

Texto presentado en Cuarto Foro de Lenguas de ANEP Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores. Montevideo. 7, 8 y 9 de octubre de 2011. Publicado en: *Cuarto Foro de Lenguas ANEP*, pp. 271-278, Montevideo, 2012

Lucas, Marta
Vidal, Mónica
maraluc2002@yahoo.com.ar
moniquevidal2006@yahoo.fr

Evaluación de la lectura en francés lengua extranjera en alumnos universitarios. Estudio de algunas marcas de estrategias de comprensión

1- Introducción

Este trabajo se enmarca en una investigación más amplia dirigida por Estela Klett, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA sobre *Evolución de representaciones y estrategias en el aprendizaje de lectocomprensión en francés*. Nos circunscribiremos al estudio de algunas estrategias lectoras elaboradas por alumnos principiantes en una instancia evaluativa. Las conclusiones parciales podrían proveer datos para enriquecer la reflexión sobre la evaluación de la lectocomprensión en lengua extranjera.

2- Marco teórico

Desde un enfoque adquisicionista, consideramos que la actividad estratégica del lector parte de una serie de hipótesis previas, elaboradas a nivel protolingüístico y conceptual. A partir de estas hipótesis formales y semánticas -más o menos conscientes- y los datos provenientes del texto, el aprendiente lector (AL) elabora una serie de estrategias con el fin de resolver una tarea de lectocomprensión específica, según la representación que tenga de ella. Pero al mismo tiempo, pondrá en juego un abanico de estrategias que le permitirán ir construyendo teorías sobre la lengua extranjera por una parte, y sobre el aprender a leer y aprender a aprender, por la otra.

Las nociones de *granularidad* y *condensación*, desarrolladas por Noyau (Noyau y Paprocka, 2000), nos han proporcionado algunas pistas para el análisis. La granularidad refiere al "grado de especificidad de la designación (...), lo que no implica un recorte más o menos fino del "designatum" en sub-partes, sino su inserción global en una categoría más o menos amplia, general o, por el contrario, particularizada, restringida". Así, la designación de objetos, eventos, acciones, estados, relaciones y otras categorías semánticas puede ir de lo general a lo particular, de una referenciación muy difusa a otra demasiado detallada.

Con respecto al encuadre evaluativo de este trabajo, Cuq (2003: 90), sostiene que la evaluación es un procedimiento que consiste en recoger datos sobre los aprendizajes para, en base a ellos, emitir juicios y tomar decisiones sobre los aprendizajes posteriores. Seguimos también a este autor, en el interés que otorga a una evaluación formativa, "que se centre tanto en los procesos como en los productos del aprendizaje, es decir en la habilidad del alumno para elaborar las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para realizar tareas intelectualmente significativas, simples o complejas, así como su habilidad para integrar lo que sabe hacer" (Cuq op. et loc cit: 92).

3- Metodología

Nuestros alumnos leen textos en francés y responden a las consignas, en castellano. En las producciones de los AL, habíamos observado un español bizarro que se interpretaba como una deficiencia en el dominio de esa lengua. Sin embargo, nos pareció que esto tenía que ver más con el costo cognitivo que implicaba la comprensión de un texto en lengua extranjera que con un manejo deficiente de la escritura en L1 (Lucas y Vidal, 2010). Con esta fuerte hipótesis de partida, nos interesó analizar el español producido por los estudiantes ya que podía ofrecer pistas sobre los estadios de desarrollo del aprendizaje de la lectura. En este trabajo, longitudinal y casuístico, nos restringiremos a las estrategias lectoras cuyas marcas aparecen en la producción escrita.

El protocolo está constituido por el primer parcial realizado por diez alumnos al comienzo del primer cuatrimestre de cursada de comprensión lectora en francés (25 horas), en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Los alumnos respondieron a consignas referidas a tres textos fuente en francés (en adelante, TF): dos entrevistas y una entrada de enciclopedia. Las consignas referidas a las entrevistas comprendían sobre todo preguntas inferenciales que apuntaban a la comprensión de fragmentos más o menos largos de los TF. Para resolver la tarea, los alumnos debían seleccionar las informaciones relevantes, relacionarlas, sintetizarlas y reformularlas en español. La entrada de enciclopedia, por su parte, estaba acompañada de dos consignas que implicaban la selección, en el TF, de la información pertinente para redactar el texto de la contratapa de un libro.

