

La interlengua en el aula de 'intercomprensión' románica para romanófonos y no-romanófonos: una reflexión epistemológica

Rosa M^a Medina Granda

Universidad de Oviedo. España

rmedina@uniovi.es

Interlanguage in the romance 'intercomprehension' classroom for romanophones and non-romanophones: an epistemological reflection

Fecha de recepción: 18.10.2021 / Fecha de aceptación: 17.12.2021

Tonos Digital, 42, 2022

RESUMEN

La importancia de la interlengua en la didáctica y el aprendizaje de la intercomprensión para romanófonos y en la formación plurilingüe es bien conocida. Por esto, nuestro objetivo será destacar asimismo su gran potencial en los contextos heterogéneos: romanófonos y no-romanófonos. Estos contextos, pese a resultar un tanto 'periféricos', serían un nuevo escenario que pondría de manifiesto el potencial de la interlengua. Por este motivo realizaremos a partir de ellos una reflexión epistemológica sobre este sistema en construcción que es la interlengua. Esta reflexión será llevada a cabo desde el modelo epistemológico o descriptivo de 'rizoma' de Deleuze y Guattari (1977, 1980), que propugna precisamente la conexión de las heterogeneidades y concuerda con el resto de las características de la interlengua como sistema.

Palabras clave: interlengua; sistema; rizoma; intercomprensión; romanófonos; no-romanófonos; lenguas románicas.

ABSTRACT

The importance of interlanguage in the didactics and learning of intercomprehension for Romanophones and in multilingual training is well known. For this reason, our goal will be to highlight its great potential in heterogeneous contexts: romanophones and non-romanophones. These contexts, despite being somewhat outlying, would be a new scenario that would highlight the potential of the interlanguage. For this reason we will carry out from them an epistemological reflection on this system under construction that is the interlanguage. This reflection will be carried out from the epistemological or descriptive model of 'rhizome' of Deleuze and Guattari (1977, 1980), which advocates precisely the connection of heterogeneities and agrees with the rest of the characteristics of the interlanguage as a system.

Keywords: interlanguage; system; rhizome; intercomprehension; romanophones; non-romanophones; romance languages.

Partiendo del modelo epistemológico o descriptivo de 'rizoma' (Deleuze y Guattari 1977, 1980), el propósito de este trabajo es realizar una reflexión sobre la importancia de la interlengua (Nemser 1971, Selinker 1972, Corder 1978, entre otros) en la enseñanza de la 'intercomprensión' románica (ICR, en adelante) llevada a cabo en un contexto poco propicio para ella en principio, por tratarse de un entorno compuesto por heterogeneidades, a saber, aprendientes romanófonos y no-romanófonos.

Este encuentro con las heterogeneidades se produce con cierta frecuencia en el aula de ICR del *Máster Universitario Internacional en Lengua Española y Lingüística* de la Universidad de Oviedo, donde impartimos la asignatura del mismo nombre, como una optativa de 4.5 ECTS, durante el primer semestre del curso académico, desde hace ocho años.

Pese a las diversidades referidas, suelen darse paralelamente en el contexto señalado ciertos puntos de encuentro entre los aprendientes: 1) el conocimiento, por parte de todos ellos, de la lengua española, sobre la que además reflexionan metalingüísticamente. 2) El buen conocimiento del inglés que reflejan sus respectivas biografías lingüísticas. Y 3) el gran interés de los alumnos por la interculturalidad y el plurilingüismo, cuestiones ambas estrechamente ligadas a la intercomprensión, como es bien sabido. Por lo que se refiere a nosotros, como enseñantes, todo lo anterior es algo que redundará en favor de nuestra tarea de *mediación*, con la cual intentamos favorecer la integración de todos los aprendientes en el marco de la reflexión *transversal* sobre las lenguas que caracteriza a la intercomprensión. Para que esta reflexión se dé en condiciones óptimas son necesarias al menos tres cosas, desde el punto de vista metacognitivo: 1) que el enseñante *no* sea un *instructor*, sino un *guía / mediador*, que sea capaz de compartir una metodología y supervisar los procesos de intercomprensión; 2) que este mediador se centre en el alumno y le facilite realizar hipótesis sobre las lenguas de llegada desde sus respectivas lenguas maternas / de partida, cosa que redundará en beneficio de la autonomía de su aprendizaje; y 3) que, en lo concerniente a la práctica de la intercomprensión, tanto el mediador como el aprendiente se focalicen en *el proceso*, ya que el fin último de la intercomprensión no es alcanzar un conocimiento perfecto de una serie de lenguas, sino desarrollar en los aprendientes una *competencia individual plurilingüe*.

En todo lo hasta aquí referido juegan un papel esencial la transferencia y la interlengua. La transferencia o comparación es inherente a la intercomprensión en tanto que método de naturaleza cognitiva y transferencial que persigue el aprendizaje simultáneo de lenguas de una misma familia. Por lo que se refiere a la *interlengua*, su potencial en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como en la intercomprensión y en la formación plurilingüe es bien conocido desde hace tiempo: entendida esta como un *sistema en construcción*, transitorio, dinámico, permeable, abierto, variable y en constante movimiento a través de un proceso creativo que evoluciona hacia estadios cada vez más complejos (Bailini, 2016: 36, Alexopoulou, 2010: 92), como un *continuum* (Corder, 1972) e incluso como

un *savoir déclaratif et procédural "inter-langues"* (Meissneret alii, 2004: 23), la interlengua está ligada a la metacognición y se produce a medida que una persona opera con diversas lenguas. El conocimiento de este sistema en construcción ha sido propiciado por la Psicolingüística, tras ser comprobado que, en una situación de aprendizaje de varias lenguas, el aprendiente no adquiere solamente una competencia que abraza de manera aditiva y fortuita conocimientos pluri-lenguas, sino que termina por interiorizar un sistema de regularidades y de irregularidades descubiertas *entre* "sus" lenguas. No ha de extrañar, por tanto, que la interlengua se haya convertido en un concepto clave en la investigación sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de distintas lenguas y de la intercomprensión.

En este trabajo partimos de la reconocida importancia de la interlingua en la didáctica y el aprendizaje de la intercomprensión (Meissneret alii, 2004 y Meissner, 2007), así como en la formación plurilingüe (por ejemplo, Bailini, 2016; Alexopoulou, 2010; y Alves de Souza Dinis, 2018). Es por ello por lo que nuestra aportación consistirá en destacar su gran potencial en la enseñanza de la intercomprensión en los contextos heterogeneos ya referidos, pues pese a resultar estos un tanto 'periféricos', pensamos que serían un nuevo escenario desde el que realizar una reflexión epistemológica sobre este sistema en construcción que es la interlengua. Esta reflexión será llevada a cabo desde el modelo epistemológico o descriptivo de 'rizoma' de Deleuze y Guattari (1977, 1980), que, entre otras cosas, propugna precisamente la conexión de las heterogeneidades.

