

# Incidencias de un proceso de lectura plurilingüe en las representaciones acerca de estrategias de aprendizaje y de lectura de estudiantes universitarios

José Alexis Espino<sup>1</sup> y Jean Noel Cooman<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Departamento de Lenguas Extranjeras Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras.*

[jose.espino@unah.edu.hn](mailto:jose.espino@unah.edu.hn); [jean.cooman@unah.edu.hn](mailto:jean.cooman@unah.edu.hn)

**Resumen.** El presente artículo pretende exponer el impacto generado por un experimento de lectura plurilingüe en intercomprensión, en las representaciones de un grupo de estudiantes universitarios de francés y de inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras, con respecto a sus estrategias de aprendizaje y de lectura. Se intentó precisamente interpretar, mediante el análisis de discurso, la evolución de estas representaciones en ambos grupos, el cual evidenció incidencias positivas en las estrategias en mención.

**Palabras claves:** representaciones; lectura global y plurilingüe; estrategias de aprendizaje y de lectura en intercomprensión

## **Impact of a multilingual process on university students' representations about learning and reading strategies**

**Abstract.** This article exposes the impact, generated by a multilingual reading experiment in intercomprehension, on the representations of a group of French and English university students from the Foreign Languages Department, with regard to their learning and reading strategies. The experiment aimed precisely at interpreting, by means of discourse analysis, the evolution of these representations in both groups, which resulted in positive incidences on the mentioned strategies.

**Key-words:** representations; global and multilingual reading; learning and reading strategies in intercomprehension.

## 1 Introducción

En este artículo se discutirán los resultados de un experimento de clase que proyectó la interpretación del impacto generado por un proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura global y plurilingüe, dirigido a dos grupos de estudiantes universitarios principiantes, hispanohablantes, de francés y de inglés, del Departamento de Lenguas Extranjeras (DLE), en el año 2018. El objetivo central de esta investigación<sup>1</sup>, realizada a través de un proyecto de aprendizaje reflexivo que combina talleres de lectura guiada en las dos clases mencionadas, con una serie de cuestionarios semidirectivos y entrevistas “a profundidad”, consistía en saber cuál sería el impacto de un proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura global y plurilingüe en las representaciones de los dos grupos acerca de sus propias estrategias de aprendizaje y de lectura, utilizando el enfoque de lectura global y de lectura en intercomprensión.

---

<sup>1</sup> Conviene especificar que son los dos autores- docentes, quienes programaron el enfoque de lectura en intercomprensión en los respectivos cursos mencionados, y llevaron a cabo la observación e interpretación del experimento. Conviene subrayar que los docentes son “una parte importante del proceso de investigación por sus experiencias en el campo y la reflexividad que aportan al rol que desempeñan (Gibbs, 2012)

Concretamente se trataba de interpretar de qué manera podrían evolucionar, en un período de tiempo limitado (y de manera comparativa), las representaciones de una muestra selectiva de estudiantes elegidos en ambos grupos, después de un experimento de clase de lectura global y en intercomprensión entre diferentes lenguas romances (francés, italiano y portugués) y el inglés, de una serie de artículos de tipo periodístico, abriendo de esta manera la investigación a “toda situación de contacto lingüístico” y no solamente a “lenguas reconocidas como tipológicamente próximas (vecinas) (Gajo, 2008).

Como también quedó evidenciado en los cuestionarios semidirectivos y entrevistas, una gran mayoría de estos estudiantes demostraba no poseer antes del experimento- estrategias de aprendizaje ni de lectura muy desarrolladas, ni en lengua materna ni en lengua extranjera.

