

LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA: DE LA COGNICIÓN A LA COOPERACIÓN ENTRE PARES COMO MODALIDAD DE CONSTRUCCIÓN DE UN SENTIDO

TERESA ACUÑA

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

RESUMEN: En el marco de la enseñanza de un idioma extranjero, describimos el modo según el cual lectores hispanohablantes no expertos abordan un texto en lengua extranjera y desarrollan una competencia lectora. A partir del registro grabado de verbalizaciones de la actividad lingüística durante la lectura de textos en francés, observamos el surgimiento espontáneo de diferentes estrategias de abordaje e interpretación de un texto: *restituciones literales* en lengua materna, como primera aproximación al texto; *repeticiones* de dichas restituciones, como búsqueda de un sentido que establezca coherencia entre esas restituciones; y *reformulaciones* de las repeticiones, como indicio de la construcción de un sentido coherente con el contexto. Se han observado estas mismas estrategias durante la lectura de textos en inglés. Analizamos, asimismo, las interacciones verbales entre lectores, las cuales resignifican cada una de esas estrategias de lectura.

PALABRAS CLAVE: lenguas extranjeras, estrategias, competencia lectora, interacciones verbales.

Reading in a foreign language: from cognition to peer cooperation as a means to sense construction

ABSTRACT: The aim of this paper is to describe, within the framework of foreign language teaching, the way in which inexperienced Spanish-speaking readers approach a text and develop reading competence. The corpus was constituted by the recorded verbalizations of the linguistic activity that took place during the reading activity of a text in French. In such corpus, different strategies to approach and interpret a text were observed: literal restitutions in L1 as a first approach to the text; repetitions of those restitutions with the purpose of finding a coherent relation between those restitutions, and reformulations of the repetitions, all of which point to the construction of coherence between the repeated idea and the context. The use of these strategies was also observed during readings in English. Similarly, verbal interactions between readers, which re-signify each of these reading strategies, are also analyzed.

KEY WORDS: Foreign Language, strategies, reading competence, verbal interactions.

Recibido: septiembre de 2010

Aceptado: noviembre de 2010

INTRODUCCIÓN

Es sabido que hoy el “texto” ha adoptado formas nuevas que demandan al lector nuevos hábitos de lectura: lectura interactiva, navegación en la *web*, etc. Sin embargo, el libro “tradicional” sigue vigente, los autores siguen escribiendo de modo tal que el volumen de títulos publicados anualmente no deja de aumentar¹ a nivel mundial. Este constante crecimiento pone en evidencia la importancia del libro y de la lectura en nuestra cultura globalizada y especialmente la necesidad y el placer de entrar en contacto con el pensamiento de un “otro”, extranjero o no, próximo o lejano geográfica o lingüísticamente, pero que deviene cercano cuando podemos leer en su propia lengua.

Desde ya hace algunas décadas, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en América Latina, se han renovado las metodologías de enseñanza de la lectura, y en muchos casos se proponen programas, especialmente en las universidades, destinados a lectores cuyo único objetivo en el aprendizaje de esa lengua es acceder al texto escrito. Esta modalidad de aprendizaje ha requerido la elaboración de metodologías de enseñanza-aprendizaje específicas; estos enfoques metodológicos (por ejemplo, Moirand 1979; Carrell 1984, 1987, 1990; Moirand y Cicurel 1990; Souchon 2006) se basan ya sea en los modelos de lectura en lengua materna (LM) elaborados en el campo de la psicolingüística (por ejemplo, Goodman 1971; Kintsch y van Dijk 1978; Kintsch 1988; van Dijk 1987, 1995), de la psicología (por ejemplo, Vygotski 1984) o en los estudios sobre el texto y el discurso (por ejemplo, Halliday y Hasan 1976; van Dijk 1984 y 1988; Adam 1992). Esta diversidad de fuentes teóricas pone en evidencia la complejidad de este campo de aplicación y de investigación.

Uno de los aspectos que se han estudiado son las estrategias que el lector utiliza en LE para comprender el texto: estrategia de lectura global (Moirand 1979), de “barrido”, lectura selectiva, estrategias de compensación (citadas por Dorronzoro 2003), estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas (O’Malley, Chamot, 1990, citados por Etcheverry y Puzzi 2003). En algunos casos, se trata de estrategias puestas de manifiesto en la LM y que se supone se pueden transferir a la lectura en LE, en otros casos, esas estrategias son utilizadas por estudiantes que ya tienen un buen manejo de la LE, con lo cual algunas de ellas pueden ser comparadas con las de un lector en LM. Otros estudios, en los que se utilizan cuestionarios o entrevistas *off-line*, administrados a los sujetos lectores consecutivamente al acto de lectura, muestran la percepción del lector de su propio acto de lectura, o bien, el resultado del mismo (por ejemplo, Pascuale 1999).

