

(C-90)

**"APRENDER EN EL MEDIO" UNA PERSPECTIVA EN
INNOVACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LAS
SEGUNDAS LENGUAS QUE NO CONTENPLAN LAS TIC**

Leonor Sáez Méndez



(C-90) "APRENDER EN EL MEDIO" UNA PERSPECTIVA EN INNOVACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LAS SEGUNDAS LENGUAS QUE NO CONTENPLAN LAS TIC

Leonor Sáez Méndez

Afiliación Institucional: Universidad de Murcia

Indique uno o varios de los siete Temas de Interés Didáctico:

- Metodologías didácticas, elaboraciones de guías, planificaciones y materiales adaptados al EEES.
- Actividades para el desarrollo de trabajo en grupos, seguimiento del aprendizaje colaborativo y experiencias en tutorías.
- Desarrollo de contenidos multimedia, espacios virtuales de enseñanza- aprendizaje y redes sociales.
- Planificación e implantación de docencia en otros idiomas.
- Sistemas de coordinación y estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de las competencias profesionales mediante la experiencia en el aula y la investigación científica.
- Evaluación de competencias.

Resumen.

La posición del que se acerca a una cultura, a una lengua segunda, engloba muchos factores psicosociales, especialmente, en una época donde la enseñanza de idiomas y las necesidades lingüísticas nos llevan al desarrollo del método comunicativo y de principios interculturales. En dicho contexto, centro mi investigación sobre cómo innovar metodológicamente mediante las “cuestiones afectivas” para la incorporación de las segundas lenguas. Sentimientos de motivación y empatía al igual que miedos y bloqueos son aspectos influyentes en la incorporación de una lengua. El hacer operativos estos conceptos y sistematizarlos en sus interrelaciones merecen una reflexión que sobrepasan el gran avance que representan las TIC. El aprendizaje real, el autónomo, requiere de la correlación de un acompañamiento que ayude a economizar recursos y a facilitar el entusiasmo de ampliar nuestras identidades en las lenguas que incorporamos. Justo en estos aspectos encontramos en el periodo crítico y, especialmente, en el post-crítico kantiano, umbrales empíricos que facilitan nuestra reflexión y orientan en la elección de ejercicios prácticos.

Keywords: innovación, aprendizaje de segundas lenguas, variables afectivas, motivación, miedos, identidad.

Introducción.

Es conocido que innovación es sinónimo de mejorar algo. La innovación tiene que ver con potenciar capacidades, talentos. Medios para alcanzar estos fines en el idioma pasan, no solo, por considerar al individuo como un procesador de reglas gramaticales, fonéticas, semánticas etc, sino que todo acto de comunicación exitoso incorpora en la didáctica sentimientos. Planteo, por tanto, como afectos: motivación, miedos, bloqueos, confusiones, podemos trabajarlos dentro del aula para no permanecer pasivos ante un fenómeno que nos puede ser muy útil a la hora de aprender un idioma. Se divide la investigación en tres apartados:

- I. Motivación como parámetro de incorporación de la segunda lengua: interrelaciones en el aula.
- II. El bloqueo, lo extranjero, lo extraño como parámetro de los miedos.
- III. Lo extranjero, lo extraño como parámetro del comportamiento ético: un nuevo salto cualitativo en el aprendizaje

I. Motivación como parámetro de incorporación de la segunda lengua: interrelaciones en el aula

Innovamos cuando potenciamos las capacidades, los talentos. Sabemos que el punto de inflexión en todo aprendizaje es: cuando amas lo que haces. Para ello el trabajo en el aula de las variables afectivas es imprescindible. La motivación, el entusiasmo, es por tanto, un tema central. La cuestión es cómo podemos hacerla parte de la programación.