Es sabido que los aprendientes no-romanófonos que desean adentrarse en la práctica de la ICR, carecen del gran número de bases de transferencias que sí poseen los romanófonos, precisando por ello incorporar estrategias que les permitan crear puentes / hacer transferencias entre sus lenguas madre y las lenguas romances que pretenden estudiar desde la ICR (Meissneret alii, 2004: 99). La reflexión rizomática que propondremos para la interlingua nos permitiría comprender en virtud de qué principios del rizoma sería posible realizar esta conexión, cuya materialización hemos tenido ocasión de comprobar en el aula de ICR en distintas ocasiones.

El concepto de rizoma ha sido ya utilizado en la investigación sobre el método de la intercomprensión, por autores como Aquino, Pereira y Puentes (2009), Degache y Masperi (2007), Martins (2011), Medina Granda (2016) y Llamedo Pandiella (2021, 2021b), que coinciden en considerarlo una *práctica rizomática*. El modelo del rizoma, o si se prefiere, la transversalidad / la multi- e interdisciplinariedad, es contrario a la lógica binaria y a las dicotomías que tanto han influido en Occidente. En los últimos años, dicho modelo ha dado origen a una profunda reflexión en Ciencia, hasta el punto de que se postula a través de él la existencia de un nuevo paradigma que permite vislumbrar nuevos procesos de producción de Conocimiento (Ramière & Varshney, 2006: vii-viii).

Por su parte, y como aquí veremos, la interlengua y el rizoma son sistemas que tienen en común tres cosas: 1) están *en medio de / entre* las cosas (rizoma) / *entre* las lenguas (interlengua). 2) Están *en construcción*, son transitorios y tienen *direcciones cambiantes*. Y 3) los Principios generales del rizoma concuerdan con el concepto de interlengua.

Este trabajo está compuesto de cuatro apartados: en el primero recordaremos el concepto de intercomprensión y prestaremos especial atención a su didáctica transferencial y transversal; en el segundo, abordaremos su valoración como método rizomático; en el tercero, abordaremos el funcionamiento interno de la IC, centrándonos especialmente en la relación entre interlengua y rizoma. En el cuarto y último, abordaremos la importancia de la IC en los contextos con heterogeneidades, así como el concepto de rizoma, que haría posible la conexión entre ellas. Terminaremos este apartado dando cuenta, brevemente, de las principales estrategias de IC que harían posible que los romanófonos y los no-romanófonos hagan rizoma en el aula de ICR¹.

¹El desarrollo detallado de estas estrategias será objeto de un próximo trabajo.

1. LA INTERCOMPRESIÓN: UN MÉTODO COMUNICATIVO, COGNITIVO Y TRANSFERENCIAL

La intercomprensión es un método de aprendizaje de lenguas de tipo transferencial, que se basa en la explotación del parentesco cognitivo entre lenguas de una misma familia. Este método facilita la comunicación directa y multilingüe entre los participantes en el acto comunicativo, respetando los procesos de pensamiento de cada participante en la comunicación. Su finalidad es promover la diversidad lingüística y cultural -no en vano está estrechamente ligado al plurilingüismo y al aprendizaje intercultural (Jamet, 2016; Hidalgo Downing, 2013; Gómez Fernández, 2013)-, así como fomentar el conocimiento de los rasgos comunes que poseen las lenguas de una misma familia.

En la intercomprensión el esfuerzo se concentra en las habilidades receptoras -leer y comprender-, mientras que las productivas -hablar y escribir- permanecen inicialmente en un plano secundario (Medina, 2015: 545-547; Martínez Paricio y Pruñoso-Tomás, 2017: 8, entre otros).

El pilar de la intercomprensión escrita es la competencia lectora, en la que intervienen, entre otros, los aspectos cognitivos. Tal cosa concuerda con el hecho de que, en la lectura intercomprensiva que permite el acceso al sentido global de un texto, haya cuatro *niveles de legibilidad*, de los cuales dos -los dos primeros- son asimismo cognitivos (López Alonso y Séré, 2001: 18-19)². El primer nivel de legibilidad se apoya en la sintaxis y corresponde a la representación mental que el lector hace del tipo de discurso. Este nivel influye directamente en la competencia lectora. Los tipos de texto y los géneros discursivos son decisivos para desarrollar estrategias de comprensión, pues el sujeto recurre por lo general a una serie de representaciones preconstruidas a las que otorga una intención. El segundo

² De acuerdo con ambas investigadoras, la noción de *nivel de legibilidad* es un concepto nuclear que refiere la actividad del lector sobre su manera de aprehender el texto como una continuidad discontinua. El término 'legibilidad' es utilizado de un modo operativo para indicar los procedimientos más adecuados para facilitar la lectura de un texto en lengua extranjera. Estos dependen de dos parámetros: el texto y el lector. En el primero influyen el tipo de discurso y género, su complejidad léxica y gramatical, y su tamaño y longitud. En el segundo interviene un gran número de parámetros, pero, sobre todo, los conocimientos lingüísticos y culturales y los intereses de los sujetos (López Alonso y Séré: 18-19).

nivel de legibilidad, por su parte, se apoya en el léxico y selecciona los esquemas mentales de títulos y subtítulos que habitualmente corresponden al tema. Con estos datos el lector construye un segundo universo contextual. En este nivel, los sujetos se basan en sus conocimientos generales y específicos para conformar una posible representación mental del contenido y, para esto, actualizan los esquemas relevantes y elaboran un modelo mental sobre el que puede tratar el texto (López Alonso y Séré: 22-23).

Como ha puesto de manifiesto Llamedo Pandiella (2021: 515), al tratarse de un método cognitivo, la IC permite a los aprendientes ser conscientes de las analogías entre las lenguas y, al mismo tiempo, detectar las diferencias. De esta forma, desarrollan una competencia metalingüística, que les permite reflexionar sobre su lengua, y estrategias metacognitivas, que mejoran la calidad del aprendizaje y además les permiten el autoaprendizaje. Un tratamiento por separado de cada una de las lenguas que se estudian, no tendría el mismo efecto, aunque se hiciese de forma sucesiva, pues son la comparación y la simultaneidad del método de la IC las que propician lo anterior.

Los mecanismos cognitivos en los que se basa el método de la IC producen además un último efecto: un hablante de una lengua romance que ha incorporado la mecánica cognitiva de la intercomprensión, podrá progresar más fácilmente incluso en el aprendizaje de las formas escritas y luego orales de las lenguas de otras familias tipológicamente distintas, por ejemplo las germánicas, las eslavas, etc., puesto que, una vez asimilado el proceso cognitivo de la comparación, este se activará automáticamente cada vez que se entre en una nueva familia lingüística (Medina: 551-552).

Por último, cabe señalar que la visión de la lengua que se adquiere mediante el método de la IC es necesariamente más abierta que la que se ofrece en una clase de lingüística, cualquiera que sea la aproximación lingüística utilizada, pues en el caso de la IC las lenguas son abordadas desde los puntos de vista comunicativo y cognitivo, y como medios a través de los cuales se expresa una tradición y una determinada forma de ver el mundo.