## 2 Marco contextual

Al igual que la mayoría de los países del continente, Honduras (país de 9 millones de habitantes) es una nación multicultural y multilingüe, marcado al mismo tiempo por una presencia muy fuerte de español, la primera lengua de la gran mayoría de la población. Ante esta realidad, la existencia y supervivencia de otras lenguas vernáculas y minoritarias, como el garífuna, el miskito, el pech, el tol, el tahwaka y una variante de inglés criollo se ven considerablemente comprometidas. Este monopolio del castellano se combina con la introducción en el sistema de educación pública de la única lengua extranjera obligatoria, el inglés, también bajo la influencia del fuerte poder económico de los Estados Unidos. En este contexto, el francés ha ido ganando gradualmente su espacio como segunda lengua extranjera, y es enseñado desde hace unos cincuenta años, no solo en las dos grandes universidades públicas del país, sino también en otras universidades y escuelas bilingües.

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras, espacio donde se ha realizado la investigación, tiene como su principal responsabilidad, asegurar y dirigir la educación superior del país. Como verdadera "macro-universidad" pública, cuenta con una población de más de 90,000 estudiantes, dividida entre la sede en Tegucigalpa (capital del país de 1.8 millones de habitantes) y ocho centros regionales. Dentro de la universidad, es el Departamento de Lenguas Extranjeras (DLE), la entidad responsable de ofrecer las asignaturas de lenguas extranjeras presentes en la malla curricular de todas las carreras de los estudiantes universitarios.

Desde la década de los años 1960, el DLE ofrece asignaturas generales en siete lenguas (alemán, francés, inglés, italiano, mandarín, portugués y ruso). Además de las formaciones generales en lengua, este Departamento ofrece formaciones de docentes de lengua, a nivel de licenciatura y maestría, asimismo, contará próximamente con un Centro de Lenguas.

## 3 Problemática- justificación de la investigación

En este contexto educativo multilingüe se implementó un proyecto de investigación en lectura plurilingüe (PL) en intercomprensión de “lenguas cercanas y no cercanas” (Robert, 2004) que no solamente pretendió generar una conciencia más sólida de los fenómenos de plurilingüismo, diversidad lingüística y cultural e interculturalidad en el espacio universitario, y más específicamente en el DLE, sino también establecer procesos de enseñanza-aprendizaje "plural", basados en una didáctica integrada de las lenguas, tal como lo promueven el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas- MCER* (Consejo de Europa: 2001) y el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de Lenguas y Culturas- MAREP* (Candelier et al., 2007).

Asimismo, tiene como objetivo establecer prácticas didácticas de comprensión escrita y comprensión oral mediante el enfoque plural de la intercomprensión, inspirándose no solamente del MAREP, sino también de dos *Referenciales de competencias en intercomprensión*, de fecha más reciente ( De Carlo et al., 2015).

Para responder concretamente al problema de falta de prácticas y estrategias funcionales de aprendizaje y lectura del público de los estudiantes, formados sobre los principios educativos tradicionales, y para poder realizar un cambio, en las representaciones de estas estrategias por parte de los estudiantes, el proyecto de lectura global y plurilingües se acompañó del establecimiento de cuestionarios y entrevistas dirigidas específicamente a la recopilación de estas representaciones, y la evolución de éstas.

Considerando de esta manera como base para la experiencia, las opiniones mismas de los estudiantes respecto de una implementación de mejores estrategias de aprendizaje y de lectura, una de los fundamentos teóricos y metodológicos principales de este estudio lo constituye el concepto de “representaciones sociales” (RS en adelante), calificado por el *Diccionario de Didáctica del Francés* (Cuq, 2004) como “una noción transversal en varios campos en el seno de las ciencias humanas y sociales, que también en didáctica de lenguas y culturas... en la observación de situaciones de enseñanza-aprendizaje... ha adquirido un posición teórica de primer importancia”. También Blanchet (2017) enfatiza el vínculo entre las RS y las competencias del aprendiz de lenguas al definir las como “la manera en la cual las personas categorizan, vinculan e interpretan los fenómenos humanos y sociales y su medio ambiente”, desempeñando así “un papel significativo en sus comportamientos, juicios, decisiones, y en dado caso, sus prácticas de enseñanza- aprendizaje de lenguas y culturas”.

Es precisamente a través del análisis de los discursos de los actores principales del acto de aprendizaje, los estudiantes, -concretamente a través de los cuestionarios y entrevistas- que se podrá observar e interpretar, la “construcción... y la eventual evolución o transformación” de estas RS, como lo señalan Cavalli et al., (citadas por Moore, 2001).

