, la experimentación de lecturas plurilingües parece haber tenido el mismo impacto en las representaciones de los dos grupos, según las cuales el francés aparece como una lengua y cultura más distante a la L1, y el portugués e inglés como lenguas más cercanas. Sin embargo, está claro que el factor distancia-proximidad no parece haber jugado un papel determinante en este proceso de comprensión escrita multilingüe.

En conclusión, esta investigación puede contribuir a una concientización de parte de estudiantes y docentes de la necesidad de reducir las distancias entre lenguas y culturas, especialmente en las prácticas de lectura. Al mismo tiempo, se puede prever que los futuros proyectos de lectura de intercomprensión puedan basarse en una mayor "input" de textos en diferentes lenguas, lo que podrá lograrse a través de prácticas de reflexión metacognitiva más sistemáticas.

Igualmente, al revalorizar las prácticas didácticas de las habilidades de lectura que a menudo se describen como "pasivas" y "receptivas", estos proyectos de comprensión también contribuirán a poner en práctica lo que Castellotti (2017: 307)

llama una didáctica de "apropiación", en el que "diversidad lingüística y cultural / pluralidad / heterogeneidad" desempeñan un papel primordial.

### Referências bibliográficas

- Carullo, A et alii. 2007. *InterRom- Intercomprensión en lenguas romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de lenguas
- Castagne, E. et Chartier, J. 2007. "Former à l'intercompréhension de plusieurs langues" *Le Français dans le Monde*. Clé international, Paris
- Castellotti, V. 2017. *Pour une didactique de l'appropriation – diversité, compréhension, relation*. Les Editions Didier, Paris.
- Degache, C. 2006. Didactique du plurilinguisme : travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. Dossier HDR- Université Stendhal Grenoble III.
- Diaz & Ferrero, A.M. 2017. "Percepción de distancia lingüística en la adquisición de la lengua portuguesa por hispanohablantes" *Horizontes de lingüística aplicada*
- Escude, P. et Janin P. 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Clé international. Paris
- Gajo, L. 2008. L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingüe. In: *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Editions Médecine et Hygiène- Georg. Genève
- Gaonac'h, D. 2000. « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive" in *Revue. Org*
- Martin, E. 2004. Le traitement de la proximité linguistique dans le dispositif de ressources plurilingues de la plate-forme Galanet in *Lidil*. Grenoble.
- Meissner, F. 2006. "Construire une compétence de lecture pluri-langues" *Babylonia* 3-4/06/ [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch)
- Robert, P. 2004/4. "Proximité linguistique et pédagogie des langues non-maternelles" *Revue ELA Accès aux langues proches et aux langues voisines*. Klincksieck, Paris

### Notas

1. País cuya población asciende a 9.000.000 de habitantes según el último censo
2. Los términos « lenguas vecinas », « lenguas parientes », « lenguas hermanas » funcionan como casi-sinónimos y se oponen en el marco del aprendizaje/enseñanza de lenguas extranjeras o segundas a « lenguas lejanas o alejadas », « lenguas distantes » o « lenguas raras » . (Robert, 2004/4 : 1).
3. Una carrera de lenguas extranjeras fue creada en 1987 en el seno de la ELCE, ofreciendo una formación de docentes de inglés y de francés, y una Maestría en

Didáctica de Lenguas y Culturas inició en 2015 para asegurar la formación continua de los docentes de lenguas.

4. Estudiantes que durante el desarrollo del proyecto de lectura mostraban una buena participación y buen espíritu crítico, y que obtuvieron un puntaje alto en las pruebas de lectura.
5. Una lectura global con el fin de identificar parámetros comunicativos (tipo de texto, temática, etc) en textos-artículos periodísticos, y también poemas, recetas de cocina, etc.
6. Un artículo periodístico sobre la muerte de Claude Chabrol y el capítulo 1 del libro El Principito.
7. Cabe aclarar que en este artículo no se plantea, por razón de espacio, la pregunta de investigación relativa al impacto del proceso de CE en intercomprensión en las estrategias de lectura plurilingüe realizadas y observadas , ni se mencionan los resultados obtenidos en cuanto a dichas estrategias.
8. Siguiendo criterios « socio-políticos y etnoculturales (Blanchet, cité par Degache, 2006:).