Es conocido que el concepto docencia engloba conocimientos, factores caracterológicos del docente, metodología de transmisión de conocimientos etc. También es conocido que “conscientemente enseñamos lo que conocemos, pero inconscientemente enseñamos lo que somos” (Hamach). En este contexto se presenta una doble cuestión, especialmente cuando en innovación pensamos. Por una parte, cómo transmitir un entusiasmo, que se contagie a los participantes del aula, y por otra parte, la necesidad de hacer operativa esta forma de motivación. Partimos de que todo proceso de aprendizaje tiene que ser por definición autónomo, lo que no contradice que todo desarrollo de un proceso de aprendizaje no sucede de la nada. Es decir, que todo proceso de aprendizaje está acompañado de la transmisión, de la orientación, desde el trabajo de cada una de las generaciones que nos han precedido (Kant, Pädagogik, 1977, A16-A18). No se trata sino de un principio de economía que nos ayuda a no repetir los mismos errores.

Cuando nos planteamos la transmisión en la incorporación de las segundas lenguas observamos que junto a la autonomía del discente, es decir, a la capacidad de trabajar el conocimiento y aprehenderlo, esta la necesidad de que el docente reflexione y analice la propia experiencia en la incorporación de una segunda lengua. Al hacer consciente el propio aprendizaje, se produce un acto de motivación que transmitimos al discente consciente e inconscientemente, “enseñamos lo que somos”. La transmisión de la motivación en el aula tiene que contemplarse, por tanto, dentro de la programación como objetivo para provocar la empatía en el aprendizaje. A este medio para avivar la motivación, mediante la reflexión en el propio proceso de aprendizaje se le une la posibilidad de mejorar pedagógicamente las dificultades que hemos tenido por didácticas mejorables.¹

¹ En alemán hay un grupo de preposiciones que pueden determinar acusativo o dativo dependiendo si acompañan a un verbo de movimiento o no. La explicación de varios profesores nativos para su correcto uso pasaba por preguntarle al verbo. Mi angustia ya no era no saber el caso que me correspondía, sino que me angustiaba más porque pensaba que tenía dificultades para el aprendizaje. Por una inapropiada solución se me creó un problema que afectaba a mi disposición al

La motivación en la transmisión de las segundas lenguas no se entiende aquí, por tanto, como resultado de la reflexión sobre el propio carácter o sobre la personalidad del docente, sino que además de la reflexión sobre el propio aprendizaje, en el caso de las lenguas extranjeras se complementa con la reflexión acerca de la propia experiencia en el país de la segunda lengua. Esto nos orienta, sin descuidar los niveles, a planificar los diferentes objetivos didácticos para configurar situaciones en el aula, con el fin de ir trabajando la competencia lingüística. La estructuración de la docencia en las segundas lenguas no puede reducirse a la práctica de capacidades lingüísticas, sino que más bien se trata de escenificar encuentros para poder observar el uso de las competencias (Simon, P.41-42). Esta forma activa del docente engloba tanto la adquisición de las estrategias del lenguaje, como de las socioculturales para desarrollarlas y ensayarlas y para mostrar indirectamente como se puede proceder con la información, como se pueden comparar las percepciones propias y las de la cultura de destino, así como los fenómenos socioculturales propios con los de la segunda lengua. Desde esta perspectiva el docente es transmisor no solo de la lengua, sino de la cultura, de un estilo de vida, pues ni las reglas gramaticales, ni la memoria cubren las actuales necesidades de la incorporación de una segunda lengua.

Esto no es nada nuevo, vemos que Kant no solo lo observa sino que lo ve como la diferencia en el aprendizaje entre las lenguas vivas y las muertas, así manifiesta lo que sigue:

“Todas las cosas están hechas de tal forma, que el entendimiento sigue justo a las impresiones sensibles y la memoria debe mantenerlas. Así pasa, por ejemplo, en el idioma. Se puede aprender mediante la memoria formal o aprenderlo en el medio, y el último es en las lenguas vivas el mejor método (...) memorizar es importante pero, vale para la mera ejercitación, no sirve de nada, p.e. que el conversar se lo aprenda de memoria” (Kant, I. *Über Pädagogik*, 1997, A 80/81)²