Ahora bien, en el estudio de la actividad de comprensión-interpretación de un texto en LE, las definiciones a priori, o las mismas categorías que se utilizan para entender la lectura en LM, o los logros de un aprendizaje programado permiten obtener resultados interesantes; sin embargo, no se puede dejar de lado la observación misma de la tarea de lectura **durante** el momento mismo de su realización. Esa tarea es el

¹ En Francia, por ejemplo, en 2008 se editaron 76205 libros (<<http://www.planetoscope.com/tourisme-loisirs/974-Nombre-de-nouveaux-livres-publies-en-France.html>>)

indicio de lo que sucede en la “la boîte noire”. Ahora bien, para poder sacar a la luz esa actividad cognitiva interna y “oculta” es necesario que los lectores verbalicen, es decir, expresen de manera inteligible el producto o resultado de la actividad intelectual de procesamiento de un texto. Para Caverni (1991), la verbalización concomitante y su registro grabado constituyen un recurso para obtener conductas observables para el estudio del funcionamiento cognitivo. Son la huella material de procesamientos psicolingüísticos.

Utilizando esta metodología en el marco de la enseñanza de un idioma extranjero (francés, principalmente, inglés e italiano) a través de la lectura como única habilidad lingüística hemos podido caracterizar en grandes líneas el modo según el cual un lector hispanohablante con escasos conocimientos de uno de esos idiomas aborda un texto en LE (lengua extranjera) y desarrolla una competencia lectora. Para obtener estas verbalizaciones, reproducimos la tarea habitual de los estudiantes lectores en una clase: éstos efectuaron su tarea dispuestos en pares, situación en la cual cada uno de los integrantes de la dupla expresa en voz alta el resultado de su comprensión de un texto, alternándose así las verbalizaciones de cada uno de ellos.

En las páginas siguientes expondremos, en primer lugar, los resultados del análisis de las verbalizaciones obtenidas durante la lectura, por estudiantes universitarios, de textos en francés, principalmente. Estos resultados fueron obtenidos, en lo principal, a través de un estudio longitudinal efectuado a lo largo de un año académico: muestran el surgimiento de diferentes estrategias de abordaje e interpretación de un texto, que van variando a medida que se consolida la competencia lectora (1. Estudio de la actividad cognitiva: estrategias de abordaje/interpretación del texto), así como el desarrollo de una competencia en lectura (2. Etapas en el desarrollo de una competencia en lectura en LE). Daremos cuenta asimismo de otros estudios que confirman el recurso a estas estrategias. Finalmente, analizaremos otro aspecto importante en la actividad lectora efectuada en duplas de lectores, el componente comunicativo: veremos cómo las interacciones entre pares tejen una trama en la cual se resignifica cada una de las estrategias cognitivas de lectura (2. Cognición e interacción entre los lectores).

1. ESTUDIO DE LA ACTIVIDAD COGNITIVA: ESTRATEGIAS DE ABORDAJE/INTERPRETACIÓN DE UN TEXTO

Con el objetivo de efectuar una primera aproximación a la actividad de lectura en LE (francés), llevamos a cabo una investigación exploratoria de tipo longitudinal, centrada en un estudio de casos².

Se solicitaron a los estudiantes tareas de lectura de textos en francés a lo largo de un año académico (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue). La finalidad de la tarea consistía en extraer el sentido de un texto en francés:

² Estudio realizado en el marco de la preparación de una tesis doctoral, la exposición en detalle se puede consultar en Acuña 1999.

cada estudiante debía dar una versión en español LM (lengua materna) del mismo, comunicando al compañero de tarea, en voz alta, los conceptos que iba comprendiendo a partir de la lectura; esta tarea era grabada a medida que era efectuada.

1.1. Corpus de verbalizaciones

El corpus de verbalizaciones estaba constituido por grabaciones de seis verbalizaciones concomitantes simultáneas a la tarea. Según Ericsson y Simon (1980, 1984, en Caverni 1991), las informaciones verbalizables son aquellas sobre las que se focaliza la atención, y son producto de la memoria a corto plazo; las pausas y las dubitaciones permiten predecir de manera muy aproximada los cambios en la gestión de las relaciones entre informaciones. De esto se desprende que la verbalización concomitante es el tipo de verbalización con mayor validez, y que la información en la que se centra la atención durante el desarrollo de un proceso es la única fuente de datos sobre la estructura de ese proceso, ya que el proceso en sí no es directamente accesible. Otros autores (Caron-Pargue y Caron 1989) consideran a las marcas lingüísticas -oposiciones léxicas, orden en la enunciación, marcas modales e ilocutorias, conectores- como la huella de operaciones cognitivas subyacentes.

La duración de cada grabación fue aproximadamente de dos horas. Fueron realizadas una vez por mes y abarcaron un período de siete meses.

1.2. Material

Textos predominantemente descriptivos, expositivos, explicativos y prescriptivos (Adam 1987a y b, 1992) sucesivamente, para cada sesión de lectura.

1.3. Procedimiento

Las grabaciones fueron realizadas en la clase, espacio pedagógico en el cual los alumnos comparten diversas tareas. Participaron en este estudio dos estudiantes de nivel principiante, que tenían algunos conocimientos del idioma. Su desempeño se situaba en la media del nivel alcanzado por el grupo-clase.

1.4. Conceptos explicativos

Los siguientes conceptos dan cuenta de las actividades de lectura:

- 1- Niveles de procesamiento del lenguaje y del texto:
 - a- ortográfico: ciertas configuraciones vocálicas plantean dificultades para la identificación de palabras (lieu/lien, deux/dieu, etc.);
 - b- léxico: palabras plenas y palabras funcionales o gramaticales, palabras “transparentes” y falsos cognados;
 - c- semántico-sintáctico: los argumentos de la predicación mínima (los participantes del evento: agente, paciente, etc.), y la predicación extendida (circunstanciales).