En este sentido, el “análisis de discursos”, que forma parte de una “lingüística del discurso, aplicada a las problemáticas de investigación en el campo de la enseñanza de lenguas, cuyas bases teóricas y descriptivas fueron propuestas por Peytard y Moirand (1992), citados por Blanchet y Chardenet (2011), será el elemento metodológico e instrumento de investigación más importante en este estudio de orden cualitativo.

En cuanto a los otros conceptos teóricos, se referirá también a una serie de conceptos relacionados con la aptitud de la comprensión escrita. En este sentido se referirá en primer lugar al concepto de “estrategias de aprendizaje” definidas en el ámbito de la didáctica de lenguas por Cyr (1998) como “un conjunto de operaciones puestas en marcha por los aprendices para adquirir, integrar y reutilizar la lengua meta”.

Estas estrategias se dividen después en estrategias “metacognitivas, cognitivas y sociocognitivas” en base a las tipologías de Oxford (1990) y de O’Malley y Chamot (1990), las “metacognitivas” consistiendo esencialmente en “reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje”, las “cognitivas” implicando una “manipulación mental... para resolver una tarea de aprendizaje”, con estrategias como la “inferencia”, la “traducción o la comparación con la L1 (Cyr, 1998), y las “socioafectivas” refiriéndose al “control o la gestión de la dimensión afectiva acompañando el aprendizaje” (Cyr, 1998).

En segundo lugar se tomará como base los conceptos en el ámbito de las estrategias cognitivas y propiamente dichas de lectura, como la lectura “global” como parte de un proceso de “lectura interactiva” (Cicurel, 1991) y más específicamente del “enfoque global de textos escritos” desarrollados por Moirand (1979) que implican una “fase de observación del texto” para

posteriormente concentrarse en los “parámetros de la situación de comunicación: ¿Quién?, ¿A quién? ¿Dónde?” y “partiendo de lo conocidos en el texto” (Cicurel, 1991) o, en otras palabras del “máximo aprovechamiento de experiencias ya vividas” (Castagne y Chartier, 2007).

Otros autores, al referirse más específicamente al enfoque de “intercomprensión”, prefieren la denominación “aproximación” (Castagne y Chartier, 2007), calificándolo como “una percepción no imprecisa sino holística... presentando cualidades de flexibilidad muy funcionales en la construcción del sentido de un texto”. O incluso se refieren a “estrategias aproximativas” (Escude, Janin, 2010) que no operan a través de una acumulación de palabras individuales, sino más bien “a través de captaciones globales de texto que funcionan en interferencia e interacción”. Estas teorías, más modernas, se oponen, de alguna manera, al método “sintético”, definido por Germain (2003) como la “progresión desde el conocimiento de las unidades (letras/sonidos) hacia su combinación en sílabas y de la combinación de sílabas en palabras”.

Como concepto final tenemos la “intercomprensión entre lenguas emparentadas o genéticamente parientes” (Robert, 2004) como uno de los enfoques “plurales” (Candelier, 2007) más estudiados y practicados en la enseñanza de lenguas. Mediante este enfoque se pretende desarrollar (Klein, 2002, y Carullo, 2007) la comprensión recíproca, por ejemplo de hablantes de lenguas de la familia románica (español, francés, italiano, portugués, etc.), tanto a nivel de comprensión oral como a nivel de comprensión escrita, tomando en cuenta el factor del parentesco lingüístico, la capacidad de comprender textos en lenguas poco conocidas, y la dinamización del potencial cognitivo del aprendiz.

#### 4 Metodología: Procedimiento de la investigación

El presente proyecto de investigación tiene un diseño mayormente cualitativo y un enfoque descriptivo. En este sentido se implementaron principalmente, las técnicas de análisis del discurso y análisis narrativo (Blanchet y Chardenet, 2011), con el objetivo de profundizar, comprender, explicar y dar voz al fenómeno de la evolución de las representaciones sociales de los participantes acerca de las estrategias de aprendizaje y de lectura, global y plurilingüe.