Pero además, observamos que nos tenemos que hacer eco de la previsión kantiana. Las necesidades que recogen actualmente el aprendizaje de una lengua nos hacen repensar en la metodología de lenguas extranjeras, cómo incorporar en el aula la transmisión de la cultura de destino, la de sus hablantes, ya que las interrelaciones que se pueden establecer por estudiantes de idiomas no son meramente mercantiles o bibliográfica, ello hace que se potencien en el aula funciones lingüísticas, no sólo desde los usos auténticos, diferenciados, sino que también se escenifiquen encuentros (Simon-Pelada, 2001, PP. 41-55) donde en definitiva, la necesidad de comunicación se observan como la meta mas importante. Esto nos acerca al habitante que habla la segunda lengua y nos ayuda en la planificación de la programación en una doble función a presentar al hablante de la segunda lengua como alguien descifrable y no reducible al extraño, e incluso a una caricatura, con el fin, incluso, de intentar con ello realzar la propia cultura, frente a la extranjera.

Esta metodología de trabajo mejora la disposición, no solo comprobamos en el aula que sube la motivación, sino que integra la sospecha de que en la incorporación de una lengua nos “vemos obligados” a “entenderlos” e incluso a que nos gusten los habitantes del país de recepción. Si nuestra meta es no solo aprender el idioma, sino incorporarlo para vivir desde él, para disfrutar de otras identidades, este proceso es imprescindible.

alemán. Cuando tuve la oportunidad de dar español como lengua extranjera, observé al trabajar el subjuntivo qué era lo que no funcionaba de la explicación: que el verbo solo daba respuestas correctas a los nativos o a persona con un gran dominio de la lengua.)

² Texto Original: “Alle Dinge sind so beschaffen, daß der Verstand erst den sinnlichen Eindrücken folgt, und das Gedächtnis diese aufbehalten muss. So z.E. verhält es sich bei den Sprachen. Man kann sie entweder durch förmliches Memorieren, oder durch den Umgang lernen, und diese letztere ist bei lebenden Sprachen die beste Methode (...) Das Memorieren ist sehr nötig, aber das zur bloßen Übung taugt gar nichts, z.B. daß man reden auswendig lernen läßt”
Traducción Leonor Sáez Méndez

Con el método comunicativo, la programación de la unidad no contempla solo meros conocimientos lingüísticos, sino que se precisan didactizar conocimientos socioculturales (Simon_Pelada, 2001, P. 936 s.s.). Este objetivo docente va unido al desarrollo en el discente, de capacidades para poder actuar apropiadamente, pues dominando solo la competencia lingüística, no nos aseguramos una comunicación exitosa. Siguiendo estas observaciones recogemos las exigencias de la lingüística comunicativa (o pragmática) que en relación a la lingüística cognitiva, contempla la necesidad de la funcionalización e interculturalidad de una lengua. El éxito del objetivo de la transmisión docente consiste en que el discente pueda actuar y reaccionar en diferentes situaciones adecuadamente³, es decir, donde no se tengan en cuenta solo la respuesta semántica- morfológica -sintáctica. Se debe emplazar al discente a orientarse en la completa interacción. Para prepararlo tendremos que trabajar desde el inicio en el idioma, no solo la motivación sino que tenemos que hacer en la programación sitio al tema siguiente: Cómo trabajar los miedos. Ante todo hemos de partir que algunos tienen una forma común de manifestarse entre los componentes del aula, pero es también, como todo sentimiento, un factor que individualiza en el aprendizaje.

II. El bloqueo, lo extranjero, lo extraño como parámetro de los miedos

Esto nos lleva a la cuestión ¿qué provoca lo extranjero, lo alóctono, para un discente, y por ende cómo puede hacerse operativo en una programación didáctica? Las reacciones del que se acerca a un idioma, del encuentro con lo alóctono, con la segunda lengua desencadena diferentes reacciones. Aquí las canalizaremos en dos epígrafes: los miedos frente al lenguaje y los miedos a la nueva cultura, a perder la propia identidad. Así observamos en este último punto una orquilla que va desde una adaptación irreflexiva a la cultura y a sus normas hasta un rechazo frontal. Frente a ello confrontamos la situación ideal, que va desde el acercamiento reflexivo, a la comprensión y aceptación de lo extraño, hasta, pasando por la empatía y la identificación llegar a la incorporar de otras identidades. En esta última circunstancia hablamos de necesidades idiomáticas altas.

