

# Enfoques plurales en los manuales de Español Lengua Extranjera en Alemania: de la vitalidad teórica a una creciente relevancia práctica. Un estudio de caso

**Christian Helmchen**  | Universität Hamburg (Alemania)

*christian.helmchen@uni-hamburg.de*

**Sílvia Melo-Pfeifer**  | Universität Hamburg (Alemania)

*Silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de*

*Los enfoques plurales, como métodos didácticos que movilizan más de una lengua y cultura en clase de lengua (materna, secundaria o extranjera), dan cuerpo a una didáctica del plurilingüismo, cuyo objetivo es el desarrollo lingüístico integral del individuo. Aunque con una vida teórica bien desarrollada, los enfoques plurales siguen su difícil camino hasta una integración en el repertorio didáctico del profesorado. A pesar de que se reconozcan sus ventajas cognitivas y afectivas, sólo desde hace poco tiempo los enfoques plurales están entrando en las prácticas corrientes de la clase, a través de los manuales escolares. En este estudio, hacemos hincapié en la presencia de los enfoques plurales en los manuales de lenguas extranjeras o lenguas segundas en Alemania en general, y en Español como Lengua Extranjera (ELE), más específicamente. A través del análisis detallado de un manual de ELE, que tomaremos como estudio de caso, ilustraremos las principales tendencias de la inserción curricular de los enfoques plurales en clase de idiomas en Alemania.*

**Palabras clave:** *análisis de manual, intercomprensión, didáctica integrada de las lenguas, aprendizaje de lenguas extranjeras, enfoques plurales, ELE.*

## Pluralistic approaches in textbooks for Spanish as a foreign language in Germany: from theoretical vitality to a growing practical relevance. A case study

*The pluralistic approaches as didactic methods that mobilize more than one language and culture in language teaching (foreign, secondary or native language) give substance to didactics of multilingualism whose goal is the integral linguistic development of the individual. With a well-developed theoretical foundation, the pluralistic approaches continue on their difficult path until they are de facto integrated into the didactic repertoire of teachers. Although their cognitive and affective benefits are acknowledged, pluralistic approaches have only recently entered the teaching practice through textbooks. In this study, the presence of pluralistic approaches in German textbooks for foreign or second languages in general and for Spanish as a foreign language (Español como lengua extranjera / ELE) specifically is being investigated. On the basis*



TO CITE  
THIS ARTICLE:

HELMCHEN, C., and MELO-PFEIFER, S. (2019). Pluralistic approaches in textbooks for Spanish as a foreign language in Germany: from theoretical vitality to a growing practical relevance. A case study. *Lenguaje y textos*, 49, 41-53. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11466>

*of a detailed analysis of an ELE textbook as a case study, the most important tendencies of the curricular consideration of the pluralistic approaches in foreign language teaching in Germany are illustrated.*

**Keywords:** *textbook analysis, intercomprehension, integrated language didactics, foreign language learning, pluralistic approaches, ELE.*

---

## 1. Introducción

El análisis de manuales escolares sigue siendo un tema importante y actual en la didáctica (Fäcke, 2016; Fäcke y Mehlmauer-Larcher, 2017; Kurtz, 2011), por su presencia constante en los escenarios de enseñanza y aprendizaje y por su valor en la introducción de nuevos enfoques o teorías en la clase de lenguas (Hufeisen, 2011; Schröder-Sura, Candelier y Melo-Pfeifer, en prensa; Schröder-Sura y Melo-Pfeifer, 2017). Así que, por su omnipresencia, se podría incluso llamar a los manuales el currículum (poco) secreto de la clase.

Para la enseñanza de idiomas extranjeros, los libros de texto proporcionan una base central porque pueden dar forma y controlar significativamente la progresión, el contenido, los temas, el procedimiento metodológico y los objetivos. (Fäcke y Mehlmauer-Larcher, 2017, p.10; traducción nuestra).

Además, por su temporalidad e historicidad, “los manuales también reflejan la década de su creación en su diseño” (Fäcke y Mehlmauer-Larcher, 2017, p.10; traducción nuestra), lo que significa que, por lo menos desde un punto de vista teórico, los manuales reflejan las teorías de enseñanza más actuales en el momento de su publicación, así mismo como los enfoques metodológicos más adecuados.

Las cuestiones de investigación que guían esta contribución son las siguientes: si el marco europeo de referencia para las

lenguas defiende el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural integral y holístico de los individuos, ¿cómo se incorporan los manuales escolares a este desafío? Así mismo, ¿cuáles indicios de la integración curricular de los enfoques plurales nos transmiten los manuales de lenguas?