Para tal fin, los dos investigadores establecieron dos proyectos de lectura plurilingüe en dos clases separadas, una de inglés y otra de francés, bajo la dualidad favorable de rol docente-investigador (Merriam, 1988 citado por Gibbs, 2012). En seguida, se seleccionó una muestra reducida de tres estudiantes de francés y de cinco estudiantes de inglés, como informantes claves, críticos y reflexivos; se realizó una codificación, respectivamente, E1-F, E2-F, E3-F y E4-I, E5-I, E6-I, E7-I, E8-I, bajo la concepción de la naturaleza de la lengua de aprendizaje de los ocho participantes, así como la relevancia, calidad e interrelación de la información para la mejor interpretación de datos. Ambas poblaciones fueron seleccionadas, de un universo mucho mayor, bajo un muestreo intencionado (Patton 1990 citado por Gibbs 2012), y poseían un nivel de lengua inicial, A1, MCER (2001).

En cuanto al procedimiento de recolección de data, los dos proyectos de lectura plurilingüe realizados, cimentados en referentes teóricos y de aplicación en intercomprensión y lectura plurilingüe, como lo son el *InterRom* (Carullo et al., 2007) y *EuroComRom* (Klein, 2002) fueron desarrollados bajo observación cercana y permanente -desde el día uno- mediante principalmente tres técnicas: un cuestionario inicial, previo a los talleres de lectura, un cuestionario final y una entrevista grupal, de carácter altamente reflexivo.

En concreto, el estudio estableció básicamente las categorías de análisis acerca de las RS sobre las estrategias de aprendizaje y de lectura plurilingüe, para lo cual se discutió e interpretó los discursos y narrativas de los informantes. Así, el cuestionario inicial contenía preguntas semi-cerradas y preguntas abiertas que pretendían identificar la RS de los estudiantes acerca del fenómeno de la lectura plurilingüe; luego el cuestionario final pretendía observar, después de las experiencias de

lectura, la evolución de tales RS. Del mismo modo, las entrevistas grupales, por su parte, consistían en identificar, a través de la observación directa de las expresiones corporales y discursos verbales más espontáneos, la evolución de las RS sobre los temas centrales mencionados.

Más ampliamente, se realizó un primer proyecto de intercomprensión con el grupo de informantes de francés, el cual consistió en una serie de talleres de lectura, con duración de 10 horas, acompañados de sesiones de reflexión colectiva sobre las estrategias utilizadas, las dificultades experimentadas, las distancias discernidas entre lenguas, etc. Durante los talleres de lectura, fueron desarrolladas en una primera fase, actividades de lectura "global" de textos de diferentes tipologías, en lenguas romances, y luego sólo en francés.

Posteriormente, en un segundo momento, las actividades de lectura "global" se combinaron con actividades de lectura detallada comparativa bajo el enfoque específico de "intercomprensión" y la selección propicia de textos –auténticos– periodísticos (Carullo et al., 2007), en francés, italiano y portugués del "Módulo 1" del método *InterRom* (Carullo et al., 2007).

Este enfoque no solamente se centró en el descubrimiento de similitudes y diferencias entre las diferentes lenguas romances y la lengua materna (el español), para la construcción de una especie de gramática contrastiva. También permitió movilizar una variedad de estrategias: estrategias de lectura global (Moirand, 1979), y "aproximativas" (Castagne y Chartier, 2007, y Escude y Janin, 2010), apoyándose principalmente en el "máximo aprovechamiento de experiencias ya vividas" (Castagne y Chartier, 2007).

El segundo proyecto de intercomprensión que se llevó a cabo en 8 horas, con el grupo de informantes de inglés, consistió en la implementación de una serie de sesiones, únicamente de lectura individual detallada e integral, de cinco artículos periodísticos auténticos, presentados en cuatro lenguas: francés, italiano, portugués e inglés. Estas sesiones fueron debatidas y acompañadas por actividades de resumen y traducción de textos en español en un primer momento, y más tarde, en la construcción inicial de una "gramática de hipótesis" (Meissner, 2006): los estudiantes fueron invitados a explicar por escrito, y basándose en sus resúmenes y traducciones, el funcionamiento de algunas estructuras léxicas y / o gramaticales, de forma comparativa entre las lenguas de su elección. Estas actividades también fueron acompañadas por cuestionarios y entrevistas grupales.