1.1. La didáctica transferencial de la intercomprensión

De acuerdo con Meissner *et alii* (2004: 15-16), la didáctica de la IC dota a las lenguas extranjeras de aspectos *transversales*, cosa que también contempla el modelo del rizoma (Deleuze y Guattari 1977: 29; Ramière & Varshney 2006: vii-viii). Se trata de una didáctica transferencial que, al rentabilizar el parentesco lingüístico, se centra en la explotación sistemática de los conocimientos pre-adquiridos de los aprendientes, así como en la sensibilización de estos con las lenguas y las culturas.

Según las teorías cognitivistas, la mejora del aprendizaje pasa por la concienciación de los aprendientes y por el desarrollo de estrategias metacognitivas. Lo mismo vale para las lenguas y su adquisición. Los métodos intercomprensivos invitan a los estudiantes a comparar fenómenos interlingüísticos e interculturales y a no perder de vista sus propias iniciativas didácticas, esto es, sus procesos de aprendizaje y sus actitudes comportamentales.

Los estudios relativos al aprendizaje eficaz de lenguas no ofrecen dudas sobre el hecho de que el buen aprendiente compara sin cesar los diferentes esquemas lingüísticos de las lenguas que ya conoce con aquellos que se va encontrando en su camino hacia una lengua meta nueva. Paralelamente, el alumno optimiza sus propias estrategias de aprendizaje. Esto ya es un requisito previo e importante para su autonomía en el proceso de estudio de las lenguas.

Llamedo Pandiella (2021: 524-527), consciente del carácter cognitivo y rizomático de la IC, ha destacado asimismo la importancia de la activación *transferencial*: la *transferencia* es un proceso cognitivo que se manifiesta en la interlengua y que se considera hoy una estrategia fundamental en el proceso de aprendizaje de las lenguas, al contribuir a la formulación de hipótesis en una lengua extranjera. Como estrategia comunicativa, la *transferencia* permite a los hablantes de distintas lenguas compensar las eventuales dificultades que podrían darse en la comunicación, cosa que resulta un recurso de gran utilidad en la IC. Paralelamente, la didáctica de la IC funcionaría como un *activador transferencial*: cuanto más capaz sea un

aprendiente de emitir *hipótesis de transferencia* a fuerza de comparar esquemas lingüísticos o didácticos, más profunda y extensa será la operación mental que se lleve a cabo.

En la IC, el aprendiente desarrolla un *intersistema plurilingüe* o *interlengua* a partir de tres tipos de transferencias: intralingüísticas, interlingüísticas y didácticas, ya descritas por Meissneret *alii* (2004), y a las que nos referiremos en el apartado 3 de este trabajo.

2. LA INTERCOMPRENSIÓN, UN MÉTODO RIZOMÁTICO

El concepto de rizoma ha sido ya tenido en cuenta en la investigación sobre el método de la intercomprensión, por autores como Aquino, Pereira y Puentes (2009); Degache y Masperi, 2007; Martins, 2011; Garbarino, 2011; Medina Granda, 2016; y Llamedo Pandiella (2021, 2021b), que coinciden en considerarlo una *práctica rizomática*. El rizoma, contrario a la lógica binaria y a las dicotomías, ha dado origen en los últimos tiempos a una profunda reflexión en Ciencia, hasta el punto de que se postula a través de él la existencia de un nuevo paradigma que permite vislumbrar nuevos procesos de producción de Conocimiento (Ramière & Varshney 2006: vii-viii).

Llamedo Pandiella (2021: 533-537) señala, basándose en los estudios de los autores antes referidos, que la IC supone el estudio de las lenguas en *sentido rizomático*. Asimismo, este investigador considera que la IC es un *dispositivo* didáctico innovador, en la medida en que hace posible y activa la movilización de saberes procedentes de actividades cognitivas de los individuos. Es decir, el método de la IC permite que los aprendientes se hagan una composición mental y lleguen a adquirir un conocimiento simultáneo de varias lenguas gracias a una metodología que les sitúa “en el medio de” / “entre las lenguas”. No en vano otra de las denominaciones que la IC ha recibido es la de “intercomprensión cruzada”, en clara alusión a su carácter rizomático.

Existe una clara correspondencia entre los Principios del rizoma y la metodología de la IC, puestos de manifiesto por Llamedo Pandiella (*ibidem*) y sobre los que aquí nosotros abundaremos:

- Principios 1y 2, de conexión y heterogeneidad: la IC identifica las conexiones existentes entre varias lenguas emparentadas, de manera que estas conexiones permitan al aprendiente hacer comparaciones y construir un trayecto que le haga posible comprender el sentido global de los textos. El método de la IC opera con heterogeneidades, en la medida en que se centra en lenguas que, si bien están por lo general emparentadas, son diferentes al mismo tiempo. Este método, no obstante, puede conectar asimismo lenguas tipológicamente heterogéneas, siempre y cuando exista un línea de fuga / un afuera dentro del rizoma que permita que este sea ampliado, mediante nuevas conexiones: en un rizoma es posible la evolución paralela de dos seres que no tienen nada que ver (Deleuze y Guattari: 16).
- Principio 3: multiplicidad. El método de la IC busca situarse *entre las lenguas*. En este sentido, es de especial importancia la interlengua, que puede ser considerada una multiplicidad de dimensiones, que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza. Un *agenciamiento* sería precisamente un aumento de dimensiones en una multiplicidad (Deleuze y Guattari: 14). Lo múltiple hay que hacerlo, pero no a fuerza de añadir constantemente una dimensión superior, sino a fuerza de sobriedad. Por todo esto, sería digna de ser destacada por su relación con este tercer principio del rizoma la economía con la que trabaja el léxico mental, vinculado una vez más a la interlengua, y que es capaz de componer, descomponer, clasificar, estructurar, conectar, integrar, re-integrar sin cesar todo tipo de datos lingüísticos según un funcionamiento siempre sistemático a la par que económico (Meissner *et alii*, 2004: 20).
- Principio 4º: *Ruptura asignificante*. Incluso en el caso de las lenguas emparentadas, puede haber alguna que no sea tan transparente y que pueda provocar una ruptura difícil de ser sorteada por sí sola, si no se recurre a la comparación. Suele suceder esto, por ejemplo, con el rumano, en la ICR. Ahora bien, cuando se lee un texto rumano en paralelo con sus versiones en otras lenguas, las inferencias provenientes de las restantes lenguas permiten que el mapa mental

del aprendiente no se vea bloqueado por las dificultades lingüísticas que puede presentar esta lengua. Para estos casos, el método intercomprensivo de Meissner *et alii* (2004) ha dispuesto la existencia de "minirretratos", que, a modo de estratos o entidades rígidas, dotarían al aprendiente de la información gramatical y lingüística necesaria para hacer desaparecer los obstáculos, con el fin de que este pueda seguir realizando agenciamientos y avanzar en la ICR.