Todo aprendizaje de un idioma va precedido de conocimientos semánticos, gramaticales, fonéticos, previos y de una percepción previa, todo ello vehiculado por la lengua materna. Ello que influye en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua, a veces en forma de prejuicios, es lo que tendremos que ir cuestionando.

En este proceso difícilmente podemos evitar tres tipos de miedos, el miedo al idioma (“es que alemán es muy difícil”), el miedo a la producción en el lenguaje (especialmente el echar a hablar) y el miedo a lo alóctono. Aunque estos miedos no pudiéramos evitarlos, lo que sí que podemos es transformarlos. Los dos primeros se agrupan en el miedo al idioma, el tercero tiene que ver con la posición frente a la cultura, cómo trabajar los miedos que puedan producir el contacto con lo extraño, con lo extranjero.

Un ejemplo en el aula del miedo al idioma aparece ya cuando nos iniciamos. En el momento en que somos conscientes de estar perdiendo la “seguridad”, al observar que en el idioma no es posible la total sistematización mediante reglas gramaticales. Que hay excepciones a las reglas y que la gramática comparativa, tampoco ayuda en todos los casos. Pero ante este momento de la confusión, casi de desánimo, el docente lejos de solucionar la duda, debe de potenciar la paciencia a la búsqueda de soluciones y ayudar a trabajar la intuición. Puesto que en el inicio de un idioma la intuición representa tanto un aprendizaje inconsciente, como una posibilidad de canalizar los miedos. Todo el que ha aprendido una lengua sabe que en el inicio más de un 90% en la resolución de una comunicación exitosa tiene que ver, al principio, con ella. No son solo las connotaciones observables en la situación comunicativa, sino que son

³ Según la costumbre alemana no es permitido beber alcohol sin brindar mirándose a los ojos, para que se produzca una situación comunicativa satisfactoria no puede terminar la labor docente practicando como pedir gramaticalmente correcta una cerveza hay que prever no solo que el alumno tiene que brindar, sino que tiene que pagar.

más los puentes que la intuición nos provee los que nos ayudan a resolverla.⁴ En este punto se trata de intentar que la curiosidad creada desde la intuición la avive a ella misma, o que, y esto es lo ideal, aprendamos a transformar la angustia en motivación. Es decir que esa necesidad de trabajar la intuición para avivar la motivación. Estos patrones intuitivos, que en un sistema de estudio tradicional no se trabajan, van también unidos al trabajo del talento, de la creatividad en el idioma.

Llegamos así a la segunda manifestación del miedo, el miedo a la producción en el lenguaje (el echar a hablar). Para este tipo no ayuda trabajar solo la intuición, sino la espontaneidad en el lenguaje. Para trabajar este miedo en el aula, especialmente en el inicio en el idioma, uno de los mecanismos útiles es el conocido juego con una pelota, o sea, es establecer un orden de preguntas y respuestas guiadas mediante el lanzamiento de una pelota, pero este juego no solo trabaja la espontaneidad en el idioma, sino el tiempo de respuesta que tiene un hablante para contestar, es decir la inmediatez del lenguaje. En ambos momentos damos positivamente salida a la angustia. A la angustia de estar totalmente perdidos y enganchados en una función lingüística de la que, usando la semántica, no creemos resolver ni en un 20%. Otra estrategia aquí muy conocida es aprender a través de los errores.

El tercer tipo de miedo, el provocado por el extraño, por el extranjero, puede trabajarse mediante estrategias de la percepción, de la forma de interpretar, de comparar ambas culturas. La función del contraste es la de familiarizar la adquisición de conocimientos y avivar la atención, siendo este un importante objetivo didáctico también dentro del aula. Pues se puede comprobar que la ejercitación de estrategias de la percepción, de la forma de interpretar y de comparar las culturas, la autóctona y la alóctona aviva la atención, la “curiosidad”. Siguiendo a Kant en esta idea encontramos en la antropología la siguiente reflexión sobre como avivar la curiosidad