## **5 Resultados: Evolución de representaciones en cuanto a estrategias de aprendizaje y estrategias de lectura (global y en intercomprensión)**

### **5.1 Los 3 estudiantes de francés (E1-F, E2-F y E3-F)**

#### **5.1.1 Estrategias de aprendizaje socio-afectivas**

Se presentarán a continuación dos momentos importantes en la evolución de las representaciones de los tres estudiantes seleccionados:

En un primer momento, en cuanto a las representaciones iniciales de estos estudiantes concerniente a su capacidad general de lectura tanto en francés como en las otras lenguas, en relación con la movilización de estrategias "socio-afectivas", se puede notar que antes del experimento existía una especie de desinterés y o miedo por las lenguas extranjeras desconocidas. Esta actividad fue considerada como difícil, como lo ilustran los dos fragmentos siguientes, en respuesta a la pregunta en el cuestionario inicial acerca de la capacidad para comprender diferentes tipos de textos en

francés, y en otras lenguas romances y a la pregunta planteada en la entrevista sobre la evaluación global del estudiante acerca del experimento de lectura:

*“No me arriesgaba leer en otras lenguas porque creía que las palabras iban a ser demasiado difíciles” (E2F)... “...el miedo que antes demostraba ante ciertas lenguas”(E3-F)  
“Aprendí que la lengua no interfiere la comprensión global, que es posible sacar mucha información de algo que creíamos imposible. (E1-F)*

En cambio, las opiniones identificadas después del experimento, en el cuestionario final y en la entrevista, como respuesta a la pregunta sobre la evaluación global del experimento en el segundo momento, reflejan más bien una pérdida de miedo a lo extraño, y el consiguiente sentimiento de liberación, refiriéndose a un “querer accionar” Le Boterf (2018), y mejoramiento de esta capacidad:

*“Ayuda al estudiante esta experiencia a perder el miedo, a perder el prejuicio que tiene al aprendizaje de nuevas lenguas por miedo a la dificultad, y esa pérdida de miedo le incita al joven a aventurarse a aprender nuevas lenguas (E3-F)*

### 5.1.2 Estrategias de aprendizaje “cognitivas” - estrategias de lectura global y de intercomprensión

Resulta claro que estas opiniones de mejoría están en relación con las opiniones acerca de la implementación de nuevas estrategias cognitivas aplicadas a la actividad de lectura. En este sentido cabe destacar las RS iniciales que tenían en un primer momento o que se afirman no tener ya, en un segundo momento, como lo ilustran las respuestas siguientes a la pregunta, en el cuestionario final, sobre la evaluación global del experimento:

*“Antes creía que con leer sabría completamente de qué trata un texto” (E2-F)  
“Ya que comprender un texto no es leer palabra por palabra” (E1-F)*

Las opiniones nuevas, como lo demuestran la continuación de las respuestas siguientes a la misma pregunta en el cuestionario final, reflejan ahora un uso de estrategias aparentemente más apropiadas, funcionales y variadas, refiriéndose a los principios de lectura global y analítica (Cicurel, 1991) y de lectura aproximativa (Castagne y Chartier, 2007; Escude y Janin, 2010):

*“Ya que comprender un texto... es adquirir una idea global del texto.” (E1-F)  
“...ahora comprendo su temática, ideas principales, etc” (E2-F)*

Del mismo modo, se observó en el segundo momento un cambio radical de "perspectivas" respecto de estas estrategias de lectura, lo que probablemente también afecta positivamente la capacidad de futuras lecturas plurilingües que se atribuyen los estudiantes. Así lo ilustra la siguiente opinión del estudiante E3-F, en respuesta a la pregunta, en la entrevista acerca del impacto que causó la lectura plurilingüe en la lectura en francés:

*“Ahora cambia completamente mi perspectiva...; ahora tengo una base para poder descifrar y predecir qué me pueden decir los textos... entonces cambia esta perspectiva, y nos motiva a nosotros estudiantes que no es imposible aprender varias lenguas”(E3-F)*

También se hace mención, en este segundo momento, de estrategias generales de lectura en intercomprensión (Carullo, 2007, y Klein, 2002), y además para mejorar la comprensión de lectura en la lengua meta, como lo ilustran los fragmentos siguientes, en respuesta a la pregunta, en la entrevista, acerca de la evaluación global de la experiencia y a la pregunta, en el cuestionario final, acerca de la capacidad de lectura:

*“La estrategia de lectura de textos a través de otras lenguas-realmente me sirvió (E1-F)*

*“Al encontrar similitudes entre francés y español, se vuelve muchísimo más fácil el entendimiento del primero... sus similitudes resultan como un aliado “(E3-F)*

Es de notar, sin embargo, que al parecer, algunas representaciones iniciales sobre las estrategias de lectura, en relación a la lectura “descifrado” como parte del método “sintético” (Germain et al., 2003), por ejemplo, siguen de pie, como se puede observar en la respuesta a la pregunta en el cuestionario final, acerca de las estrategias de lectura que el estudiante utilizaría más, después del experimento (E3-F) o en la respuesta a la pregunta en el cuestionario final, acerca de la capacidad de lectura que siente ahora (E2-F) :

*“Siento que ir poco a poco, palabra por palabra, comprenderé mejor lo leído y no pasaré de largo de algo importante” “... encamina mi comprensión acerca del texto sin saltarme nada importante”. (E3-F)/ “...me cuesta descifrar algunas palabras” (E2- F)*

## 5.2 Los 5 estudiantes de inglés: (E4-I, E5-I, E6-I, E7-I y E8-I)

### 5.2.1 Estrategias de aprendizaje socio-afectivas

Se presentarán a continuación dos momentos importantes en la evolución de las representaciones de los cinco estudiantes seleccionados:

En cuanto a las representaciones iniciales de estos estudiantes, acerca de sus estrategias socio-afectivas, tanto en inglés como en las otras lenguas, se puede notar en un primer momento, un similar miedo y desinterés a lo desconocido, como lo demuestra la opinión siguiente, como respuesta a la pregunta del cuestionario final en relación a un eventual cambio de opinión acerca de la lectura de textos:

*“A veces nos marginamos erróneamente, y nos cerramos que no podemos leer un lengua diferente a la nuestra” (E8-I)*

Otra representación tradicional interesante queda reflejada en el cuestionario inicial, como respuesta a la pregunta sobre la capacidad futura de lectura en inglés y otras lenguas, en la opinión siguiente, que considera que cada aprendizaje de una nueva lengua parte necesariamente de un nivel “0” de conocimientos y/o habilidades, descartando la posibilidad de una transferencia de aprendizaje(s) de la L1 o de otras lenguas. Se refiere claramente a una estrategia cognitiva, no aceptada, de servirse de la “traducción y comparación de la L1 con otra lengua (Cyr, 1998), o de “un fondo variado de conocimientos que no depende del conocimiento de la lengua” (Klein, 2002).

*“Poseo poca capacidad porque no sé absolutamente nada sobre otro idioma” (E7-I)*

En las opiniones identificadas en el segundo momento, en el cuestionario final semidirectivo y la entrevista grupal, como respuesta a las preguntas sobre la mejoría de capacidad de lectura, se puede constatar que, al igual que en sus pares de francés, las lecturas en intercomprensión provocaron manifestaciones de estímulo de curiosidad para explorar y leer textos en diferentes lenguas, así como de eliminación del miedo por la concientización de aparente facilidad que esta práctica de lectura representa. Se puede observar igualmente un cambio general de perspectiva:

*“Pienso que si cambio mi idea de capacidad; despertó el interés en leer en otras lenguas. Se hace más fácil leer otro documento. ” (E4-I)*