- Principio 5º: *Cartografía*. El método de la IC presenta las lenguas como un gran mapa con múltiples entradas. Este mapa, abierto a la experimentación, y pura cuestión de *performance*, es abierto, conectable con todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantes modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social (Deleuze y Guattari: 18). En el caso de los romanófonos y los no-romanófonos, por ejemplo, este mapa sería recorrido de distintas formas, ya que los primeros parten de una situación de ventaja, al contar con un gran número de bases de transferencia, mientras que los segundos necesitarán incorporar estrategias que permitan hacer inferencias entre sus lenguas madre y las lenguas romances que pretenden estudiar desde la ICR (Meissner *et alii*, 2004: 99). De acuerdo con esta imagen, cualquier lengua (sobre todo de las emparentadas) supondrá una puerta de entrada para cualquiera de las otras. Mientras transita el mapa, cada aprendiente irá sorteando eventuales rupturas y haciendo agenciamientos "entre las lenguas", mediante una práctica que será personal e irrepetible. Cuanto más multilingüe de partida sea el aula de IC más evidente resultará el carácter modificable del mapa.
- Principio 6º. *Principio de Calcomanía*. Muy distinto al mapa es el calco, que reproduce lo ya conocido y es "estéril" desde el punto de vista de la experimentación. El método de la IC está concebido de manera que el calco no sea posible, pues incluso en el caso de que sea una misma persona la que se dispone a repetir un ejercicio de intercomprensión, esta no activará las mismas conexiones que en ocasiones anteriores, pues las circunstancias serán siempre cambiantes, ya que el rizoma es

algo que está en continuo cambio y que se desplaza continuamente. Además, al avanzar en el aprendizaje, incluso una misma persona realizará inferencias distintas y cada vez más inmediatas. El aprendizaje en la IC no es, pues, imitativo, no es un calco, porque el enseñante no es un instructor sino un guía metacognitivo, que supervisa las inferencias del aprendiente. La didáctica de la IC se centra en el aprendiente, siendo el objetivo de la IC el proceso en sí mismo del aprendizaje.

Finalmente, cabría decir dos cosas:

1) En la didáctica de la IC, el trabajo inferencial que se lleva a cabo recuerda a *la lógica del Y* del rizoma. El carácter espontáneo y la duración efímera de la Gramática de hipótesis, que, como veremos en el apartado 3, es corregida, recompuesta y completada cada vez que se realiza un acto intercomprensivo que moviliza todo tipo de actividades mentales pro- y reactivas entre la lengua meta y las lenguas desde las que se efectúan las transferencias (Meissner *et alii*, 2004: 18), respondería a esta lógica del Y, que

derriba la ontología, destituye el fundamento, anula el fin y el comienzo. En esta Y hay fuerza suficiente para sacudir y desenraizar el verbo ser. Esta lógica del Y es el tejido del rizoma, que se opone a la filiación del árbol (Deleuze y Guattari: 29).

2) El aula de ICR sería un rizoma o multiplicidad, que posee un *plano de consistencia* en el que interactúan las multiplicidades. Este plano de consistencia sería de *dimensiones crecientes*, pues en él se dan diversas conexiones con los niveles de la lengua que se estudia, con otras lenguas, con otras culturas, etc.

3. EL FUNCIONAMIENTO DE LA INTERCOMPRENSIÓN Y EL RIZOMA

Se sabe que la adquisición de una lengua -primaria, secundaria o extranjera- supone necesariamente la formación, la verificación / refutación y la modificación de las hipótesis emitidas con respecto al funcionamiento y

la gramaticalidad de la lengua meta. El aprendiz de una segunda, tercera o cuarta lengua posee varios sistemas: léxicos, gramáticas, conceptos y todo un saber enciclopédico ligado a esas lenguas, a partir de los cuales emite hipótesis. Esto pone de manifiesto el papel primordial de la comparación inter-lingüística, con tal de que esta sea activada por el aprendiente y no "impuesta" desde el exterior, por un profesor o un método, pues tal imposición podría resultar insensible a las actividades mentales internas del aprendiente, que podría verse reducido a un mero imitador receptivo (Meissner *et alii*: 18).

Para el funcionamiento de la intercomprensión son necesarios cuatro elementos, cuyas características son equiparables en gran medida a los principios del rizoma: 1) la construcción de la Gramática de hipótesis; 2) la existencia de un intersistema pluri-lenguas o interlengua; 3) tres tipos de transferencias; y 4) el Monitor Didáctico Plurilingüe.

3.1. La construcción de la Gramática de hipótesis y el rizoma

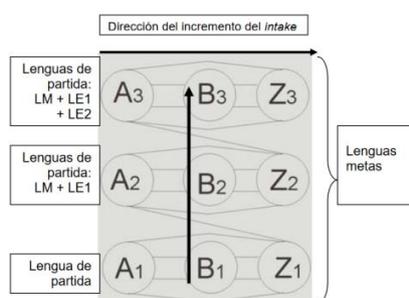
Esta gramática es una construcción espontánea de duración efímera, que es corregida, recompuesta y completada en cada acto intercomprensivo, el cual pone en marcha actividades mentales pro- y reactivas- entre la lengua meta y las lenguas de transferencia (Meissner *et alii*: 18-19).

La gramática de hipótesis recuerda en su descripción a dos de los principios del rizoma, en concreto al tercero, *Principio de multiplicidad*, y al sexto, *Principio de cartografía*. De acuerdo con este último, el rizoma es un mapa que está totalmente orientado a la experimentación. El mapa no reproduce nada sino que *construye*. Es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social. Se trata, además, de un asunto de *performance*. Además, tiene múltiples entradas. De acuerdo con el Principio 3º, el rizoma es asimismo una multiplicidad de dimensiones crecientes y que cambiará de forma a medida que se realicen nuevas conexiones (Deleuze y Guattari: 14, 18).

3.2.El intersistema pluri-lenguas/ la interlengua y el rizoma

La psicolingüística, que estudia la capacidad humana de dominar una o varias lenguas, ha descubierto la extraordinaria economía interna que caracteriza al léxico mental. Este opera de una manera rizomática, pues compone, descompone, clasifica, estructura, conecta, integra y re-integra sin cesar todo tipo de datos lingüísticos de acuerdo con un funcionamiento siempre económico y sistemático. Dicho de otro modo, el léxico mental se mueve incesantemente. Sin su economía interna, el aparato lingüístico mental sería incapaz de trabajar con la rapidez y precisión que lo caracterizan. Su actividad concierne todos los dominios de la arquitectura lingüística: el nivel del significante (sonidos y fonemas), su combinatoria, la morfología, la sintaxis, las palabras autónomas y su distribución. Paralelamente, esta actividad se extiende a la interpretación de los signos verbales, es decir, los significados, las denotaciones, las connotaciones y todo tipo de relaciones entre las manifestaciones culturales y la lengua (Meissner *et alii*: 20).