Esta actividad consiste en estructurar las relaciones entre las palabras, según las configuraciones sintácticas propias de cada lengua. En los procesamientos de naturaleza semántica y conceptual, cada proposición sintáctica pierde sus aspectos formales literales para ser retenida solo en su forma semántica (Jarvella 1971, Bransford y Franks 1971; Bransford, Barclay y Franks 1972);

d- semántico-referencial y discursivo: el contenido del texto, la temática general y la situación de enunciación discursiva.

2- Interacción entre esos niveles: procesamientos en dirección *bottom-up* e inversamente;

3- Actividad de producción de inferencias: sobre el sentido de un término, sobre las relaciones entre informaciones (a veces, a través de esquemas causales);

4- Estrategias de lectura utilizadas en el procesamiento de un texto a nivel micro y macro textual. Una estrategia es un método de búsqueda de la solución a un problema (Flavell 1987, en Nguyen-Xuan, Richard y Hoc 1990);

5- El costo cognitivo de cada actividad (Camus 1988; Gaonac'h 1992): las actividades a las cuales un individuo asigna una gran carga cognitiva son lentas y no interactúan con otras: es necesario haber automatizado ciertas actividades para que otras puedan tener lugar;

6- La actividad de control-verificación de la producción lingüística. La regulación de las actividades psicolingüísticas supone que el individuo dispone de ciertos conocimientos sobre sus propias actividades, como también de información sobre su desarrollo, es decir, de conocimientos metalingüísticos y metacognitivos³.

1.5. Análisis del corpus

Para poder utilizar los datos lingüísticos, dividimos cada verbalización de un texto en fragmentos que comportaban uno o varios enunciados, compuestos por oraciones simples o complejas.

El análisis mostró que, desde el punto de vista de la actividad cognitiva y psicolingüística de los lectores, las producciones verbales podían caracterizarse de la siguiente manera:

a- **Restituciones literales:** es la primera aproximación al texto (ver ejemplos más adelante); consiste en la versión en LM de grupos de palabras del texto original

³ Los conocimientos metalingüísticos suponen la capacidad del individuo para abordar una lengua y sus elementos –los enunciados– como objetos de reflexión y de análisis: comparar enunciados, formular juicios sobre una oración, insertar una palabra en un enunciado para obtener otro, definir entidades lingüísticas, etc.; en este nivel expresamos cosas sobre el lenguaje mediante el lenguaje (Berthoud-Papandropoulou 1991). Nguyen-Xuan, Richard y Hoc (1990) consideran a la actividad metalingüística como el conocimiento que el sujeto tiene de sus propios conocimientos y como el control que ejerce sobre su propio sistema cognitivo, como la actividad mental que manipula otras actividades y/o estados mentales (memoria, comprensión, estrategias, etc.).

en LE. Es un primer intento de construcción en LM del sentido de un enunciado. Centradas en el nivel ortográfico y léxico, pueden carecer de un sentido coherente, o su significado puede ser diferente al del enunciado en LE. En conjunto, estas versiones, incompletas y con “lagunas”, denuncian un procesamiento psicolingüístico focalizado en la forma lingüística; no siempre se logra encontrar un sentido coherente, resultando así una suma de significados “fragmentados”, no integrados en un sentido acorde al contexto. Cabe recordar que la integración de informaciones es característica de la lectura eficiente en LM (Bransford, Barclay y Franks 1972; Bransford y Franks 1971).

- b- **Repeticiones:** se trata de la repetición inmediata o diferida de una restitución literal (ver ejemplos más adelante). Pueden ser idénticas a la restitución o presentar una diferencia mínima; no constituyen una paráfrasis de la primera restitución. Suponemos que las *repeticiones* de grupos de palabras ya restituidos de manera literal ponen de manifiesto la búsqueda de un sentido que establezca coherencia entre esas restituciones.
- c- **Reformulaciones:** reconstrucción del significado de un enunciado o de un párrafo, a partir de *restituciones* previas (ver ejemplo más adelante). Son indicios de la construcción de un sentido coherente con el contexto, es decir, es una actividad que no está centrada en el nivel literal, sino en el nivel semántico-referencial del enunciado o párrafo. Estas reformulaciones fueron producidas generalmente luego de una restitución; en algunos casos son paráfrasis de esa restitución. A veces, los lectores no pasan por restituciones literales y repeticiones previas para elaborar una reformulación del sentido; en este caso, constituyen hipótesis del lector sobre el sentido del texto.

Cabe destacar que estas estrategias surgieron de manera espontánea; ninguna de ellas había sido objeto de una actividad de enseñanza-aprendizaje previa.

En las verbalizaciones de los siguientes pasajes textuales se pueden apreciar las mencionadas estrategias.

1^{er} Pasaje textual

Le syncrétisme (La genèse de l'enfant chez Piaget)

Nous percevons les objets grâce à des formes d'ensemble. Chaque mot également a son schéma. La perception syncrétique exclut l'analyse mais diffère de nos schémas d'ensemble en ce qu'elle est plus confuse et plus riche. La pensée va du tout à la partie.

El sincretismo

Percibimos los objetos a través de formas en conjunto. Cada palabra tiene igualmente un esquema. La percepción sincrética excluye el análisis pero difiere de nuestros esquemas de conjunto, ya que es más rica y confusa. El pensamiento va del todo a las partes (la traducción es nuestra).