“Mediante lo nuevo, a lo que pertenece también lo raro y lo que se mantiene oculto, se aviva la atención (...) las *representaciones* sensibles ganan con ello mas fuerza (...) la tendencia a la adquisición de un conocimiento, a causa de la mera novedad, de la rareza y de lo oculto, es a lo que se llama curiosidad” (I. Kant, I. *Anthropologie in Pragmatischer Hinsicht*, 1997, BA 61/62)⁵

Trabajar la predisposición a una cultura extranjera puede estar unido a trabajar el interés por lo nuevo, pero además al analizar la cultura autóctona desde la extranjera se puede ayudar a conocer mejor la autóctona. Este es al mismo tiempo un medio para los fines de la comunicación, porque el conocimiento de la geografía humana y de las costumbres no solo favorece la interrelación, sino que aumenta la competencia lingüística exitosa. Esto ayuda

⁴ Este momento de confusión hay que crearlo en los diferentes niveles hasta que el estudiante sepa resolver la situación sin ansiedades. Una anécdota al respecto. El primer día de clase entrego un cuestionario para orientarme en las necesidades lingüísticas de los alumnos. El cuestionario se compone de tres cuestiones: dos van en castellano y hacen referencia a cuáles son sus expectativas y que pueden decir ya en el idioma; la primera cuestión está en un alemán que cualquier hablante de castellano que tenga la disposición idónea para aprender alemán puede entender: “Was assoziieren Sie mit Deutsch, notieren Sie spontan” tienen además un gráfico para anotar lo que asocian con el alemán. La reacción más común es decir angustiado “yo no se nada de alemán, no puedo entender la frase” sin intentar resolver la situación comunicativamente. Este tipo de ejercicio lo repito con frecuencia para practicar y elaborar recursos ante el miedo a creer que no se tiene recursos de reacción en el segundo idioma.

⁵ Texto original. Traducción Leonor Sáez Méndez: „Durch das Neu, wozu auch das Seltene und das verborgen Gehaltene gehört, wird die Aufmerksamkeit belebt (...) die Sinnenvorstellung gewinnt also dadurch mehr Stärke. Der Hang zur Erwerbung einer Kenntnis, bloß ihrer Neuigkeit, Seltenheit und Verborgenheit halber, wird die Kuriosität genannt“ (I. Kant, I. *Anthropologie in Pragmatischer Hinsicht*, 1997, BA 61/62,)

especialmente, cuando el discente se marcha al país de destino o se pone en contacto directo con la cultura. Esta experiencia en el proceso de aprendizaje facilita, por tanto, la estancia en el extranjero, y lo que es más interesante, se conforma la disposición del discente al idioma⁶.

Aquel sentimiento del miedo va unido a otro de desafío que ayuda a poder transformarse en motivación, cuando desde el aula, en la seguridad, reflexionamos sobre la cultura extraña, extranjera intentamos dar salida a esta tensión que “amenaza”, incluso nuestra identidad. Este sentimiento contradictorio, esta tensión de atracción y de amenaza es uno de los estados que posibilitan el aprendizaje. Interesante es también que para transformar aquel miedo, el sentimiento de amenaza, en motivación ayuda que el contraste con la cultura se experimente, se realice desde la seguridad del aula. Kant en la Crítica del Juicio lo recoge como el sentimiento de lo Sublime dinámico de la naturaleza describiendo la situación como sigue:

“Rocas audazmente colgadas y, por darlo así, amenazadoras; nubes de tormenta que se amontonan en el cielo y se adelantan con rayos y con truenos, volcanes en todo su poder devastador, huracanes que van dejando tras sí la desolación, el océano sin límites rugiendo de ira, una cascada profunda en un río poderoso, etc, reducen nuestra facultad de resistir a una insignificante pequeñez, comparada con su fuerza. Pero su aspecto es tanto mas atractivo cuanto mas temible, con tal de que nos encontremos nosotros en lugar seguro” (KANT, I., *Kritik ...*, 1977, B104/A 103)⁷

El acercamiento a la cultura extranjera o a determinados aspectos de ella puede estar cargado de una serie de prejuicios