El intersistema en cuestión a lo largo de una vida de aprendizaje de varias lenguas podría representarse de la siguiente forma:



Meissner (2007: 18)

Esta figura permite ver las experiencias acumuladas por un aprendiente mientras va conociendo distintas lenguas. La evolución comienza por la lengua materna, comprende los datos lingüísticos en sentido propio (lexemas, morfemas, gramática, "reglas"), a los cuales se unen observaciones relacionadas con la dimensión social de la lengua (*quién dicequé, cómo...*) y de su adquisición. Todo esto explica por qué, en el

momento de encuentro de un aprendiente con una lengua 2 (A2 en el cuadro), sus conocimientos han aumentado claramente. En cuanto al aprendizaje de una L3 (A3, en el cuadro), se ha de tener en cuenta el aporte (*input*) transmitido por L1 y L2. Este *input* contiene a la vez los datos lingüísticos de L1 y L2 en interacción con la lengua materna y los datos y experiencias didácticas que hayan tenido que ver con el aprendizaje. El intersistema descrito por Meissner se encontraría, en el gráfico de arriba, entre A1, lengua de partida, y Z1 (lengua meta), es decir: sería B1. La misma mecánica se reproduciría, grosso modo, en relación a Z2 y Z3.

Meissner *et alii* (2004: 23) señalan que la gran importancia del intersistema plurilinguas o interlengua, porque el aprendiente no repertoria solo fenómenos intra-lingüísticos, sino que las operaciones del inter-sistema dejan sus huellas en la memoria. En resumidas cuentas, a medida que una persona opera en diversas lenguas, termina por "interiorizar" este "sistema" de regularidades y de irregularidades descubiertas *entre "sus" lenguas*. El aprendiente no adquiere solo una competencia que reúne de manera aditiva y fortuita las competencias pluri-lingues, sino también un *saber declarativo y procedimental inter-lenguas*³. Un proceso de guía didáctica eficaz puede abreviar la construcción de esta competencia inter-lingüística y, a través de esto, optimizar la calidad del aprendizaje pluri-lenguas. Meissner considera que hay indicios suficientes como para pensar que la competencia inter-lingüística determina ampliamente la calidad del aprendiente de lenguas extranjeras. Junto con la motivación, se trata de uno de los componentes más poderosos de la complejidad multifactorial, pues los esquemas conocidos de la lengua materna, los de las lenguas aprendidas más tarde y el grado de autonomía didáctica de un aprendiente deciden la calidad de sus hipótesis inferidas con relación a la estructura de la lengua meta. (Meissner: 24).

³En el estudio de la metacognición se distinguen dos aspectos centrales y de gran relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras: uno sobre el *conocimiento declarativo* y otro sobre el *conocimiento instrumental*. El primero permite que las personas sepan qué procesos cognitivos usan; por qué una tarea resulta más difícil que otra, y qué estrategias son las más apropiadas para resolverlas. El segundo aspecto se relaciona con el *conocimiento procedimental*, es decir, con la capacidad del ser humano para controlar sus procesos cognitivos. Esto supone planificar qué se va aprender, controlar el transcurso del aprendizaje y evaluar los logros obtenidos. (Castañeda, 1997 y Flavell, 1987).

La descripción del léxico mental y del intersistema plurilingüe o interlengua recordarían de nuevo al rizoma. El movimiento incesante del léxico mental, con sus composiciones y descomposiciones internas, su capacidad de conectar, de integrar y re-integrar todo tipo de datos lingüísticos, mediante un funcionamiento económico, guardaría relación con los Principios 1º, 2º y 3º del rizoma, es decir, con los *Principios de conexión y de heterogeneidad*, y con el llamado *Principio de multiplicidad*.

Los Principios de conexión y de heterogeneidad dicen que:

cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo...Un rizoma no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales...La lengua es, según la fórmula de Weinreich, una realidad esencialmente heterogénea. (Deleuze y Guattari: 13).

Por su parte, el Principio 3º del rizoma refiere que un rizoma es una multiplicidad:

Una multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza...Un agenciamiento es precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones... En un rizoma no hay puntos o posiciones...En un rizoma solo hay líneas...direcciones cambiantes (Deleuze y Guattari: 14, 25).

Ahora bien, ambos autores señalan que:

Lo múltiple hay que hacerlo, pero no añadiendo constantemente una dimensión superior, sino, al contrario, de la forma más simple, a fuerza de sobriedad, al nivel de las dimensiones de las que se dispone (Deleuze y Guattari: 12).

El intersistema plurilingüe, en tanto que "sistema de regularidades e irregularidades descubiertas *entre* las lenguas" y "saber declarativo y

procedimental *inter-lenguas*”,⁴ sería el equivalente a un sistema del tipo rizoma, que se caracteriza, precisamente por ser:

un sistema acentrado y no jerárquico y no significante... sin memoria organizadora o autómata central, definido únicamente por una circulación de estados... Un rizoma está hecho de mesetas... Una meseta no está ni al principio ni al final, siempre está en el medio... Una meseta es una región continua de intensidades, que vibra sobre sí misma, y que se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o hacia un fin exterior o trascendente... y dentro de un plan de inmanencia según su valor intrínseco (Deleuze y Guattari: 26)

En un rizoma hay:

redes... en las que la comunicación se produce entre dos vecinos cualesquiera en los que los tallos o canales no preexisten, en los que los individuos son todos intercambiables, definiéndose únicamente por un estado en un momento determinado, de tal manera que las operaciones locales se coordinan y que el resultado final global se sincroniza independientemente de una instancia central (Deleuze y Guattari: 22)

Por todo esto, un rizoma es:

Una cuestión de semiótica perceptiva ... Se trata de ver las cosas "por el medio" ... Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está "en el medio", "entre las cosas", "inter-ser", "intermezzo". El árbol es filiación pero el rizoma tiene como tejido la conjunción "y...y...y". En esta conjunción hay fuerza suficiente para sacudir y desenraizar el verbo ser ... Es una pragmática. El medio no es una medida, sino, al contrario, el sitio por el que las cosas adquieren velocidad. "Entre las cosas" no designa una relación localizable que va de la una a la otra y recíprocamente, sino una dirección perpendicular, un movimiento "transversal" que arrastra la una y a la otra; arroyo sin principio ni fin que socava las dos orillas y adquiere velocidad en el medio. (Deleuze y Guattari: 27, 29).

Estos paralelismos entre el rizoma, el léxico mental y el intersistema plurilenguas o interlengua quizás permitirían entender aún mejor el impacto

⁴Cf. *supra* nota 3.

que tiene la sistematicidad interlingüística para la teoría y la práctica de la enseñanza de las lenguas en general y las del plurilingüismo en particular.

3.3. Los tipos de transferencias y el rizoma

El hecho de que la didáctica de la intercomprensión sea esencialmente transferencial explica la existencia de tres tipos de transferencia: intralingüística, interlingüística y didáctica. Aquí nos interesa la segunda.

La transferencia interlingüística opera más allá de una sola lengua y guardaría una estrecha relación con el rizoma. Esa transferencia está localizada *entre* la(s) lengua(s) de partida y la lengua meta (en los dos sentidos) y puede ser receptiva (identificación, re-construcción, recodificación) o productiva (escribir o hablar en la lengua meta, sin conocerla verdaderamente). Esta transferencia genera un saber "inter-lenguas", tal y como hemos visto que sucede con el intersistema pluri-lenguas o interlengua. En este caso los aprendientes activan varias lenguas mentalmente disponibles, pero en grados distintos.