Después de un breve resumen teórico de los enfoques plurales en la enseñanza de idiomas, presentaremos el *estado del arte* de su introducción en los manuales de lenguas en Alemania. A continuación, desarrollamos un estudio empírico basado en el análisis de la presencia de tres enfoques plurales – intercomprensión, despertar a las lenguas y didáctica integrada – en un reciente manual de ELE publicado en Alemania (2018). Buscaremos comprobar que, a pesar de su relevancia teórica y sus demostrados aportes cognitivos y afectivos, los enfoques plurales siguen poco presentes en la práctica, aunque se observe un creciente interés por su integración.

Nos gustaría enfatizar que este análisis es explícitamente un estudio de caso. El manual seleccionado *Encuentros hoy 1* es uno de los más populares para la enseñanza de español como lengua extranjera en las escuelas en Alemania. La edición analizada es la más reciente. En términos de temas, contenidos y metodología los manuales más corrientes son muy similares, porque las editoras tienen que seguir documentos orientadores y programas predefinidos. Por estas razones, este análisis también puede considerarse representativo de otros.

## 2. Los enfoques plurales: ¿Qué son? ¿Para qué sirven?

A pesar de que Alemania se ha convertido en un país de inmigración con una gran diversidad cultural y lingüística, no sólo desde la migración laboral de los años 50 y 60 – que se intensifica con los movimientos actuales de refugiados – la instrucción sensible al idioma, o sea, los métodos de enseñanza y aprendizaje que tienen en cuenta y explotan la diversidad lingüística que existe en el aula, todavía desempeñan un papel subordinado. En el mejor de los casos, se implementan de forma no sistemática (Melo-Pfeifer y Reimann, 2018). Incluso en los manuales actuales, hasta ahora tales enfoques han tenido poco impacto (Schröder-Sura, Candelier y Melo-Pfeifer, en prensa; Schröder-Sura y Melo-Pfeifer, 2017). No obstante, la diversidad lingüística y cultural es ahora la realidad en la gran mayoría de los países y ya ha llegado el momento de que se incluyan en la práctica docente diaria y que haya un “cambio de paradigma principal que está en la base de la evolución hacia una concepción global de la educación lingüística, que integra la enseñanza y el aprendizaje de TODAS las lenguas” (Candelier *et al.*, 2013, p.8).

Los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas (Candelier *et al.*, 2013) brindan la oportunidad de diseñar lecciones que tienen en cuenta la diversidad lingüística y cultural del aula al adoptar diferentes enfoques para la enseñanza lingüística y multilingüe, así como para crear conciencia sobre la inter- y la transculturalidad de las sociedades modernas (Melo-Pfeifer y Reimann, 2018). Por lo tanto, forman una alternativa a los conceptos estándar actuales de un solo idioma que cumple con los requisitos del aula en el siglo 21. En el

contexto de los enfoques plurales, esta diversidad se entiende como un recurso que debe activarse. Los alumnos deben consultar los idiomas ya disponibles y otros conocimientos previos relevantes con el objetivo de crear una competencia multilingüe y pluricultural (Candelier *et al.*, 2013).

Tales saberes [...] no pueden, obviamente, desarrollarse hasta que la clase no se convierta en un lugar en el que se hagan análisis simultáneos y se relacionen al mismo tiempo varias lenguas y varias culturas dentro del marco de los enfoques plurales de las lenguas y culturas (Candelier *et al.*, 2013, p.9).

Para este fin, los enfoques plurales combinan cuatro enfoques centrales:

- i) “Éveil aux langues”, o sea despertar a las lenguas, que significa el desarrollo de la conciencia lingüística y la inclusión de las lenguas escolares, las lenguas de origen, las lenguas ambientales y las variedades regionales presentes en el aula. Para este propósito se activan todas las experiencias con el lenguaje y todos los repertorios lingüísticos de los alumnos (Candelier *et al.*, 2013);
- ii) La intercomprensión, que tiene como objetivo desarrollar una competencia receptiva de las expresiones orales y escritas en relación con los idiomas de la misma familia. Para este fin, se utilizan estrategias de transferencia que pueden permitir a los hablantes coconstruir un significado en una interacción multilingüe (Melo-Pfeifer y Reimann, 2018). Además, la intercomprensión sirve para promover las habilidades de aprendizaje de idiomas y la autonomía del alumno (Candelier *et al.*, 2013);

- iii) La didáctica integrada de las lenguas, que intenta crear sinergias en el proceso de adquisición. El objetivo es desarrollar un plan de estudios multilingüe que vincule los procesos de adquisición de varios idiomas para ayudar a los estudiantes a establecer vínculos entre los idiomas que están aprendiendo (ibid.; Candelier *et al.*, 2013);
- iv) El aprendizaje intercultural. Mientras que el aprendizaje intercultural originalmente se refiere a la educación de actitudes, conocimientos y competencias relacionadas con la diversidad cultural (Byram, 1997), dentro de los enfoques plurales sirve también para abordar aspectos relacionados con la diversidad lingüística (Melo-Pfeifer y Reimann, 2018).