La resolución de la tarea suponía un alto costo cognitivo por las características del TF y por la complejidad resultante de varias situaciones de interfaz: dos lenguas en contacto, dos capacidades específicas (comprender y producir), dos géneros (entrevista periodística/respuesta a consignas de parcial en dos de los TF y entrada de enciclopedia/contratapa de un libro, en el tercero). A esto se agregaba el incipiente manejo de la lengua extranjera y la presión que significaba para ellos la situación de evaluación.

4-Análisis

Identificamos, a partir del estudio del léxico y la sintaxis, algunas estrategias que intervienen en la realización de la tarea. Observamos una tensión entre dos tipos de focalización: una, en el sentido y la otra, en la forma (Lucas y Vidal, 2010). La primera estaría más relacionada con un trabajo global y la segunda, con uno local. En los primeros estadios del aprendizaje de la lectura en LE los AL tienden más a focalizarse en la forma y en lo local para construir sentido.

4.1. Estrategias focalizadas en la forma

Estas estrategias se manifiestan a través de reformulaciones que implicarían una no diferenciación de códigos. En nuestro corpus encontramos dos tipos del recurso a esta estrategia.

4.1.1 *Transcodificación o codificación a partir de diferentes códigos lingüísticos*

Resulta de operaciones mentales cuyas marcas revelan acercamientos efectuados por los AL de las dos lenguas-cultura en contacto, sobre todo. Se basa en "hipótesis semántico-formales efectuadas a partir de emparejamientos, comparaciones, inferencias y otras operaciones en las que intervienen los conocimientos previos. Esta transcodificación presenta marcas que se alejan del castellano en uso en Argentina,

tanto del punto de vista lingüístico-discursivo como cultural¹" (Klett, Lucas y Vidal 2003: 24).

Muchas veces en la transcodificación, al querer restablecer una sintaxis canónica (S-V-Complemento), se trastoca la función sintáctica de las palabras.

AL1: “*Es una dialéctica organizada por el autor **de** un espacio de experiencia y de un horizonte **atento**”*

TF: « Il y a même quelque chose de dialectique organisé **autour** d’un espace d’expérience et d’un horizon d’attente »

4.1.2. Traducción literal con uso de diccionario bilingüe.

Se trata de palabras que, aunque constituyan una de las acepciones del lexema, no se adaptan al contexto. Al no encontrar ninguna forma del español u otra lengua conocida próxima a la del francés y no poseer los conocimientos previos que le permitirían reformular la palabra en español, el AL recurre al diccionario bilingüe, donde encuentra varias traducciones que no siempre se adaptan al contexto. No consigue recontextualizar y se rompe la coherencia.

AL1. “*La segunda **coacción** está **atada** al texto por el mismo, en la medida que este se escapa por **natural** a su autor”.*

TF: “*La deuxième **contrainte** est **liée** au texte lui-même, dans la mesure où celui-ci échappe par **nature** à son auteur*

4.2 Estrategias focalizadas en el sentido y la significación

4.2.1 Generalización

Este procedimiento se acercaría a la noción de "granularidad sémica débil" (Noyau y Paprocka, 2000). El alto costo cognitivo que requiere la resolución de la tarea dificulta el acceso al léxico pertinente en LM. En otros protocolos hemos observado el uso de hiperónimos o metonimias así como de categorías a menudo idiosincrásicas, construidas a partir de ciertos semas compartidos que el AL percibe como más relevantes en lugar de hacerlo a partir de criterios más canónicos (Lucas y Vidal, 2010). En el corpus aquí trabajado, encontramos pocos ejemplos de este tipo. Sin embargo, aparecen marcas de estrategias que tienden a una construcción difusa o aproximada de la referencia y de la correferencia (temporal o espacial, a entidades, eventos, estados, voces, actos de habla, modalizaciones, etc.).