Llamedo Pandiella (2021: 527) señala que se trata de una transferencia fundamental para la didáctica de la IC, que es ignorada por muchos métodos tradicionales de aprendizaje de lenguas por no tener en cuenta la *multidireccionalidad interlingüística* de las operaciones mentales.

El saber interlenguas generado por esta transferencia estaría claramente relacionado con el rizoma, pues, como ya hemos referido, este concepto reivindica el medio, no como una medida, sino como el sitio por el que las cosas suceden. Recordemos que "entre las cosas" no es una relación localizable, sino una relación *perpendicular*, un movimiento *transversal* (Deleuze y Guattari: 29).

Por su parte, la multidireccionalidad lingüística de las operaciones mentales antes referida sería algo que de nuevo guardaría relación con el concepto de rizoma. Recordemos que su tercer Principio, que lo define como una multiplicidad, dice lo siguiente:

La multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza...Un agenciamiento es precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones...En un rizoma no hay puntos o posiciones...En un rizoma solo hay líneas...direcciones cambiantes.(Deleuze y Guattari: 14, 25).

3.4. El Monitor Didáctico Plurilingüe (MDP)

La didáctica de la IC no precisa de un instructor, sino de un Monitor Didáctico Plurilingüe (MDP). Su labor no será transmitir saberes, sino compartir un método y vigilar los procesos de la IC, en calidad de *mediador* metacognitivo. Del MDP se espera que sitúe a los aprendientes en situación y optimice el aprendizaje presentándoles el método. No en vano la didáctica de la IC se centra esencialmente en el aprendiente. (Llamedo Pandiella 2021: 527). Tal cosa dejaría de ocurrir, si en vez de dicha didáctica, se utilizase una enseñanza imitativa o behaviorista, que le impidiera emitir sus propias hipótesis y utilizar su propio plan para corroborarlas o modificarlas. En ese caso se correría el riesgo máximo de guiar la auto-actividad del aprendiente (Meissner *et alii*, 2004: 115).

Más importante que un resultado terminado serían, pues, los pasos *intermedios*. Se entendería así la importancia de un MDP, de un guía metacognitivo, con el fin de que pueda evaluar el proceso y ayudar a corroborar, rectificar o modificar determinadas hipótesis de los aprendientes. Esta importancia del proceso permite paralelamente que el alumno desarrolle su capacidad de adquirir conocimiento en autonomía, así como su intercomprensión plurilingüe (Meissner *et alii* 2004: 43, 115-116). Todo lo hasta aquí señalado nos recuerda nuevamente a la filosofía del rizoma y su relación con "el medio", "entre las cosas", ya referida.

El MDP comunica al mismo tiempo con la Gramática de Hipótesis y con el aprendiente. Como está en contacto directo con la dimensión comportamental del último, el monitor decidirá todos los enfoques adquisicionales de las lenguas. En este sentido, sus operaciones traducirán las experiencias personales de los sujetos con las lenguas y su aprendizaje.

El MDP será la figura con quien el aprendiente controle la validez de lo que hace. Asimismo, el monitor será quien oriente los progresos y deshaga posibles estancamientos. Podrá asimismo aportar soluciones, que deberán ser llevadas a cabo por el aprendiente. Guiar cognitivamente no solo facilita el acceso a una lengua próxima sino que optimiza también la aptitud a la hora de aprender las lenguas en general (Meissner *et alii*: 26-27).

En resumidas cuentas, en la didáctica de la IC, el MDP sería un *language learning facilitator*, es decir, un mediador. Respecto a este término, recordamos que el mediador es aquel que se sitúa "en medio de", cuestión de relevancia en el caso de la IC al tratarse, como ya hemos señalado, de un método rizomático.

4. LA INTERCOMPRENSIÓN ROMÁNICA EN CONTEXTOS HETEROGÉNEOS: ¿EL RIZOMA DE LA INTERLENGUA?

5.

Los contextos que nos ocupan no suelen ser considerados como los más propicios, en principio, para comprobar el funcionamiento de la ICR. Pero tras haber visto que esta es un método rizomático, que es capaz de conectar heterogeneidades, y que la interlengua concuerda asimismo con las características de un rizoma, quizás podamos considerar estos contextos como una oportunidad para tomar conciencia acerca del potencial de la interlengua en la práctica de la IC y reflexionar sobre su esencia.

Veamos esto, no sin antes recordar brevemente cómo se concibe la interlengua desde el ámbito del plurilingüismo y de la enseñanza de lenguas extranjeras, y con qué metáfora se la ha relacionado, para posteriormente retomar nuevamente nosotros su posible relación con el rizoma.

4.1. La interlengua

En el ámbito de la investigación sobre el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que este pasa en dicho proceso.

El término en cuestión fue acuñado por Selinker (1969, 1972). Sin embargo, el primero en tratar el concepto fue Corder (1967), quien estableció las bases de la investigación del conocido modelo de análisis de errores. El concepto de interlengua ha recibido también otras denominaciones: *competencia transitoria* (Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971), *sistema aproximado* (Nemser, 1971), *sistema intermediario* (Porquier, 1974) y *competencia comunicativa procedimental* (Deza Blanco, 2009).

El sistema de la interlengua se caracteriza, en términos generales, por:

- Ser un sistema propio de cada aprendiente.
- Mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno.
- Ser autónomo y regirse por sus propias reglas.
- Ser sistemático y, a su vez, variable; sistemático, puesto que posee un conjunto coherente de reglas; y variable, desde el momento en que esas reglas no son constantes en algunos fenómenos.
- Ser permeable al aducto o input, y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio.
- Estar en constante evolución, ya que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta.

(Fernández, 1997; Muñoz Licerias, 1992; Santos Gargallo, 1993).

En los últimos tiempos, Bailini (2016) ha postulado el empleo de la interlengua como un recurso más para la formación plurilingüe. Esta autora, retomando la clásica definición de Selinker (1972), ha definido la interlengua como *un sistema dinámico, permeable, abierto y variable*. Bailini (pp. 36-37) señala asimismo que la interlengua es un sistema rico y complejo, resultado de conexiones y correspondencias entre idiomas que el aprendiente va construyendo a lo largo de su proceso de adquisición. Por todo esto, la interlengua es un *sistema en construcción*, que está formado por las lenguas que una persona conoce y que, junto con otras competencias lingüísticas, interviene en la formación de la llamada *competencia plurilingüe*. Para

ejemplificar su propuesta esta investigadora retoma el uso de la metáfora de la "pasarela", propuesta inicialmente por Durão (2007) para explicar la interlengua: en un extremo estaría la lengua materna y las otras lenguas que el aprendiente conozca y, en el otro extremo, estaría la lengua meta. El camino por recorrer sería el conocimiento que el alumno tendría que adquirir. Mientras cruza ese camino el aprendiente tendrá que superar dificultades que podrá superar adoptando determinadas estrategias.

4.2 ¿El rizoma de la interlengua?