Con el fin de desarrollar y evaluar mejor los materiales de enseñanza y aprendizaje y diseñar planes de estudio interdisciplinarios en términos de enfoques no tradicionales, el Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa ha desarrollado un marco de referencia (*Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas, MAREP*) con descriptores para conocimientos (*knowledge*), actitudes (*attitudes*) y habilidades (*skills*) (Candelier *et al.*, 2013).

Melo-Pfeifer y Reimann (2018) observan, sin embargo, que en el sistema escolar alemán, la difusión de enfoques plurales sigue siendo baja. Las razones de esto incluyen la falta de interdisciplinariedad curricular entre los diferentes idiomas que se

enseñan y aprenden de manera independiente en el sistema escolar tradicional; una separación que ya se manifiesta en los términos “clase de inglés” o “clase de francés” (Araújo e Sá y Melo-Pfeifer, 2015; Schröder-Sura y Melo-Pfeifer, 2017). El objetivo de los enfoques plurales, sin embargo, es tener en cuenta similitudes y crear sinergias en el proceso de adquisición. Para hacerlo, adoptan un enfoque general cuyo elemento central es el énfasis en las relaciones (como similitudes, diferencias, peculiaridades etc.) entre idiomas y así mismo en fenómenos de transferencia.

### 3. Los enfoques plurales en Alemania: un análisis de su presencia a través el análisis de manuales de idiomas

Como lo reconocen Carrasco Perea y Melo-Pfeifer, en un estudio comparativo de la presencia de la intercomprensión en Cataluña y Hamburgo,

[L]os enfoques plurales en la educación lingüística cuentan ya con una dilatada historia teórica. Sin embargo, su inclusión en las políticas lingüísticas educativas, en la formación del profesorado, en los materiales didácticos y en los centros educativos sigue siendo escasa o nula, aunque suficientemente reconocida y debatida en el ámbito académico<sup>1</sup> (2018, p.163).

En su análisis de los manuales de alemán como segunda lengua (DaZ; *Deutsch als Zweitsprache*) más usados en Alemania, Schröder-Sura *et al.* (en prensa) conceden que, aunque sea un contexto importante

<sup>1</sup> Una reflexión semejante logra Marx, cuando dice: “Para la investigación de enseñanza de idiomas y la didáctica de idiomas, no es un fenómeno nuevo que a menudo haya una discrepancia entre la investigación y los requisitos políticos por un lado y la implementación práctica por el otro” (2014, p.20; traducción nuestra).

para valorar la presencia de los repertorios plurilingües del alumnado, los manuales usados en contexto DaZ, p. i) se asemejan a los usados para alemán como lengua extranjera; ii) siguen una fuerte tendencia hacia el monolingüismo; y iii) no integran estrategias de desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural de los alumnos con trasfondo migratorio o refugiado. También Marx (2014) llegó a las mismas conclusiones después de un análisis de 22 manuales DaZ y Alemán como lengua extranjera, subrayando que, aunque los textos oficiales en Alemania hacen explícita la necesidad de desarrollar la competencia plurilingüe e intercultural del alumnado, estos manuales, particularmente en contexto DaZ, casi no integran tareas plurilingües en su diseño. Además de una reducida presencia de los enfoques plurales tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo esta integración es deficiente, sobre todo lo que concierne i) a la excesiva importancia concedida al inglés; ii) a la reducida presencia de las lenguas de herencia; iii) a la insuficiente calidad del trabajo de reflexión sobre las lenguas, casi siempre reducida a la comparación poco sistemática de palabras (Marx, 2014, p.18-20).

En otros dos estudios recientes de Melo-Pfeifer y Schröder-Sura, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de francés y de español como lenguas extranjeras en Alemania, se analiza la presencia de los enfoques plurales en dos colecciones de manuales. No sorprende que el enfoque con una presencia cuantitativa más relevante sea el aprendizaje intercultural, aunque reducido a la transmisión de saberes declarativos sobre la supuesta cultura meta. Casi no se observan dimensiones de la competencia intercultural con relación a las actitudes

o al hacer en situaciones de contactos interculturales (Schröder-Sura y Melo-Pfeifer, 2017). Ya en 2011, Grünewald concedía que los manuales de francés y español no se integraban, de manera sistemática y diversificada, a estrategias de desarrollo de la competencia intercultural, a pesar de que sus autores lo anuncien en la tabla de materias interculturales. Grünewald (2001) afirma que el área cognitiva (conocimiento de orientación sociocultural) está representada de manera desproporcionada.