AL7. “*La reacción que provocó la publicación de “L’impunité ...” fue que la prensa **no habló** más de desaparecidos. Los periodistas **dieron** información de los desaparecidos como en el fútbol, sin profundidad, sin entrevistas. Se **mantuvieron** callados más que hablar mal”.*

TF: “*Avant sa parution [du livre “L’impunité des bourreaux”], la presse ne parlait pas des disparus. Maintenant, elle en parle presque trop. Les journaux donnent des informations sur les disparus comme sur le foot, sans approfondissement, sans enquête. Il vaut mieux se taire plutôt que d’en parler mal ».*

4.2. 2. Parataxis e hipotaxis

Las proposiciones pueden establecer relaciones de manera paratáctica o hipotáctica. Estos dos tipos de relación interproposicional en el nivel sintáctico corresponden a una estructuración lineal o jerarquizada en el nivel conceptual. Parataxis: esta estrategia, ya observada en un trabajo anterior (Lucas y Vidal, 2010), “economiza recursos cognitivos mediante la omisión de segmentos con tendencia a la yuxtaposición o coordinación, alteración en el orden de las palabras con atribución

1

La traducción es nuestra toda vez que se trata de un texto fuente en francés.

errónea de las funciones, presencia abusiva de construcciones nominales y ausencia de marcas de cohesión”.

AL8. “Liscano no conocía personalmente Gelman conocía sus libros y además se sentía personalmente envuelto en el tema de los desaparecidos, y éste era su profundo motivo. El deseaba relatar cómo funciona la máquina de fabricar impunidad y hacer un aporte a la reconstrucción de la memoria colectiva”.

TF: “Je ne connaissais pas personnellement Juan Gelman, mais je connaissais ses livres, et je me sentais une dette personnelle envers les disparus. C’était mon motif profond. Je voulais raconter comment fonctionne la machine à fabriquer de l’impunité et apporter ma pierre à la reconstruction de la mémoire collective ».

Hipotaxis: esta estrategia consiste en establecer relaciones jerarquizadas entre las proposiciones e implica el uso de subordinantes. En nuestro protocolo hay marcas de esta estrategia que calificamos de embrionaria porque el AL no alcanza a encontrar el subordinante adecuado.

AL 7. “Liscano dice que escribió “L’impunité des bourreaux” porque aunque no conoce personalmente a Juan Gelman, sino solamente sus libros

TF: “Je ne connaissais pas personnellement Juan Gelman, mais je connaissais ses livres »

5. Nivel Protolingüístico

Llamamos nivel protolingüístico a aquel espacio donde se desarrolla toda una actividad cognitiva consistente en elaborar hipótesis formales y semánticas a partir de todo el material lingüístico-conceptual disponible. En un estadio inicial, todas las lenguas conocidas por el AL están activadas al mismo tiempo, se borran las fronteras entre los diversos códigos lingüísticos, se desdibujan las funciones gramaticales, y aparecen, en la producción, formas híbridas o embrionarias, tanto léxicas como sintácticas.

AL6. “Se certifica en filosofía antigua y en derecho”.

TF: “En 1663, il obtient son baccalauréat en philosophie ancienne. (...)En 1667, il devient docteur en droit à Nuremberg »

AL8. “El discurso de la impunidad es redondo, es decir que no deja lugar a interpretaciones, cuando dice el régimen, por ejemplo, que los niños nacidos en cautiverio han perdido su identidad. Y ese ejemplo se multiplica a todos los órdenes de la vida, ya sea político, científico, artístico, educativo. Hasta que aún las propias víctimas lo usaban. Surge una dictadura de la palabra.

TF: “Le discours de la dictature est bien rond. Par exemple, l’ancien président de l’Uruguay Sanguinetti ne parlait jamais d’enfants volés. (...)La langue des dictatures s’immisce dans tous les domaines : la politique, la science, l’art, l’école, la famille. Même les victimes finissent par l’utiliser ».

6. Implicancias para la evaluación

Entre los parámetros que se tienen habitualmente en cuenta al momento de la evaluación encontramos: la instancia evaluativa, la experiencia lectiva en la institución y fuera de ella, las propiedades del texto fuente, la formulación de las consignas, actividades y dificultad que implica su resolución, el tiempo estipulado para la prueba, las horas de enseñanza-aprendizaje, los conocimientos previos, generales y específicos. El estadio lectivo en LC2, debido sin duda a la escasez de estudios sobre la adquisición de la lectocomprensión en lengua extranjera, es muchas veces soslayado. Consideramos, sin embargo, que este aspecto es de gran importancia al momento de la evaluación.