En nuestro caso, y teniendo en cuenta que el plurilingüismo es la otra cara de la IC, creemos que la metáfora de la pasarela empleada podría ser asimismo válida. Sin embargo, y como ya hemos señalado desde el principio de este trabajo, consideramos conveniente sustituirla por la metáfora del rizoma, porque esta nos permite una reflexión epistemológica, que además contempla una novedad de especial interés en nuestro caso: la conexión de las heterogeneidades.

Recordamos asimismo que tanto el rizoma como la interlengua comparten una misma perspectiva: los dos suceden, respectivamente, "entre" las cosas / las lenguas. Ambos son, por ello, sistemas *intermedios*, que prestan además atención al *proceso*. Asimismo, los dos son dinámicos y cambiantes, en constante construcción y actualización. Ambos son sistemas *sin centro* (no jerárquicos), abiertos y permeables, por donde todo fluye y se metamorfosea sin cesar. Como ya hemos señalado en el apartado 3 de este trabajo, entenderla interlengua a través del rizoma nos permitiría tener más conciencia de su potencial, pues el rizoma, contrario a la lógica binaria y a las dicotomías, tiene además una característica que le ha valido ser considerado un nuevo paradigma en Ciencia: el Principio de la Cartografía. De acuerdo con ese principio, recordamos que el rizoma es un mapa que está totalmente abierto a la experimentación, que no reproduce sino que construye. El mapa contribuye a la conexión de campos, al desbloqueo de los puntos muertos y a su máxima apertura. El mapa es un asunto de *performance* y tiene múltiples entradas. Además, es desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, adaptarse a distintos

montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social. El aula de ICR sería un mapa, donde cualquier lengua podría ser la puerta de entrada a las otras y por ello estarían todas interconectadas. En ese mapa cada aprendiz efectuaría su recorrido particular, en el que influirían sus conocimientos previos, su familiaridad con el auto-aprendizaje, la observación y todos los estímulos e informaciones que estaría recibiendo de los otros aprendientes y del enseñante-mediador. En un aula rizoma el enseñante y los aprendientes tendrían conciencia del cambio de perspectiva semiótica que supone ver las cosas por *el medio* y de que:

el medio no es una medida, sino, al contrario, el sitio por el que las cosas adquieren velocidad. "Entre" las cosas no designa una relación localizable que va de la una a la otra y recíprocamente, sino una dirección perpendicular, un movimiento "transversal" que arrastra la una a la otra; (Deleuze y Guattari: 29).

Así las cosas y siendo la *interlengua* de naturaleza rizomática, quizás podríamos hablar del *rizoma de la interlengua*.

4.3. Los contextos heterogéneos y el Principio de ruptura asignificante del rizoma

Podría pensarse que la presencia, en un aula de ICR, de un grupo de no-romanófonos, que no poseen el mismo número de bases de transferencia que los romanófonos, podría bloquear el proceso de la intercomprensión. Pero si consideramos, una vez más, la interlengua como un rizoma, resulta que este sistema intermedio estaría dotado de un 4º Principio, a saber, el *Principio de ruptura asignificante*. De acuerdo con este principio, el rizoma puede ser roto, interrumpido pero siempre recomienza y no cesa de reconstituirse a través de un afuera o *línea de fuga* que también forma parte del rizoma y que le permitiría alargarse: todo rizoma tiene líneas de segmentariedad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido; pero también está compuesto por líneas de desterritorialización, de fuga, según las cuales se escapa sin cesar. Unas líneas remiten a otras. Por esto no ha de suponerse nunca un dualismo o una dicotomía. Tampoco imitación ni semejanza. Se trataría más bien de una *captura de código*, de un *aumento*

de valencia, de un *devenir* que hace que las heterogeneidades puedan encadenarse y alternarse según una circulación de intensidades que impulsa la desterritorialización cada vez más lejos. Sería, pues, posible el surgimiento, a partir de heterogeneidades, de una línea de fuga compuesta por un rizoma común que ya no puede ser atribuido ni sometido a significante alguno (Deleuze y Guattari:15-17). Ese rizoma común sería, en nuestra opinión, la interlengua, en la que ahora confluirían las bases de transferencia de los romanófonos con las bases de transferencia propiciadas por las lenguas maternas de los no-romanófonos.

¿Cuáles serían las estrategias de intercomprensión que harían posible la conexión de heterogeneidades en el aula de ICR?

Dado que la naturaleza de la interlengua es la de un saber *procedimental* y *declarativo inter-lenguas*, pensamos, de acuerdo con lo que hemos observado, en repetidas ocasiones, en el aula de ICR, que se trataría esencialmente de estrategias de la intercomprensión a partir de tipos textuales, géneros discursivos⁵ y marcadores del discurso.

Los tipos de texto y los géneros discursivos responden a esquemas mentales que son conocidos por los hablantes de distintas lenguas. Por su parte, los marcadores discursivos se relacionan con la cognición humana, pues estos elementos, cuyo significado es *procedimental*, son los que guían las inferencias en la comunicación y permiten la articulación textual (Loureda-Rudtka-Parodi 2020; Zorraquino y Portolés 1999: 4051-4213; López y Séré: 30). El carácter procedimental de los marcadores los convierte en una suerte de invariantes comunicativas y discursivas, que podrían ser tenidas en cuenta en la intercomprensión, concretamente en el plano virtual del contraste interlingüístico con el fin práctico de la ICR⁶.

Tanto los tipos textuales como los géneros discursivos están vinculados al primer nivel de legibilidad en lengua extranjera, cuya naturaleza es

⁵De las dos primeras ya dio cuenta, en 2016, Elena Diego Hernández en la videoclase titulada “Estrategias de intercomprensión a partir de géneros y tipos textuales”, dentro del curso de enseñanza abierta *Intercomprensión en lenguas románicas* de la Universidad de Salamanca. <https://canal.uned.es/video/5a6f6c5cb111fb24d8b456a>.

⁶ Abordaremos esto en un próximo trabajo.

cognitiva. Los marcadores, por su parte, formarían parte del último nivel de legibilidad, dedicado a la macroestructura, y en el cual se observa cómo está articulado el texto. Este nivel permite asimismo corroborar o no las hipótesis cognitivas previamente realizadas en torno a su sentido global (López y Séré: 30).

La tipología textual, los géneros discursivos y los marcadores del discurso forman parte de la competencia lectora de los aprendientes. Por lo que, al hacer uso de estas estrategias, los no-romanófonos transferirían sus habilidades, conocimientos y competencias como lectores en sus respectivas lenguas al grupo de lenguas que desean estudiar desde la ICR. Tal cosa tendría una repercusión positiva en los romanófonos, que gracias a este *aumento de valencia* del rizoma interlengua, se harían conscientes de estas estrategias en sus respectivas lenguas romances y verían cómo sus propias bases de transferencias podrían ser ampliadas hacia un lugar común de la interlengua, donde *harían rizoma* con los no-romanófonos.