Verbalizaciones:

Sujeto 1 (S1): el sincretismo (restitución literal)

S1: nosotros (restitución literal)

Sujeto 2 (S2): percibimos (restitución literal)

S1: percibimos (repetición) los objetos gracias a las formas de conjunto (restitución literal)

.....

S2: de grupos ... (restitución literal)

S1: de grupos ... (repetición)

[.....]

S2: cada término igualmente ... “un schéma” ... (restitución literal) “schéma” no sé qué será

S2: percepción sincrética ... excluye ... el análisis ... pero ... difiere de ... esquemas de conjunto en ... (restitución literal)

[... ..]

S2: ...Entonces la percepción sincrética excluye el análisis, pero difiere de esquemas de conjunto (repetición)

2º Pasaje textual

Les aspects génétiques du dessin

[...] *Pour le réalisme intellectuel, le dessin d'un objet en est une définition qui en exprime l'essence avec des traits au lieu de l'exprimer par des mots comme le langage. Dans un cas comme dans l'autre la définition n'a pas besoin d'exprimer tous les caractères de l'objet ; il suffit qu'elle en exprime les caractères essentiels, et qu'elle néglige les caractères jugés secondaires.*

Los aspectos genéticos del dibujo

[...] Para el realismo intelectual, el dibujo de un objeto es una definición del mismo, que expresa su esencia con trazos en vez de expresarla con palabras, como el lenguaje. Tanto en un caso como en el otro no es necesario que en la definición se expresen todos los caracteres del objeto: es suficiente expresar los caracteres esenciales, dejando de lado los caracteres considerados secundarios (la traducción es nuestra).

Verbalizaciones

S2: ... Por el realismo (restitución literal) ...eh ... por el realismo intelectual (repetición)

S1: el dibujo (restitución literal)

S2: por el realismo intelectual (repetición), el dibujo ... de un objeto ... (restitución literal) en esta defini en est ... el objeto es una definición ... que ... en ... eh ... esperá, ¿qué era esta palabra? ... eh

S2: es una definición (repetición) que expresa la esencia con ... los ... bueno ... a ver ... expresar ... con términos ... como de la lengua (restitución literal) ... ¿no? ... como la lengua (repetición) ...

Dentro ... de un caso ... como del otro ... la definición ... no tiene (restitución literal) ... eh ... no tiene ... eh ...

Ah! No expresa, o sea que la definición no expresa todos los caracteres de los objetos ... (reformulación). Expresa los caracteres esenciales (reformulación)... eh ... [...]

2. ETAPAS EN EL DESARROLLO DE UNA COMPETENCIA DE LECTURA EN LE

Agrupamos las verbalizaciones del estudio anterior en cuatro etapas, ya que nuestro análisis había puesto en evidencia características similares entre verbalizaciones obtenidas en meses sucesivos. Cada etapa representa un momento diferente en el desarrollo de una competencia de lectura en francés LE.

Primera etapa

Comprende la primera y segunda verbalizaciones (1^{er} y 2^o mes de cursado). Constatamos que:

- predominan las restituciones literales, con muchas pausas y repeticiones. Frecuentemente, las restituciones no se aproximan al sentido del texto;
- la atención se focaliza en la superficie del texto, dejando de lado procesamientos semántico-referenciales y discursivos;
- las inferencias sobre el sentido de palabras se efectuaron a partir de las palabras transparentes;
- el procesamiento de las palabras funcionales es poco satisfactorio;
- los elementos tipográficos ayudan a jerarquizar la información;
- los lectores encuentran dificultades en establecer relaciones entre los elementos de una oración o entre oraciones, produciéndose así un procesamiento “segmentado”;
- las actividades de control metalingüístico o metacognitivo de las restituciones (a través de los conocimientos del mundo o de esquemas causales) son poco frecuentes.

Segunda etapa

Corresponde a la tercera verbalización (tercer mes de aprendizaje). Observamos que:

- la atención sigue focalizándose en palabras transparentes;
- en la primera aproximación al texto, los lectores no logran integrar entre sí las informaciones de cada párrafo; tampoco utilizan sus conocimientos sobre la temática del texto para establecer relaciones entre esas informaciones;
- sin embargo, luego de varias repeticiones de las restituciones, se manifiesta una actividad de control de esas restituciones a través los conocimientos de tema del texto. Este tipo de estrategia es espontánea, ya que tampoco había sido objeto de aprendizaje explícito;
- la actividad inferencial no se produce durante la primera aproximación al texto (restituciones literales), sino durante las repeticiones o las reformulaciones parciales o integrales de lo ya restituído.

Tercera etapa

Corresponde a la cuarta y quinta verbalizaciones (4º y 5º mes de aprendizaje):

- aunque la lectura sigue focalizándose en palabras transparentes, las adquisiciones léxicas previas (por ejemplo, palabras no transparentes y palabras funcionales) son restituidas también;
- se hacen menos frecuentes las repeticiones de las restituciones y aumentan las reformulaciones parciales o integrales, favoreciendo de este modo actividades inferenciales y de control;
- las inferencias sobre el sentido de las palabras se relacionan con los conocimientos de los lectores sobre el tema del texto, o bien, se relacionan con lo ya leído: es esta actividad inferencial la que permite integrar la información;
- las actividades de control de las inferencias del sentido de las palabras se realizan a partir de los conocimientos lingüísticos o del nivel referencial (temática del texto) o del contexto.