Melo-Pfeifer y Schröder-Sura (2018) concluyen que, aunque las clases de francés y de español tengan la posibilidad de apoyarse en las adquisiciones previas en alemán e inglés, e incluso en una o en la otra (dependiendo de si se enseñan como segundo o tercer idioma), los manuales integran muy pocas oportunidades de comparación interlingüística, importantes desde el punto de vista de la didáctica integrada y de la intercomprensión. Asimismo, la presencia del alemán se reduce a las actividades de mediación, de manera muy estereotipada y casi siempre como estrategia de remediación (Melo-Pfeifer y Schröder-Sura, 2018). Los otros enfoques plurales aparecen cada vez menos con la progresión de las competencias en las lenguas meta, lo que parece promover una marcada tendencia a la monolingüización de las prácticas de clase. De esta manera, los manuales reproducen una ideología aditiva de la enseñanza de idiomas (Hufeisen, 2011), que ve la utilización de otros idiomas como un obstáculo o solo como una estrategia de superación de problemas de comunicación. Marx (2014) observa que hay una tendencia a elogiar el multilingüismo en teoría, pero descuidarlo en la realidad práctica. Enfatiza que esto tiene consecuencias

negativas para el desarrollo del idioma mayoritario, el idioma de origen y la conciencia metalingüística, para la autoconfianza de los niños y adolescentes multilingües en su capital lingüístico y, más allá de eso, para la aceptación social de otros idiomas y, por lo tanto, de las personas con capital lingüístico avanzado. El apoyo oficial al multilingüismo no es relevante si el plurilingüismo no se toma en serio por los materiales de enseñanza actuales, pero se sigue entendiendo como un buen acompañamiento.

Mehlhorn y Wapenhaus (2011) presentan una perspectiva más optimista sobre la nueva generación de manuales para la clase de ruso: las autoras subrayan que esta nueva generación, siguiendo un enfoque por competencias, integra actividades de reflexión interlingüística (cerca de la didáctica integrada) e intercultural.

De manera general, se puede observar, como refiere Marx, un “gap between ideology, official curricula and classroom practice regarding acceptance of students’ multilingualism and possibilities for capitalizing on their language resources” (2014, p.8).

#### **4. Estudio empírico: análisis del manual ELE *Encuentros hoy 1***

Es importante subrayar que, en Hamburgo, ELE se enseña sobre todo como L2 (después del inglés) o como L3 (después del francés). Esta tendencia es visible en toda Alemania y actualmente se observa un creciente interés de los estudiantes por el aprendizaje del español. Así, los estudiantes de ELE ya son plurilingües, ya sea porque tienen un trasfondo migratorio y, además del alemán, hablan sus lenguas de herencia o porque ya hablan alemán y tienen la experiencia de aprendizaje de inglés (y francés) en la escuela.

Generalmente los análisis de manuales están dirigidos al contenido, a los conceptos de adquisición de idiomas o también a temas individuales como el diseño, la gramática o las dimensiones interculturales (Fäcke 2016). Nuestro análisis hace énfasis en la presencia de los enfoques plurales en un reciente manual de ELE y sigue la metodología empleada por Schröder-Sura y Melo-Pfeifer (2017): en un primer momento, analizaremos la presencia cuantitativa de los enfoques plurales en el manual (en las unidades obligatorias y los anexos) y en un segundo momento, la calidad de las propuestas presentadas en el manual. Como en la presentación del manual ya se puede ver una tendencia a la presentación de saberes declarativos sobre las “culturas”, nuestro estudio empírico tomará apenas los “enfoques lingüísticos” como objeto de análisis: despertar a las lenguas, intercomprensión y didáctica integrada. Clasificamos como didáctica integrada a las tareas de mediación que movilizan los conocimientos de alemán y de español y también a todas las tareas de comparación interlingüística que incluyen al alemán y/o al inglés. Como intercomprensión clasificamos las tareas que movilizan solamente idiomas de la misma familia.

##### **4.1. Presentación del manual**

*Encuentros hoy 1* fue publicado en 2018 por la editorial Cornelson y se define como manual de español como tercera lengua extranjera, para el primer año de aprendizaje. Este manual se compone de 6 lecciones que incluyen módulos flexibles y tareas de diferenciación para grupos con competencias desiguales. En su presentación se menciona que adopta un enfoque por competencias y las desarrolla de manera intensiva.

Además, incluye tareas de aprendizaje al final de cada lección. Asimismo, valora la competencia de auto evaluación (aunque la realización de las tareas correspondientes es facultativa).

El libro del alumno, *Encuentros hoy 1* está acompañado por un e-book, un cuaderno de actividades, audio-CD, video DVD, hojas de trabajo para la clase y un cuaderno de gramática.