Al evaluar la capacidad lectiva de los AL los docentes debemos ser conscientes de que existen ciertos constructos, provenientes de prácticas heredadas que interfieren en la actividad evaluativa y que muchas veces son considerados como datos fiables.

En este estudio, correspondiente a un estadio inicial del desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera, advertimos que el uso correcto del español no siempre refleja una comprensión acabada y que, inversamente, el uso bizarro del español puede remitir a una comprensión aproximada del texto. El mantenimiento de la coherencia global resulta ser un dato más fiable para determinar el grado de comprensión alcanzado por el AL.

7. Conclusiones

El aprendizaje de la lectocomprensión de la LC2 implica al mismo tiempo la construcción de una teoría sobre la lengua 2 y de una teoría sobre el proceso lector. Estas construcciones no pueden ser disociadas: sólo se llega a construir una teoría – implícita- sobre la lengua aprendiendo a leer.

El análisis de los errores en las producciones de los AL mostró variaciones en la focalización de la atención: en la forma o en el sentido, en lo local o en lo global. Por otra parte, los errores del español escrito no se explicarían por un desempeño pobre y fallido en LM, sino por el alto costo cognitivo inherente a la tarea demandada y a la falta de conocimientos previos (tanto de esquemas formales en L2 como de contenido). La caracterización del estadio de desarrollo lectivo en LC2 debe ser tomada en cuenta, no sólo para la elección de los textos fuente y la concepción de las consignas, sino también para la evaluación del grado de comprensión alcanzado por los AL en la resolución de la tarea, lo que permitirá planificar tareas áulicas diferenciadas.

El estudio que llevamos a cabo no es exhaustivo, sólo esperamos haber contribuido a la reflexión sobre ciertos aspectos del desarrollo de la adquisición-aprendizaje de la comprensión en la lectura en francés LE y su implicancia a la hora de evaluar esta capacidad.

8. Bibliografía

- Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de Didactique du Français. Langue étrangère et seconde. Paris. Clé International.
- Klett, Lucas, Vidal (2003). *Lecture en FLE à l'Université de Buenos Aires. Repenser les interventions pédagogiques à la lumière des pratiques des apprenants*. Revista de la SAPFESU, año XXI, N°26, junio-noviembre de 2003. ISSN 0327-8964. pp. 22 a 30.
- Lucas, M. y Vidal, M. (2010). *Desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera por estudiantes universitarios. Estrategias y contexto de interfaz español-francés*. Enfoques, investigaciones y proyecciones en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Actas 1° Coloquio Nacional Adquisición y Didáctica de las Lenguas (Comp. Pastor, R. y Babot, M.). U.N.T., pp. 155-165.
- Noyau, C. y Paprocka, U. (2000). *La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation*, Roczniki Humanistyczne t.XLVIII z.5. Lublin. Polonia. p.87-121. Consultado el 7/08/07.

Marta Lucas es Profesora de Lengua y Literatura Francesas (Universidad Nacional de La Plata, 1968) y Licenciada en Lingüística (Universidad de París VIII, 1977). Se ha desempeñado como coordinadora de alfabetización y educación de adultos en el extranjero y actualmente es docente-investigadora en el Departamento de Lenguas

Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se dedica a la investigación en el campo de la adquisición de lenguas desde 1979 y, posteriormente se ha abocado al estudio de la lectocomprensión en FLE. Ha publicado numerosos trabajos sobre estos temas en el país y en el extranjero.

Mónica Vidal es Profesora y Traductora Nacional de Francés (UN de Córdoba, 1977, 1978). Es Master 1 en Lingüística (U. de París IV, 1981) y Master 2 en Adquisición de Lenguas (U. de París VIII, 1994). Es docente-investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Profesora de “Análisis del Discurso” y “Didáctica 1” del Profesorado de Francés en el IES en Lenguas Vivas “J.R. Fernández” y de Lingüística y Análisis del Discurso y Didáctica específica 1 y Trabajo de Campo III en el ISP Dr. J. V. González. Es coordinadora de francés de las Escuelas de Modalidad Plurilingüe de la CABA. Sus temas de investigación, objeto de varias publicaciones, son la adquisición-aprendizaje del francés y la lecto-comprensión del FLE.