⁶ Como ilustración de lo expuesto reproduzco el e-mail de un antiguo alumno:

Realmente estoy muy contento aquí en Alemania, y estoy disfrutando de todos los detalles y las pequeñas diferencias de esta gente. Es MUY interesante, y llevo mucho tiempo queriendo escribirte y darte las gracias y decirte que ya comprendo el significado profundo de todo eso que nos explicabas del Altstadt, Hauptbahnhof o Pfand, conceptos que hasta que no los disfrutas aquí no se entienden. Realmente dabas en el clavo y lo ultimo fue cuando en una feria de aquí de la ciudad me encontré con los puestos de las Wahrsagerin!, casi me da un yuyu. Eso es lo último, pero es que lo primero fue encontrarme con que la que le lleva las cuentas a mi Hausmeister, a la que tengo que pagar el Miete se llama Frau Petra !!!! (...) saben divertirse mejor de lo que nos pensamos en España. Todos los tópicos para mí se han caído, y el idioma me suena ahora mucho mas suave, y si reflexionamos un poco encuentro incluso mas abrupto el nuestro.

Ya llevo aquí más de dos meses y (...) el alemán lo practico con los vecinos. No he aprendido gramática y solo un poco de vocabulario, pero ahora le encuentro sentido al idioma y me comunico decentemente, al menos con los que son extranjeros como yo. Español es lo que casi no hablo (...) me he recorrido todos los alrededores de la ciudad y ya me temen mas en la Bahn que a Willy Fog con un schonewochenendticket!

Mucha suerte (...) y díles a todos los alumnos que **no hay que tener miedo a los alemanes ni al idioma!**

⁷ „Kühne überhangende gleichsam drohende Felsen, am Himmel sich auftürmende Donnerwolken, mit Blitzen und Krachen einherziehend, Vulkane in ihrer ganzen zerstörenden Gewalt, Orkane mit ihrer zurückgelassenen Verwüstung, der grenzenlose Ozean, in Empörung gesetzt, ein hoher Wasserfall eines mächtigen Flusses u.d.gl. machen unser Vermögen zu widerstehen, in Vergleichung mit ihrer Macht, zur unbedeutenden Kleinigkeit. Aber ihr Anblick wird nur um desto anziehender, je furchtbarer er ist, wenn wir uns nur in Sicherheit befinden“ (KANT, I., *Kritik ...*, 1977, B104/A 103).

que dificulten la incorporación de la lengua. La Geografía humana y la historia de las costumbres lejos de ser una recopilación de datos y curiosidades, pueden ser un medio para aproximarse al pensamiento y a la forma de actuar de la cultura extranjera. Mediante estas informaciones comprobamos, que son un medio de motivación en el proceso de aprendizaje. Ellas posibilitan no solo el proceso cognitivo, sino que también favorecen, por tanto, que los elementos emocionales se activen. Esta nueva perspectiva que viene de la mano de una programación didáctica basada en principios comunicativos demuestra que el miedo a lo extraño, a lo desconocido, que se detecta ante el inicio de lo nuevo, de lo extraño no tiene porque quedarse solo en la forma de paralización, sino que puede ser una forma de hacernos conscientes de procesos de aprendizaje, en su mayoría desconocidos, y ser un método para guiar el avance en el idioma.

III. Lo extranjero, lo extraño como parámetro del comportamiento ético: un nuevo salto cualitativo en el aprendizaje

Si hasta aquí hemos hablado de activar las variables emocionales desde una perspectiva funcional y pragmática, nos queda que revisar que la enseñanza de idiomas en adultos puede facilitarse si el discente incorpora una perspectiva ética. Y en infantil debe ser un reto de la didáctica.

Se trata de ver como esta perspectiva indirectamente puede colaborar en la incorporación de un idioma extranjero. Se trata, por tanto, de abrir el horizonte para poder cambiar la propia identidad, algo que no se hace sin miedo, o mejor que se da en un proceso unida a un miedo que paraliza, pero que una vez hecho consciente y elaborado puede ayudar a avanzar en el idioma. El proceder en el idioma desde los principios Interculturales enfoca a posiciones que nos constriñen. En sociedades multiculturales como son las actuales un comportamiento ético que demande una disposición a contemplar al otro como igual, a reconocerlo a él y a su cultura, facilita el proceso de enseñanza y sobretodo el de aprendizaje.