Cuarta etapa

Corresponde a la sexta verbalización (7º mes de aprendizaje):

- predominan las reformulaciones. En general, las restituciones son adecuadas, tanto de palabras transparentes como de adquisiciones léxicas previas;
- las repeticiones solo conciernen a palabras o grupos de palabras problemáticas, dando cuenta de una actividad de control del sentido de esos elementos;
- en ciertas ocasiones, cuando los lectores repiten varias veces una palabra que ya ha sido bien restituida, esta actividad conduce a la producción de una inferencia;
- el procesamiento es más “flexible”: constatamos sistemáticamente el paso de un nivel de procesamiento a otro (del nivel léxico al nivel contextual, por ejemplo) y de un tipo de actividad a otra (de una actividad inferencial a una de control). Esta ductilidad favorece la actividad inferencial acerca del sentido de una palabra, ya sea a partir del contexto o a partir de su configuración ortográfica.

En síntesis, podemos decir que en las primeras etapas del desarrollo de una competencia en lectura en LE (francés) se manifestaron procesamientos focalizados en la identificación de palabras, acompañados por estrategias de *repetición* de lo “que acaba de ser leído”, por la ausencia de actividad metalingüística y de generación de inferencias. En las últimas etapas de aprendizaje, las estrategias de *reformulación* o “paráfrasis” de restituciones textuales y las actividades inferenciales fueron correlativas a la familiarización con las configuraciones ortográficas propias de la LE y al acrecentamiento de la cantidad de adquisiciones léxicas y sintácticas. Este mayor volumen de adquisiciones, tanto de palabras “plenas” como “funcionales”, y de su disposición en la oración (sintaxis), conduciría a la automatización de tratamientos ligados a la superficie textual y a la integración de procesamientos conceptuales con procesamientos lingüísticos formales, favoreciendo una lectura centrada en el sentido del texto. Las adquisiciones lingüísticas permiten entonces gestionar mejor la superficie textual, articulándola con procesamientos de tipo conceptual (el tema del texto, la

situación de enunciación discursiva). Dicho de otro modo, el conocimiento lingüístico de la LE posibilita la asignación de mayores recursos cognitivos a operaciones de tipo conceptual y discursivo.

Nuestra investigación pone en evidencia que la lectura de tipo desciframiento palabra por palabra no constituye un obstáculo para el desarrollo de estrategias más apropiadas para la comprensión de un texto. Esta lectura desciframiento propia de las primeras etapas se hizo menos frecuente en etapas posteriores, en las que la estrategia más eficaz de reformulación del sentido se hizo más frecuente.

Así, ciertas dificultades en la lectura parecen ser un efecto indirecto de una automatización insuficiente de los tratamientos relacionados con el nivel formal o superficie textual. Esta aclaración es pertinente en la medida en que permite apreciar las dificultades a las que se enfrenta un lector en lengua extranjera que accede a esa lengua a través de la lectura de textos: con escasos conocimientos de la LE debe encontrar un sentido a un texto.

En un estudio posterior, enmarcado en el proyecto de investigación “*Adquisición de lenguas extranjeras. La frase nominal: puntos de conflicto entre contexto, significado y sintaxis*”⁴ (francés, inglés, italiano), observamos el mismo tipo de estrategias: *restitución literal*, *repetición* y *reformulación*, sumándose también otra estrategia de *recapitulación* de pasajes extensos de un texto. Analizamos un corpus de verbalizaciones de dos grupos de lectores de textos en francés LE (10 principiantes y 10 avanzados). Añadiremos que los textos presentaban dificultades de tipo léxico: expresiones compuestas con el verbo soporte *faire*⁵, literales o metafóricas (Acuña y Lestani 2007) y que el grupo de principiantes había recibido previamente una instrucción sobre esas construcciones. Esta instrucción previa influyó positivamente sobre el comportamiento lingüístico de los lectores principiantes, ya que ellos mismos reformularon esta clase de expresiones de manera más frecuente que los lectores más expertos, que no habían recibido instrucción previa (Acuña 2010, en prensa).

Observamos asimismo que no todos los sujetos usan de modo eficaz la estrategia de *repetición*, ya que algunos requieren un número sensiblemente más elevado de repeticiones para poder efectuar una *reformulación*. En suma, estas estrategias son utilizadas por todos los lectores en los pasajes “difíciles” de comprender, pero su utilización disminuye en los textos con menos dificultades, y hasta se puede prescindir de las repeticiones. Estas últimas parecen poco eficaces en la medida en que requieren mucho esfuerzo cognitivo, en particular, en los pasajes con dificultades.

⁴ Proyecto subvencionado por la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

⁵ *Faire* (hacer) es el tercer verbo más frecuente en francés (Rey y Chantreau 2003), ya que se usa como verbo soporte (o verbo liviano) de un nombre en numerosas expresiones que no pueden descomponerse semánticamente, como, por ejemplo, *faire des progrès* (progresar), *faire son apparition* (hacer su aparición = aparecer), *faire barrage* (lit: hacer dique = obstaculizar), *faire grief à* (lit: hacer queja = quejarse), etc.