En su interior se presenta un mapa de España, de un lado, y de América Latina, del otro. En cuanto a su organización semiótica y en relación con los enfoques plurales, el manual presenta símbolos para tareas de mediación (señaladas por “Es-De”) y de aprendizaje intercultural. Otros símbolos presentes se refieren a competencias (trabajo escrito) o a modalidades de trabajo en clase (trabajo en parejas o en grupo). El manual incluye 6 suplementos facultativos y tres módulos temáticos “el mundo del español” (también facultativos). En el interior del manual, los distintos idiomas son señalados por banderas de países europeos, con poca consideración por la naturaleza pluricéntrica de muchos de esos idiomas (alemán, español, francés e inglés).

Cada una de las 6 unidades tiene un tema central, cercano a lo cotidiano (“¡Adiós, verano!, ¡Hola, amigos!”, “Mi mundo”, “Mi instituto”, “¡Feliz cumpleaños!”, “Ven a Madrid!” y “¡Viva México!”). El manual incluye también 5 módulos temáticos – “El alfabeto español”, “¿Qué hora es?”, “¿Qué te gusta hacer?”, “La ropa” y “Hacer la compra” – con un foco claro en el entrenamiento del vocabulario y de la interacción verbal. Cada unidad presenta sus objetivos de aprendizaje comunicativos, sus objetivos lingüísticos (relacionados con la gramática y con el vocabulario) y sus objetivos de aprendizaje

intercultural y metodología (aprender a aprender). A continuación, se presentan los contenidos definidos para el aprendizaje intercultural en las unidades y los módulos temáticos (Tabla 1):

Desde una perspectiva intercultural, se podría decir que se privilegian los saberes declarativos sobre España y México. El listado de temas nos muestra también un interés por las capitales y por tradiciones gastronómicas (elementos tratados dentro de las unidades son “chocolate con churros”, “ir de tapas”, “el gazpacho” o “guacamole”), culturales (“la piñata”, “la quinceañera” o “el día de los muertos”) y escolares de estos países.

Al inicio de las unidades, se incluye una “unidad cero” (“¡Hola!”), en que los alumnos se acercan a las expresiones para presentarse, diciendo también cuáles idiomas hablan. Aquí, el bilingüismo y el plurilingüismo se presentan normalizados: “*Hola, ¿qué tal? Me llamo Luna y soy de Cuzco, Perú. Hablo español y quechua.*”, “*Soy Blanca, soy de Galicia, de Santiago de Compostela. Hablo español y gallego. Además, también hablo un poco de alemán*” o “¡Buenos días! Soy Iñaki. Soy de Bilbao y hablo vasco y español. Bueno, también un poco de francés e inglés” (p. 8-9). Así, además de la presencia de lenguas minoritarias de los territorios de habla castellana, se presenta positivamente al hecho de hablar esas lenguas y también lenguas extranjeras, lo que puede ser importante en el momento de introducir idiomas en tareas de comparación interlingüística.

Finalmente, en los anexos el alumno encuentra, entre otros suplementos, tareas de diferenciación, estrategias para desarrollar las diversas competencias (con un claro enfoque en la adquisición del vocabulario), una pequeña enciclopedia de

**Tabla 1.** Temas de enfoque intercultural presentados en la tabla de contenidos interculturales.

Unidades	Módulos temáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los países de lengua oficial española</li> <li>- Presentarse</li> <li>- Dirigirse a alguien y cortesía</li> <li>- “Chocolate con churros”</li> <li>- Apellidos</li> <li>- Dirección y “Klingelschilder”</li> <li>- Escuela y la rutina escolar</li> <li>- El sistema de notas en las escuelas españolas</li> <li>- El pádel</li> <li>- Horarios de comer: mediodía y cena</li> <li>- El uniforme escolar en México</li> <li>- Desayuno en España y en México</li> <li>- Tradiciones de cumpleaños en España y en América Latina</li> <li>- La piñata</li> <li>- El tratamiento con “ustedes” en América Latina</li> <li>- La quinceañera en México</li> <li>- El español mexicano</li> <li>- Atracciones turísticas en Madrid</li> <li>- Ir de tapas</li> <li>- San Silvestre Vallecana</li> <li>- Madrid Río</li> <li>- Datos centrales sobre México</li> <li>- Dinero mexicano</li> <li>- Ciudad de México</li> <li>- El español mexicano: los diminutivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alfabeto español</li> <li>- ¿Qué hora es?</li> <li>- ¿Qué te gusta hacer?</li> <li>- La ropa</li> <li>- Hacer la compra</li> </ul>

aspectos culturales (repartida entre España y América Latina), una guía de pronunciación, de ortografía y de conjugación de verbos, una guía de conversación en la clase de ELE y las soluciones de los ejercicios.