Hemos observado en el aula de ICR en numerosas ocasiones que descubrir la existencia de estrategias comunes que desencadenan transferencias entre lenguas tipológicamente dispares es algo que suscita *emoción* en los aprendientes no-romanófonos y los romanófonos, pues tal cosa supone finalmente tomar conciencia de la existencia de invariantes que desconocían entre las lenguas. Todo esto genera una gran curiosidad hacia otras lenguas y culturas, y redundante en favor de la práctica no solo de la IC sino del plurilingüismo en el aula. Paralelamente, la curiosidad y la emoción producidas impulsan el aprendizaje autónomo por parte de todos los aprendientes, cuestión esencial en la didáctica de la IC. La consecuencia final de todo esto es algo, en nuestra opinión, muy importante: a partir de este momento todos los aprendientes, con independencia de su filiación tipológico-lingüística, estarían ya situados mental y *emocionalmente entre* las lenguas. Ya decía Deleuze, que entendía las clases como "materias en movimiento", que "si no hay emoción no hay nada, no hay ningún interés" (1996: 159). No en vano Llamedo Pandiella (2021: 540), que en su día participó como aprendiente en un aula de ICR con heterogeneidades, ha señalado también

en su tesis que la ICR además de ser un método rizomático es una "experiencia emocional y emocionante".

BIBLIOGRAFÍA

-Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 5(9), 86-101.

-Alves de Souza Diniz, M. (2018). La Enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe en contextos transfronterizos: El caso del Estado de Acre, Brasil. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid, Valladolid.

-Aquino, O. F., Pereira, K.M.A. y Puentes, R.V. (2009). Globalización y enseñanza de lenguas: hacia una clase rizomática. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (26), 29-41.

-Bailini, S. (2016). La interlengua, un recurso más para la formación plurilingüe. En *Actas del III Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo*, pp. 36-45.

-Bosque Muñoz, I. y Demonte, V., (dirs.) (1999). Los marcadores del discurso. En *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (3). 4051-4213.

-Castañeda, A. (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Lingüística y Método.

-Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. En *IRAL* (5), 161-170, recogido en Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

-Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. En *International Review of Applied Linguistics*, (9), 149-159.

-Corder, S. P. (1978). Language-Learner Language. En J. Richards (ed.) *Understanding Second and Foreign Language Learning. Issues and Perspectives* (pp. 71-92). Rowley MA: Newbury House.

-Degache, C. y Masperi, M. (2007), Représentations entrecroisées et intercompréhension. En P. Lambert, A. Millet, M. Rispaill y C. Trimaille (Eds.), *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique: Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. L'Harmattan.

- Deleuze, G. et Guattari, F. (1977). *Rizoma. Una introducción*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2. Milleplateaux*. Paris: Minit.
- Deleuze, G. (1996), *El abecedario de Gilles Deleuze*. (Trad. Raúl Sánchez Cedillo).
- Deza Blanco, P. (2009). Concepto y estudios de Interlengua: Por sus hechos los conoceréis. en *Acortando distancias: la diseminación del español en el mundo*, Actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (UNED, Madrid, 28 de julio al 1 de agosto de 2008), Madrid, 335-346.
- Durão Amorim Barbieri, A. B. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco Libros.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En: F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 21-29.
- Garbarino, S. (2011). Io insegno, tu enseignes, ele ensina, nos enseñamos...sí, ma come? Studio comparato degli effetti delle scelte metodologiche di due docente di intercomprensione. *Redinter-intercomprensão*, (2), 73-92.
- Gómez Fernández, A. (2013). Las competencias gramaticales y léxico-semánticas en la intercomprensión plurilingüe. En M. Matesanz del Barrio (Coord.), *El plurilingüismo en la enseñanza en España* (pp. 229-244). Madrid: Editorial Complutense.
- Hidalgo Downing, R. (2013). De la intercomprensión a la práctica del plurilingüismo: una nueva relación entre las lenguas. En M. Matesanz del Barrio (Coord.), *El plurilingüismo en la enseñanza en España* (pp. 173-193). Madrid: Editorial Complutense.
- Jamet, M. C. (2016). Approccio plurilingüe dall'Europa per l'Europa Focus sull' apporto dell' Italia. En C. A. Melero Rodríguez (Coord.), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa dove siamo, dove andiamo* (pp. 67-86). Venecia: Ca' Foscari.
- López Alonso, C. y Séré, A. (2001). Procesos cognitivos en la intercomprensión. *Revista de Filología Románica* (18), 13-32.
- Loureda, O., Rudtka, M., Parodi, G. (eds.) (2020), *Marcadores del discurso y lingüística contrastiva en las lenguas románicas*. Iberoamericana Vervuert.

-Llamedo Pandiella, G. (2021), *Discursos que hacen rizoma y transitan silencios en la Universidad de Oviedo: una propuesta epistemológica en innovación educativa e intercomprensión románica*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Oviedo, Oviedo.

-Llamedo Pandiella, G., (2021b). El cuerpo como espacio pedagógico-discursivo y su efecto en la didáctica de la intercomprensión románica. En *Igualdad y calidad educativa: oportunidades y desafíos de la enseñanza*. Dykinson S.L., en prensa.

-Martínez Paricio, V. y Pruñonosa-Tomás M. (eds.) (2017). *Intercomprensión románica*, Lynx: A Monographic Series in Linguistics and World Perception, Universitat de València.

-Martins S. A., 2011. Aquisição de saberes múltiplos: a plataforma Galanet na universidade. En D. Álvarez, P. Chardenet y E. Tost (Dirs.), *L'intercomprension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 61-72). Paris: Union Latine /AUF.

-Medina Granda, R. Ma. (2015). La intercomprensión románica: una aproximación comunicativa y cognitiva. En *Studium grammaticae. Homenaje al Profesor José Antonio Martínez* (pp. 545-559). Universidad de Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

-Medina Granda, R. Ma, (2016), El "intermezzo" en las lenguas. En E. Corral Díaz, E. Fidalgo Francisco y P. Lorenzo Gradín (Coords.). *Cantares de amigos Estudios en homenaxe a Mercedes Brea* (pp. 609-618). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio científico.

-Meissner, F.- J., Meissner Cl., Klein G. H., Stegmann D. T. (2004). *EuroComRom-Les septstamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: ShakerVerlag.

-Meissner, F.- J. (2007). ¿Cómo acelerar el auge de las competencias en E/LE? Experiencias con intercomprensión en contextos escolares no-románicos: aspectos fundamentales-fundamentos metodológicos. En *Actas II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas* (Granada 26-29/09/2007), 1-21.

-Muñoz Liceras, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

-Nemser, W. 1971. Approximative Systems of origen Language Learners. *IRAL- International Review of Applied Linguistics*, 9, 115-123.

-Porquier, R. (1974). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Paris: Paris VIII-Vincennes.

-Ramière N. and Varshney R. 2006. *Rhizomes. Connecting Languages, Cultures And Literatures*, Cambridge Scholars Publishing: Cambridge.

-Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

-Selinker, L. (1969). Language transfer. En *General Linguistics*, (9), 67-92.

-Selinker, L. (1972). Interlanguage, *Iral-International Review of Applied Linguistics* X (3), 209-232.