En inglés, en un estudio enmarcado en ese mismo proyecto, se estudió la estructura superficial [Adj (relacional) +N+N]⁶ que presenta dificultades para los lectores en inglés LE⁷. Las verbalizaciones obtenidas a partir de las grabaciones de la actividad de lectura mostraron que los lectores utilizaron el mismo tipo de estrategias: *restitución textual literal* como primera aproximación al texto, sin un análisis previo, *repetición* en forma de pregunta o de afirmación y *reformulación* (Herczeg, Lapegna 2008 y 2009).

3. COGNICIÓN E INTERACCIÓN ENTRE LOS LECTORES

En el campo del aprendizaje de las lenguas extranjeras, las interacciones que se tejen en el seno de la clase entre profesor-alumno y entre pares han sido objeto de numerosas investigaciones, particularmente en los cursos en los que se busca desarrollar la habilidad expresiva. Estos trabajos han permitido a la didáctica de lenguas extranjeras renovar su mirada sobre el rol de las interacciones en la clase. Las investigaciones de enfoque interaccionista y socio-constructivista (Cicurel y Véronique 2002; Bigot y Cicurel 2005) han demostrado las ventajas del trabajo en pequeños grupos: favorece la autonomía del aprendizaje, porque disminuye la dependencia del alumno con respecto al profesor; reduce la ansiedad y el estrés que acompañan al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera; los roles de los participantes se distribuyen y se alternan durante la realización de la tarea (Cambra Giné 2003). En el caso de la lectura en LE, la interacción entre lectores no ha sido estudiada suficientemente, según la literatura consultada. Si bien las estrategias psico-lingüísticas anteriormente descritas se pusieron de manifiesto durante la tarea de lectura compartida en situación de clase, en esos trabajos no habíamos abordado aún la interacción misma en pares de estudiantes.

Estudiamos entonces la relación entre dos aspectos de la comprensión de textos en LE: por un lado, el procesamiento psicolingüístico de expresiones lingüísticas que plantean dificultades para su comprensión (principalmente, los predicados con *faire*), y por otro, los intercambios verbales y el modo en que los lectores van construyendo significados en el marco de una interacción entre pares. Desde la perspectiva del investigador, estos intercambios verbales, o “verbalizaciones”, que ponen de manifiesto el procesamiento psicolingüístico de un texto, constituyen datos observables a analizar. Pero para el lector en LE, sus verbalizaciones son una forma espontánea de manifestar su pensamiento y el medio para comunicar al compañero lo que va comprendiendo; estas producciones verbales van tomando forma y contenido coherentes y comprensibles **para el otro**. Es justamente este modo espontáneo de **leer**

⁶ Por ejemplo: [A + [N + N]] *global climate change* (cambio climático global), [[A + N] + N] *biological control strategies* (estrategias de control biológico).

⁷ Estudiantes avanzados de las carreras de Ingeniería Agronómica y de Licenciatura en Computación de la Universidad Nacional del Comahue.

en lengua extranjera y **comunicar** lo que dice un texto, lo que pretendemos capturar en un segundo análisis del corpus⁸.

A partir de las estrategias básicas de *restitución*, *repetición* y *reformulación*, exploramos las diferentes modalidades mediante las cuales cada miembro de una dupla recurre a ellas para comunicar al compañero su propia actividad de procesamiento del texto; observamos cómo ambos entretejen una dinámica de interacciones en la que estas mismas estrategias básicas devienen en instrumento de comunicación, con la finalidad de construir cooperativamente una significación (o significaciones) para el texto. Así, por ejemplo, una *restitución literal* puede ser formulada como una pregunta dirigida al compañero, buscando la confirmación de lo restituido, a su vez, la correspondiente respuesta en forma de *repetición* de lo restituido por el compañero adquiere el valor de una confirmación o aceptación.

Esta perspectiva nos permitió definir ciertas modalidades de interacción: estrategias *activas* o *pasivas*, de *colaboración* o de *corte* en la interacción. La calidad de estrategia activa o pasiva no está dada por el uso de la palabra en sí mismo, sino por la capacidad de aportar elementos que hacen avanzar la tarea de lectura. Consideradas desde un punto de vista socio-cognitivo, se trata de estrategias de co-construcción del sentido.

Entre las estrategias de *colaboración activa* destacamos: iniciar una restitución o recapitulación de un párrafo del texto, corregir lo dicho por el compañero, aportar léxico cuando el compañero no puede proporcionarlo, reformular la restitución literal o la repetición efectuada por el compañero, responder a preguntas.

Entre las estrategias de *colaboración pasiva* mencionamos: formular preguntas, solicitar la confirmación de la propia restitución o reformulación, repetir lo dicho por el compañero.

También pueden producirse *cortes* en la interacción, por ejemplo, no responder a la pregunta o solicitud de confirmación del compañero, o responderse a sí mismo sin esperar la respuesta del compañero.

Asimismo, destacamos la autoevaluación y la autocorrección, que dan cuenta de una estrategia de *autonomía lectora*.

Ahora bien, las repeticiones de lo dicho por el compañero –que manifiestan la adhesión o confirmación de la palabra del otro– se producen especialmente en los casos de dificultad en la búsqueda de sentido. Estas observaciones van en el mismo sentido de la postura de Faraco (2002), que analiza las repeticiones como una actividad propia de la adquisición de una LE y como parte de los intercambios comunicativos en clase, revalorizando así sus funciones, a menudo desacreditadas.