#### 4.2. Análisis de la presencia de los enfoques plurales

Antes de empezar la presentación y el análisis de la presencia de los enfoques plurales en este manual, es importante decir que los autores incluyeron, en la organización interna de las unidades, una sección llamada “(Descubrir y) comparar las lenguas”, en la que los alumnos desarrollan

sus capacidades de reflexión sobre los idiomas y otra “aprender mejor”, en la que desarrollan sus competencias de aprendizaje. Es en el apartado “descubrir y comparar las lenguas” donde encontramos casi la totalidad de ejemplos para nuestro análisis. En esa sección, se sigue un enfoque reflexivo y consciente de la lengua (*focus on form*), donde los autores buscan trabajar la consciencia lingüística y la consciencia de aprendizaje del alumnado observando y comentando hechos lingüísticos en distintos idiomas (en general: el alemán, el inglés, el español y el francés, pero también el latín y el italiano aparecen en las unidades),



que pueden terminar en la formulación de reglas de gramática en ELE. Aquí se pueden identificar dos de los cuatro enfoques plurales: una apetencia por la intercomprensión entre idiomas romances, aunque excluyendo el rumano (se comparan idiomas romances entre sí, en general, español y francés) y la didáctica integrada (todos esos idiomas tienen presencia curricular en Alemania).

La Tabla 2 presenta la distribución de los enfoques plurales en *Encuentros hoy 1*:

En general, se puede decir que, aunque actual, el manual no utiliza los enfoques plurales de manera sistemática. El enfoque “despertar a las lenguas” aparece una vez y solo en los anexos. La intercomprensión ocurre una vez, al final del manual. La distribución de los enfoques plurales a lo largo de las unidades también es muy irregular, significando que no hay una estrategia coherente para su integración.

Tabla 2 también nos muestra que el manual analizado promueve una didáctica integrada de la intercomprensión y la intercomprensión entre idiomas integrados en el currículum escolar (sobre todo español y francés, después de un análisis detallado). Las tareas de didáctica integradas utilizan, casi siempre, lenguas de la misma familia (intercomprensión). Así, la comparación de idiomas de la misma familia se convierte en

estrategia consciente de desarrollo de la competencia plurilingüe, en general, y de la competencia de aprendizaje, en particular. Además, como L3, el español se ve en este manual con fuertes conexiones con el idioma hablado en la escuela (el alemán, segunda lengua para una parte importante de la población escolar), con la primera LE (el inglés) y con una segunda LE (en general, una lengua romance). Desde este punto de vista, se tornan claras las conexiones entre la didáctica integrada y la intercomprensión y se hace visible la dificultad de hacer una distinción unívoca de los enfoques plurales. Notamos que las tareas que podrían pertenecer al dominio de la intercomprensión se introducen en tareas de comparación más amplias que incluyen a la lengua hablada en la escuela.

Como ya lo habían notado Schröder-Sura y Melo-Pfeifer (2017), el enfoque de la didáctica integrada es el que más presencia tiene en el manual (con 30 ocurrencias), sobre todo porque engloba las tareas de mediación, ahora en boga en Alemania. No obstante, es importante decir que en “Encuentros hoy 1” los autores buscan caminos para desarrollar la reflexión (meta) lingüística: el alumnado debe analizar fenómenos lingüísticos y formular reglas de funcionamiento de la lengua, lo que supone la rentabilidad de conocimientos previos

**Tabla 2.** La presencia de los enfoques plurales en los ejercicios de *Encuentros hoy 1* (2018, Español como 3. lengua extranjera).

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Unidad 6	Anexos	Total
Despertar a las lenguas	0	0	0	0	0	0	1	1
Intercomprensión	0	0	0	0	0	1	0	1
Didáctica integrada	6	1	3	5	9	1	5	30
Indefinido	4	1	0	0	0	0	0	5
Total	10	2	3	5	9	2	6	37

lingüísticos (conocimientos declarativos) y de experiencias de aprendizaje de otros idiomas (conocimientos procedurales) (véase sección 4.3).

En la Tabla 2 podemos observar que todavía existe una cierta falta de sistematicidad en la introducción de las tareas de comparación lingüística, lo que es, seguramente, un aspecto que se puede mejorar en ediciones futuras, sobre todo a través de la introducción de tareas de despertar a las lenguas y de intercomprensión. De todas maneras, es visible una progresión muy rápida de los contenidos lexicales y gramaticales, lo que, una vez más, es la prueba de la rentabilidad de conocimientos previos de índole declarativo y procedural propias de la didáctica integrada.

### 4.3. Presentación de dos ejercicios “descubrir y comparar las lenguas”

Como hemos comentado, la introducción explícita de un apartado en los manuales dedicada a la comparación de idiomas es un aspecto original y muy valioso en *Encuentros hoy 1*. A continuación, presentamos dos ejemplos representativos.