Este aspecto es un tema actual de investigación en la incorporación de las segundas lenguas. Se parte, como Kant propuso, de que todo proceso de aprendizaje de una lengua viva, sin el conocimiento acerca de la cultura alóctona, de las personas y de sus comportamientos, en la cultura, está por principio constreñido, porque aunque podemos hablar de aprendizaje técnico del lenguaje no podemos hablar del siguiente grado de perfeccionamiento, que todo proceso de aprendizaje tiene como ultimo fin, la incorporación. Puesto que a todo proceso de incorporación no le son suficientes los significados “objetivos” (lingüísticos-cognitivos), sino que precisa de los subjetivos afectivos, de las emociones, de entender e incorporar la percepción del otro. Se trata por tanto, desde la perspectiva del docente, de orientar no solo para datos fácticos, sino ayudar a descubrir concepciones del mundo, cosmovisiones, concepciones de valores, costumbres, etc.

Los principios interculturales se incorporan en las clases de alemán a mitad de los 90. Responden a nuevas necesidades (intercambios de estudiantes, de profesionales, de empresas, etc.) que todas tienen en común la posibilidad de migración, o por lo menos de un contacto más amplio al que orientaban otras necesidades intelectuales del traductor de los 60. Aprender un idioma no es lo mismo que incorporarlo y esto significa interculturalidad en un sentido muy amplio y que demanda a parte de un planteamiento didáctico cognitivo, e incluso pragmático conocer sentimientos del hablante y de la cultura del segundo idioma, para respetarlos y estimarlos. Por lo tanto, los Principios de la Interculturalidad al tiempo que ejercitarnos en la práctica un comportamiento ético, es decir la tolerante, ofertan la riqueza de incorporar otra identidad.

Desde estos principios quiero remarcar que la posición del extranjero, del extraño, del desconocido no es la de una caricatura, sino que desde aquí se le respeta como humano, como portador de otra cultura. El desconocido exige una tolerancia activa y eso es siempre un aprendizaje de agradecer. Compartiendo las opiniones de Pommerin- Götze:

“el que aprende, tiene aquí -con mas fuerza como un proceso de aprendizaje- la oportunidad de sopesar intelectual y afectivamente, desde su determinación y autonomía, lo que nos rodea y nos mueve, para liberarse, en sentido kantiano, desde su propia responsabilidad, desde la mayoría de edad de la inmadurez de la que somos culpables nosotros mismos” (Pommerin-Götze, 2001)⁸

Pero Kant no solo llama a la responsabilidad individual del adulto, sino que avisa al docente en su tarea de educar, qué es imprescindible que tenga en cuenta en la programación de su actividad. Por esto, en la didáctica de infantil apunta que se empiecen a trabajar estos Principios Interculturales, con los que facilitemos la incorporación de las lenguas extranjeras en los futuros adultos, es decir en los niños. Ellos no son otros que: los niños deben ser educados desde una perspectiva de como será posible el mejor estado en la especie humana desde la perspectiva de futuro y no desde de presente. Dicho plan tiene que determinar a la especie humana para lo mejor, marcando como debe de ser la disposición:

“La disposición de un plan para la educación debe ser hecho de manera cosmopolita.
¿Y es entonces el mejor mundo una idea, que puede ser dañina en nuestra mejor faceta privada? ¡Nunca! (KANT, I., *Anthropologie*, 1977, A 16/ A18)⁹

⁸ Traducción Leonor Sáez Méndez. „Der Lernende hat hier – stärker als im Erziehungsprozess – die Chance, sich selbstbestimmt und autonom mit dem, was ihn umgibt und berührt, emotional und intellektuell auseinanderzusetzen und sich im Kant’schen Sinne in eigener Verantwortung aus der *selbstverschuldeten Unmüdigkeit* zu befreien“. (POMMERIN-GÖTZE).T

⁹ Die Anlage zu einem Erziehungsplane muss aber kosmopolitisch gemacht werden. Und ist dann das Weltbeste eine Idee, die uns in unserm Privatbesten kann schädlich sein? Niemals!“ (KANT, I., *Anthropologie ...*, 1977, A 16/ A18)

Bibliografía y Referencias.