A continuación proveemos ejemplos de algunas de estas estrategias:

⁸ Este estudio se inscribe en el proyecto mencionado anteriormente, “*Adquisición de lenguas extranjeras. La frase nominal: puntos de conflicto entre contexto, significado y sintaxis*”, Secretaría de Investigación, UNCo.

1- *Histoire de France. Le rétablissement de l'empire et la désorganisation de l'autorité.*
[...]

Pépin, fils de Charles, se fit alors proclamer roi par les Francs. Pépin fit rentrer sous sa domination tous les pays entre les Pyrénées et la Loire. Un nouveau pape vint ensuite en Gaule, et prenant modèle sur les rois juifs de l'Écriture Sainte, il consacra Pépin.[...]

Historia de Francia. El restablecimiento del imperio y la desorganización de la autoridad.

Pepino, hijo de Carlos, se hizo proclamar entonces rey por los francos. Pepino dominó todas las regiones entre los Pirineos y el Loira. Luego, un nuevo papa vino a Galia, y tomando el modelo de los reyes judíos de las Santas Escrituras, consagró a Pepino [...] (la traducción es nuestra).

Interacciones verbales

S3: [...] Pepin, hijo de Carlos, se hizo proclamar rey por los franceses (restitución literal)

S4: por los francos (restitución: aporta léxico)

S3: por los francos.... (repetición: acepta aporte de S4)

S4: hizo regresar ... hizo regresar bajo su dominio...hizo regresar (restitución literal y repetición)

S3: para que quede mejor...me parece que es más conveniente... Pepino recuperó la dominación...eh su dominación sobre todos los países entre Los Pirineos y ... (Propone reformulación a partir de la restitución y repetición del S3).

4. CONCLUSIÓN

Esta serie de investigaciones ha estudiado la actividad lectora en lengua extranjera, por lectores para los cuales la lectura constituye casi el único acceso a la esa LE. El objetivo fundamental ha sido el de observar el desempeño real de los lectores **durante** la realización de su tarea. En ésta, dos aspectos se entrelazan de manera muy estrecha: actividad psicolingüística e interacción comunicativa entre pares.

Desde el punto de vista psicolingüístico, hemos estudiado el desarrollo de una competencia lectora a través del tiempo. Así, las primeras *restituciones* de un texto constituyen procesamientos de tipo *bottom-up*, en las cuales la actividad perceptiva de la forma lingüística predomina sobre la actividad de naturaleza conceptual ligada a la temática y al “contenido” del texto. A medida que estos lectores fueron desarrollando una competencia de lectura más eficaz aumentaron las *reformulaciones* del sentido y disminuyeron las estrategias de *restitución literal* y de *repetición*, es decir, pudieron centrar su atención en el contenido del texto. Esas estrategias más eficaces implican un ir y venir entre el nivel conceptual y el nivel formal y tienden a aproximarse a las de un lector en LM.

En suma, estas actividades de *restitución, repetición y reformulación* conforman un conjunto de estrategias a las cuales los lectores en LE recurren de manera espontánea para construir, poco a poco, el sentido de un texto. Asimismo, estas estrategias conducen a los lectores al desarrollo de una competencia lectora.

Desde la perspectiva de la interacción comunicativa entre pares, estas mismas estrategias proporcionan una finalidad a la tarea: creemos que cada participante intenta que el compañero comprenda “lo que yo estoy comprendiendo”, más que “hacer comprender el texto”; se trata más de comunicar mi propia comprensión que de decirle al otro lo que dice el texto. Es esta intención comunicativa la que al final de cuentas articula cognición e interacción **durante** una actividad de co-comprensión de un texto y de colaboración entre pares.

REFERENCIAS

- ACUÑA, T. 1993. Informe final del proyecto de investigación: Autonomía de aprendizaje de una Lengua extranjera: francés. Secretaría de Investigación, Universidad Nacional del Comahue.
- ACUÑA, T. 1999. *Lecture de textes en langue étrangère: du traitement du texte à l'acquisition des langues*. Tesis de doctorado en Ciencias del Lenguaje, Université Paris X, Thèse à la carte, Diffusion ANRT, Lille, Francia.
- ACUÑA, T. Y S. LESTANI. 2007. El verbo soporte faire en francés y su procesamiento psicolingüístico. *XI Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, julio 2007.
- ADAM, J. M. 1987a. Textualité et séquentialité. L'exemple de la description. *Langue Française* 74: 51-72.
- ADAM, J. M. 1987b. Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques* 56. Metz.
- ADAM, J. M. 1992. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. 1991. Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage. *Revue Française de pédagogie* 96: 47-53.
- BIGOT, V. Y F. CÍCUREL (Coord.). 2005. Les interactions didactiques: enjeux, ressources, perspectives. Numéro *Le français dans le monde. Recherches et applications*.
- BRANSFORD, J. D. Y J. J. FRANKS. 1971. The abstraction of linguistic ideas. *Cognitive psychology* 2: 331-350.
- BRANSFORD, J. D., J. R. BARCLAY Y J. J. FRANKS. 1972. Sentence Memory: A constructive vs. interpretative approach. *Cognitive Psychology* 3: 193-209.
- CAMBRA GINÉ, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- CAMUS, J. F. 1988. La distinction entre les processus contrôlés et les processus automatiques chez Schneider et Shiffrin. En Pierre Perruchet (Ed.), *Les automatismes cognitifs*. Pp. 55-80. Liège: Mardaga.
- CARON-PARGUE, J. Y J. CARON. (1989). Processus psycholinguistiques et analyse des verbalisations dans une tâche cognitive. *Archives de psychologie* 57: 3-32.
- CARRELL, P. L. 1984. The effects of rhetorical organization on ESL readers. *Tesol Quarterly* 18: 441-469.
- CARRELL, P. L. 1987. Content and formal schemata in ESL reading. *Tesol quarterly* 21: 461-481.
- CARRELL, P. L. 1990. Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: rôle des schémas de contenu et des schémas formels. En Daniel Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Pp. 16-29. Paris: Hachette.