El primer ejemplo que nos gustaría comentar tiene que ver con la reflexión alrededor de la utilización de los pronombres

personales, en la primera unidad. En un primer ejercicio (Imagen 1), se pide a los alumnos que comparen los pronombres en alemán y en español, que busquen sus equivalentes y que contesten la pregunta “¿Cuáles pronombres personales alemanes tienen dos formas en español?” (traducción nuestra). A través de este ejercicio, los alumnos reconocen las diferencias entre los idiomas y pueden comparar los idiomas de forma consciente. A continuación, después de comparar una frase declarativa afirmativa en cinco idiomas (alemán, inglés, español, francés y latín), los alumnos deben indicar cuáles idiomas necesitan un sujeto explícito y cuáles no lo necesitan.


Esta comparación sintáctica es importante para comprender el funcionamiento de la estructura de la frase del español, valorando la conjugación del verbo como elemento clave para su comprensión.


Otro ejemplo interesante es la comparación del uso del gerundio en inglés, en italiano y en español (Imagen 2).

En un primer momento, se pide a los alumnos que inferan la función pragmática y sintáctica del uso de “estar + gerundio”, a través de la lectura de tres ejemplos. En seguida, se les pide que lean tres frases en inglés y en italiano para llegar a la

## — Descubrir y comparar las lenguas

**5 a** Für welche deutschen Subjektpronomen gibt es je zwei Formen im Spanischen? ▶ Resúmen, p. 22/3

 vosotros ella tú él vosotras  
nosotros ellos yo nosotras ellas

 du wir sie er  
ich ihr sie

**b** Vergleiche die Sätze. In welchen Sprachen verwendest du kein Subjektpronomen?

 Ich spreche Deutsch.  I speak English.  Hablo español.  Je parle français.  Latine loquor.

Imagen 1. Descubrir y comparar las lenguas (p. 12).

formulación de la regla del empleo de esta estructura y, así, reconocer las semejanzas entre idiomas. Desafortunadamente, no se tematiza aquí la estructura del francés “être en train de + verbo en infinitivo”, aunque podría ser importante para comprender la intención de la frase en español y mostrar que no todos los idiomas romances siguen la misma estructura.

Estos dos ejercicios son ejemplos de lo que pretenden los autores de *Encuentros hoy 1* con la introducción de la comparación interlingüística: hacer al alumnado descubrir y comparar los fenómenos sintácticos (sobre todo cuando se asemejan) y promover la reflexión gramatical a través de la formulación de reglas del funcionamiento de la lengua meta.

### 5. Síntesis y perspectivas

Aunque no sea posible generalizar los resultados de nuestro análisis de un manual escolar a la totalidad de los manuales producidos en el contexto alemán, es cierto que los resultados son muy consistentes con estudios que toman el español u otros idiomas presentes en el currículum alemán (francés, DaZ, ...) como objetos de análisis: i) la escasa presencia de los enfoques plurales

que movilizan más idiomas (despertar a las lenguas); ii) la ausencia de los idiomas de herencia; iii) la presencia – aún poco sistemática – de los ejercicios de comparación interlingüística y iv) foco predominante en las semejanzas entre idiomas y menos en los fenómenos distintivos (importante para evitar errores basados en generalizaciones transidiomáticas).

No obstante, notamos evoluciones importantes en este manual: la presencia de enfoques plurales en todas las unidades y una presencia más elaborada de enfoques plurales que toman los conocimientos previos como punto de partida (didáctica integrada). Como señaló Marx, aunque el plurilingüismo migratorio siga siendo invisible, por lo menos el plurilingüismo escolar se ve respetado y valorado. Es importante notar también que la presencia de los enfoques plurales no se sitúa solamente al nivel de la comparación de palabras o de inferencia de sentido de palabras (semi) transparentes, sino que está muy presente en la comparación de estructuras sintácticas ya con alguna complejidad en niveles iniciales. También es importante referirse al esfuerzo de acoplar las estrategias de comparación interlingüística a las estrategias de

#### — Descubrir y comparar las lenguas

2 a Was wird mit **estar** und **gerundio** zum Ausdruck gebracht? ▶ Resumen, p. 107/9



b Vergleiche die englischen und italienischen Sätze mit den spanischen. Was fällt dir auf?

UK What are you doing?

I'm running in the park.

I'm eating a sandwich.

IT Cosa stai facendo?

Sto correndo nel parco.

Sto mangiando un panino.

Imagen 2. Descubrir y comparar las lenguas (p. 101).

aprendizaje, promoviendo el “aprender a aprender”, la autonomía y una consciencia (meta)lingüística que moviliza el repertorio plurilingüe del alumnado.