- AGUADO, KARIN, „Lehren und lernen“. In: GEHARD HELBIG, LUTZ GÖTZE, GERT HENRICI, HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.), „*Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*“, 1. Teil. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, S. 595-604.
- ALTHAUS, HANS-JOACHIN, „Fremdbilder und Fremdwahrnehmung“. In: GEHARD HELBIG, LUTZ GÖTZE, GERT HENRICI, HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.), „*Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*“, 2. Teil. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, S. 1168-1179.
- BRYAM, „Landeskunde in der europäischen Auslandsgermanistik“. In: GEHARD HELBIG, LUTZ GÖTZE, GERT HENRICI, HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.), „*Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*“, 2. Teil. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, S. 1313-1326.
- BENEDIKT, MICHAEL, *Kunst und Würde*. Wien: Turia und Kant, 1994.
—, *Kein Ende der Zukunft*. Wien: Turia und Kant, 1997
—, *Brennpunkte: Splitter und Balken: Die Metaphysik der anderen*. Wien: Turia und Kant 1998.
- BETTERMANN, „Texte als Träger von landes- und kulturwissenschaftlichen Information“. In: GEHARD HELBIG, LUTZ GÖTZE, GERT HENRICI, HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.), „*Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*“, 2. Teil. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, S. 841-854.
- KANT, IMMANUEL, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Frankfurt: Suhrkamp, 1977.
—, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*. Frankfurt: Suhrkamp, 1977.
—, *Kritik der Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp, 1977.
—, *Über Pädagogik*. Frankfurt: Suhrkamp, 1977.
- KLEIN, „Typen und Konzepte des Spracherwerbs“. In: GEHARD HELBIG, LUTZ GÖTZE, GERT HENRICI, HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.), „*Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*“, 1. Teil. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, S. 604-617.
- POMMERIN-GÖTZE, „Interkulturelles Lernen“. In: GEHARD HELBIG, LUTZ GÖTZE, GERT HENRICI, HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.), „*Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*“, 2. Teil. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, S. 973-986.
—, „Multikulturelle Gesellschaften als Gegenstand der Landeskunde“, In: GEHARD HELBIG, LUTZ GÖTZE, GERT HENRICI, HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.), „*Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*“, 2. Teil. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, S. 1194-1204.
- SIMON-PELANDA, „Landeskundliches Lernen und Lehren“. In: GEHARD HELBIG, LUTZ GÖTZE, GERT HENRICI, HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.), „*Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*“, 2. Teil. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, S. 931-942.
- VECK, LINSMAYER, „Geschichte und Konzepte der Landeskunde Veck, Linsmayer, „Geschichte und Konzepte der Landeskunde“. In: GEHARD HELBIG, LUTZ GÖTZE, GERT HENRICI, HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.), „*Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*“, 2. Teil. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, S. 1160-1168
- WOLF, „Vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung“. In: GEHARD HELBIG, LUTZ GÖTZE, GERT HENRICI, HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.), „*Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*“, 2. Teil. Berlin: Walter de

Gruyter, 2001, S. 1179-1194.

ZURDO, MARÍA TERESA, „Kontrastive Analyse Deutsch-Spanisch“. In: GERHARD HELBIG, LUTZ GÖTZE, GERT HENRICI, HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Teil. Berlin: Walter de Gruyter, 2001, S. 375-377.

Reverencias en la web:

-<http://www.eduteka.org>

<http://www.eduteka.org>; eac-info@ec.europa.eu, campaña PICCOLINGO (fomento del aprendizaje precoz iniciativa de la Unión Europea)

GRADIS, E. (2008): *Kikus: Deutsch als Zweitesprache als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.

CENOZ, J. Aprendizaje del inglés desde educación infantil. Efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. Pdf.