- CAVERNI, J. P. 1991. La verbalisation comme source d'observables pour l'étude du fonctionnement cognitif. En J. P. Caverni et al., *Psychologie cognitive: modèles et méthodes*. Pp. 253-273. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- COLTIER, D. 1986. Approches du texte explicatif. *Pratiques* 51: 3-22.
- CICUREL, F. 1990. *Lectures interactives*. Paris: Hachette.
- CICUREL, F. y S. MOIRAND. 1990. Apprendre à comprendre l'écrit: hypothèses didactiques. En Daniel Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Pp. 147-158. Paris: Hachette.
- CICUREL, F. y D. VÉRONIQUE (Coord.). 2002. *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne nouvelle.
- DORRONZORO, M. I. 2003. Leer en la universidad: algunas estrategias empleadas en la lectura de textos académicos en lengua extranjera y en lengua materna. En M. I. Dorronzoro, M.S. González, E. Klett, M. Lucas, R. Pascuale, M. Vidal (Comp.), *Enseñanza de Lenguas extranjeras en el nivel superior, balances y perspectivas en investigación y docencia*. Buenos Aires: Araucaria editora.
- ETCHEVERRY, L. y G. PUZZI. 2003. ¿Existe relación entre la disciplina y las estrategias de lectura que utilizamos? En M.I. Dorronzoro, M. S. González, E. Klett, M. Lucas, R. Pascuale, M. Vidal (Comp.), *Enseñanza de Lenguas extranjeras en el nivel superior, balances y perspectivas en investigación y docencia*. Buenos Aires: Araucaria editora.
- FARACO, M. 2002. Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe. *AILE* 16.
- GAONAC'H, D. 1992. Automatisation et contrôle des processus cognitifs dans le traitement de l'écrit. *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*. Actes du VIII^e Colloque. Pp. 419-424. Grenoble, mai 1991. Grenoble, LIDILEM.
- GOODMAN, K. S. 1971. Psycholinguistics universals in reading process. En P. Pimsleur y T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning*. Cambridge: Harvard University Press.
- HALLIDAY, M. y R. HASAN. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- HERCZEG, C. y M. LAPEGNA. 2008. Estrategias implicadas en el procesamiento de un texto escrito. Actas de las *IV Jornadas Un Espacio de Encuentro: El Estado del Conocimiento en la ESI*. Universidad Nacional del Comahue.
- HERCZEG, C. y M. LAPEGNA. 2009. Rol del Conocimiento Metalingüístico en el Proceso de Comprensión. *Actas de las XII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: Lenguas y diversidad*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos y la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Publicado en Actas.
- JARVELLA, R. J. 1971. Syntactic processing of connected speech. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 10: 409-416.
- KINTSCH, W. 1988. The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review* 9: 163-182.
- KINTSCH, W. y T. VAN DIJK. 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 8: 363-394.
- MOIRAND, S. 1979. *Situations d'écrit: compréhension, production en langue étrangère*. Paris: CLE International.
- NGUYEN-XUAN, A., J. F. RICHARD y J. M. HOC. 1990. Le contrôle de l'activité. En J.-F. Richard, C. Bonnet y R. Ghiglione, *Traité de psychologie cognitive 2: Le traitement de l'information symbolique*. Pp. 209-245. Paris: Bordas.
- PASCUALE. 1999. *La incidencia de las operaciones discursivas de definición y de reformulación en la lectura comprensión de textos de transmisión de conocimientos en lengua extranjera*. Informe final. Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Luján, Argentina.

- SOUCHON, M. 2006. Los cursos de “lectocomprensión” como espacio de mediación sociocultural. En R. Pastor, N. Sibaldi y E. Klett (Comp.), *Lectura en lengua extranjera una mirada desde el receptor*. Tucumán: UNT-UBA.
- REY, A. Y S. CHANTREAU. 2003. *Dictionnaire d'expressions et locutions*. Paris: Le Robert.
- VAN DIJK, T. 1984. *Texto y contexto, semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, T. 1987. Episodic models in discourse processing. En R. Horowitz y S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language*. New York: Academic Press.
- VAN DIJK, T. 1988. *Models in memory. The role of situation representations in discourse processing*. University of Amsterdam, Department of General Literary Studies.
- VAN DIJK, T. 1995. On macrostructures and mental models. En C. Weaver, S. Mannes y C. Fletcher (Eds.), *Discourse comprehension. Essays in Honor of Walter Kintsch*. Pp. 383-410. Hillsdale, N. Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- VAN DIJK, T. Y W. KINTSCH. 1983. *Stratégies of discourse compréhension*. New York: Academic Press.
- VYGOTSKI, L. 1984. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.