*“Dan ganas de estudiar otras lenguas, le da una emoción de aprender otras” (entrevista – E6-I)*

### 5.2.2 Estrategias de aprendizaje “cognitivas” - estrategias de lectura global y de intercomprensión

De la misma manera como para los estudiantes de francés, la mejor disposición hacia la lectura en otras lenguas se tradujo en opiniones que reflejan un uso más variado de estrategias, tanto a nivel de estrategias de aprendizaje “cognitivas” (Cyr, 1996), como a nivel de estrategias específicas de lectura global (Cicurel, 1991), y de lectura aproximativa (Castagne y Chartier, 2007; Escude y Janin, 2010).

En este sentido cabe destacar las RS iniciales tradicionales que tenían en un primer momento vinculando la capacidad de lectura en lengua extranjera con estrategias relacionadas al conocimiento necesario de reglas de tipo morfosintáctico, con la traducción sistemática de palabras hacia su LM, como lo reflejan las opiniones siguientes de E4-I y E8-I, como respuesta a la pregunta del cuestionario inicial en relación a la capacidad de lectura que se atribuían:

*“Poseo poca capacidad... porque necesito más preparación y saber usar las reglas gramaticales correspondientes” (E4-I)*

*“No comprendo por falta de conocer el significado en español de las palabras” (E8-I)*

En cambio, después del experimento, a la pregunta en el cuestionario final acerca del cambio de opinión acerca de la lectura de textos, la opinión siguiente se refiere a la capacidad de lectura global de un texto:

*“Ahora tengo una opinión más flexible cuando leo en otra lengua ya sé que no es tan complicado comprender el tema principal de dicha lectura” (E6-I)*

Otra opinión está más relacionada con la capacidad de inferencia, como estrategia cognitiva: “la capacidad de utilizar los elementos conocidos de un texto para inducir el sentido de elementos nuevos o no conocidos” (Cyr, 1996)

*“Tengo ahora la capacidad de deducir significados a partir de otras palabras” (E4-I)*

Además hay una opinión que se refiere a una estrategia cognitiva, la “comparación con la L1 o con otra lengua conocida” (Cyr, 1996), y que está relacionada con una estrategia específica de lectura en intercomprensión. Se trata de una opinión interesante proviniendo de un estudiante que no fue entrenado, mediante el método *InterRom*, en la búsqueda sistemática, en los textos, de correspondencias entre las lenguas romances.

*“Cambié de perspectiva al saber que muchas lenguas se parecen / descubrí que en muchos idiomas se sigue el mismo formato y así se hace más fácil leer” (E7-I)*

En resumen, al comparar e interpretar los discursos “iniciales” de los estudiantes de ambos grupos con sus discursos “finales”, se puede observar una evolución importante en la mayoría de sus representaciones en cuanto a estrategias de aprendizaje y estrategias de lectura. Sí se puede notar que esta evolución ha sido más importante en los estudiantes de francés que en sus pares de inglés, no solamente en el trabajo de lectura global, sino en las actividades de lectura plurilingüe.

## 6 Conclusiones

En referencia al objetivo principal de la investigación, se puede concluir que el experimento de lectura global y plurilingüe ha tenido un impacto inicial positivo en las representaciones de los estudiantes sujetos del estudio respecto de sus estrategias de aprendizaje y de lectura. En relación a las estrategias socio-y metacognitivas de aprendizaje, se puede esperar que el sentimiento de disposición que sienten los estudiantes ahora para lanzarse a la lectura de textos en diferentes



lenguas tenga un efecto en su motivación personal, y concretamente en su “querer accionar”, y querer leer, uno de los tres componentes de la noción de “competencias” según Le Boterf (2018). También en el ámbito de las estrategias cognitivas y de lectura propiamente dichas, se puede notar en la actitud los estudiantes un inicio de “decondicionamiento” respecto de ciertas estrategias previas, especialmente de un paradigma educativo memorístico a un paradigma educativo reflexivo y de “reversión del paradigma monolingüe a un paradigma plurilingüe”, como elementos constitutivos de las estrategias “cognitivas y metacognitivas” que el *Referencial de competencias en intercomprensión* (De Carlo, 2015) propone para desarrollar competencias en intercomprensión, en la primera fase llamada de “sensibilización”.