Como hemos visto, *Encuentros hoy 1* promueve una visión positiva del plurilingüismo individual y del multilingüismo social. Para desarrollar este apoyo a la presencia de las lenguas en la vida de los alumnos, se podrá, además de las evoluciones observadas, incluir las lenguas de los alumnos con trasfondo migratorio y prestar atención a una integración más sistemática de los enfoques plurales. Otras lenguas que podrían verse representadas en los manuales de ELE son las lenguas minoritarias co-oficiales del mundo hispano: catalán, gallego, náhuatl, quechua, vasco, etc. Es decir, más que solo nombrarlas, como hemos visto en 4.1, podría ser didácticamente relevante comparar las estructuras de estas lenguas, discutir su inter(in)comprensibilidad y sus

dimensiones históricas, sociales y poblacionales. Tareas de esta naturaleza podrían ayudar a deconstruir el mito “un territorio – una lengua” (o el de que a una frontera terrestre corresponde siempre a una frontera lingüística) y así como a aumentar la consciencia del alumnado sobre las realidades sociolingüísticas de países multilingües y de lenguas pluricéntricas.

Finalmente, se podrían incluir los enfoques plurales en tareas de semantización de nuevo vocabulario y de comprensión de su formación, aumentando el vocabulario activo, pasivo y potencial del alumnado. Consideramos relevante favorecer las comparaciones interlingüísticas más allá de las semejanzas y diferencias gramaticales o lexicales: podría ser importante, por ejemplo, comparar las realizaciones pragmáticas de distintos actos de habla o la creatividad metafórica presente en distintos idiomas.

## Referencias bibliográficas

- ARAÚJO E SÁ, M. H. y MELO-PFEIFER, S. (2015). “Représentations de futurs professeurs de Langues Romanes quant aux approches plurielles”. En M. Mantesanz del Barrio (ed.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid (77-97). URL <http://eprints.ucm.es/35033/1/ense%C3%B1anza%20valido.pdf> (consultado en febrero de 2018).
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CANDELIER, M, CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J. F., LŐRINCZ, I., MEIßNER, F. J., NOGUEROL, A., SCHRÖDER-SURA, A. y MOLINIÉ, M. (2013). MAREP – *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. URL <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf> (consultado en febrero de 2018).
- CARRASCO PEREA, E. y MELO-PFEIFER, S. (2018). La integración curricular de la IC en los centros educativos: ¿proyecto futurible y sostenible? Un estudio comparativo Cataluña/Hamburgo. En C. Helmchen & S. Melo-Pfeifer (eds.) (2018). *Multilingual literacy practices at school and in teacher education*. Bern: Peter Lang (163-197). <https://doi.org/10.3726/b13093>
- FÄCKE, C. (2016). Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. En M. Rückl (ed.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster: Waxmann (34-48). URL <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3506Volltext.pdf> (consultado en febrero de 2018).

- FÄCKE, C. y MEHLMAUER-LARCHER, B. (2017). Forschungsdiskurse zur Analyse und Rezeption fremdsprachlicher Lehrmaterialien. Eine Einleitung. En C. Fäcke & B. Mehlmauer-Larcher (eds.), *Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption*. Berlin: Peter Lang (7-20). <https://doi.org/10.3726/b111136>
- GRÜNEWALD, A. (2011). Förderung der Interkulturellen Kompetenz in Französisch- und Spanischlehrwerken. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40(2), 64-82.
- HUFEISEN, B. (2011). Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen – Vorstellung einiger konkreter Beispiele. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40(2), 106-119.
- KURTZ, J. (ed.) (2011). *Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung*. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40(2) (número especial).
- MARX, N. (2014). Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19(1), 8-24. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/13/11> (último acceso en junio de 2019).
- MEHLHORN, G. y WAPENHAUS, H. (2011). Die neue Lehrwerkgeneration für Russisch als zweite und dritte Fremdsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40(2), 49-63.
- MELO-PFEIFER, S. y REIMANN, D. (2018). Einleitung: Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum. En S. Melo-Pfeifer & D. Reimann (org.), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr Verlag (15-27).
- MELO-PFEIFER, S. y SCHRÖDER-SURA, A. (2018). Les tâches de médiation dans les manuels de Français Langue Étrangère en Allemagne. *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'ACEDLE*, 15(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3589>
- SCHRÖDER-SURA, A., CANDELIER, M. y MELO-PFEIFER, S. (en prensa, 2019). « L'intégration des approches plurielles dans les manuels d'allemand langue seconde en Allemagne ». En I. Lorinz (ed.), *Pour une éducation langagière plurilingue, inclusive et éthique*.
- SCHRÖDER-SURA, A. y MELO-PFEIFER, S. (2017). L'intégration des approches plurielles dans les manuels de langues étrangères en Allemagne : tendances et défis. En J-C. Beacco & C. Tremblay (ed.), *Éducation et plurilinguisme* (Volume 2). OEP, collection « Plurilinguisme ». Bookelis. (89-104).