Por ende se espera que, en vista de la relación intrínseca entre evolución de representaciones y comportamiento real de actores sociales (Blanchet, 2017), las competencias cotidianas de lectura, tanto en lenguas extranjeras como en lengua materna, de los estudiantes, objeto del estudio, se vean igualmente mejoradas a mediano o largo plazo.

En conclusión, la metodología cualitativa aplicada en la interpretación de la evolución de las representaciones sociales de los actores principales, los estudiantes, a través del análisis de los discursos que produjeron en los cuestionarios y en las entrevistas grupales, parece reflejar de manera acertada uno de los pilares epistemológicos fundamentales de un estudio cualitativo, que no solamente se centra en “el sentido que tienen los fenómenos para los actores sociales implicados y observados en su ámbito social (en este caso de aprendizaje)...” sino también en “la intersubjetividad : las interacciones entre estos actores y las significaciones que atribuyen a los fenómenos de aprendizaje”(Blanchet y Chardenet, 2011), precisamente a través de sus representaciones sociales acerca de un fenómeno de aprendizaje de lectura.

## Referencias

- Bégin, C. (2008). “Les stratégies d’apprentissage: un cadre de référence simplifié” in *Revue des sciences de l’éducation*. <http://www.erudit.org/revue/rse/2008>
- Blanchet, Ph. (2017). «Altérité, Approches plurielles, Approches qualitatives, Complexité, Discriminations linguistiques / Glottophobie, Hégémonie, Minoration, Politique linguistique / Glottopolitique » entrées dictionnaires dans Rispail, Marielle (Dir.), *ABCdaire de sociodidactique. 65 notions et concepts*, St Etienne, Publications de l’Université de St Etienne.
- Blanchet, P. y Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Agence Universitaire de la Francophonie. Paris
- Consejo Europeo. (2001). *Un Marco Común de Referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar*. Paris. Didier
- Candelier, M. et al. (2007). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de Lenguas y Culturas*. Consejo de Europa
- Carullo, A. et al. (2007). *InterRom- Intercomprensión en lenguas romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de lenguas
- Castagne, E. et Chartier, J. (2007). “Former à l’intercompréhension de plusieurs langues” in *Le Français dans le Monde*. Clé international, Paris

- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation – diversité, compréhension, relation*. Les Editions Didier, Paris.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Hachette. Paris
- Cuq, J.P. (coord.) (2003). Dictionnaire de didactique du français
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Clé international, Paris
- De Carlo M. et al (2015). *Deux référentiels de compétences en intercompréhension*. Miriadi. Université de Lyon
- Degache, C. (2006). Didactique du plurilinguisme : travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. Dossier HDR- Université Stendhal Grenoble III.
- Escude, P. y Janin P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Clé international. Paris
- Gajo, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. in *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Editions Médecine et Hygiène-Georg. Genève
- Gaonac'h, D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive in *Revue Org*
- Germain B. et al. (2003). *Le manuel de lecture au CP : Réflexions, analyses et critères de choix*. Hatier, Paris.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid
- Klein, H. et al. (2002). *EurocomROM- The seven sieves: How to read all the Romance languages right away*. Editiones EuroCom.
- Le Boterf, G. (2018). *Construire les compétences collectives*. Eyrolles. Paris
- Meissner, F. (2006). "Construire une compétence de lecture pluri-langues" *Babylonia* 3- 4/06/ [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch)
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Clé Internationale. Paris
- Moore, D. (2001). éd. Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes. Paris. Didier (Coll Essais)
- OMalley, J.M., y Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher should know*. New York, Newbury House Publishers.
- Peytard, J. et Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français*, Hachette. Paris
- Robert, P. (2004). "Proximité linguistique et pédagogie des langues non-maternelles" *Revue ELA Accès aux langues proches et aux langues voisines*. Klincksieck, Paris