



**LECTURA Y MEDIACIÓN: ¿CÓMO TRES ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS  
LEEN TEXTOS EN PORTUGUÉS, FRANCÉS E INGLÉS LUEGO DE UN CURSO DE  
INTERCOMPENSIÓN?**

**READING AND MEDIACIÓN: HOW THREE UNIVERSITY STUDENTS READ TEXTS  
IN PORTUGUESE, FRENCH AND ENGLISH AFTER AN INTERCOMPENSIÓN  
COURSE?**

**Damián Díaz Marichal<sup>1</sup>**

damiandiazm@gmail.com

damian.diaz@fic.edu.uy

Facultad de Información y Comunicación  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad de la República  
Uruguay

**Resumen**

Este artículo presenta un análisis cualitativo de los procesos de lectura de tres estudiantes universitarios luego de finalizar un curso de intercomprensión entre el portugués, el francés y el inglés (Lecturas sobre América Latina en Intercomprensión). Entendemos la lectura como una actividad interactiva mediada por conocimientos y estrategias, y, anclados en la didáctica del plurilingüismo, proponemos que la formación en intercomprensión prepara a los estudiantes para recurrir a un repertorio plurilingüe para la comprensión. En este texto, tratamos de responder a la pregunta ¿cómo leen los alumnos de este curso luego de haberlo realizado?, para comprender los procesos que propicia la lectura de textos académicos sobre una misma temática en varias lenguas y la formación en estas prácticas que los cursos de intercomprensión promueven. Fueron utilizados protocolos verbales de lectura de fragmentos de tres artículos académicos en las tres lenguas. El análisis por medio de los conceptos desarrollados por la Teoría Sociocultural permitió reconocer dos órdenes de mediaciones que intervienen en la lectura plurilingüe: el metadiscursivo y los conocimientos necesarios para la resolución de problemas de interpretación. Los casos analizados evidencian el recurso a conocimientos de otras lenguas (la

lengua comunitaria y el inglés) porque, aparentemente, estas son lo suficientemente conocidas para utilizarlas como “puente”. Además, se vio el papel central de la actividad metaverbal llevada a cabo en la lengua comunitaria para la regulación de los procesos de transferencia y reelaboración de interpretaciones, así como también el bajo recurso a conocimientos metalingüísticos generalizados y explícitos.

**Palabras clave:** lectura - intercomprensión - portugués - francés - inglés

### **Abstract**

This article presents a qualitative analysis of the reading processes of three university students after completing an intercomprehension course between Portuguese, French and English (Readings on Latin America in Intercomprehension). We understand reading as an interactive activity mediated by knowledge and strategies, and, anchored in the didactics of plurilingualism, we propose that training in intercomprehension prepares students to resort to a plurilingual repertoire for comprehension. In this text, we try to answer the question: How do the students of this course read after having taken it?, to understand the processes promoted by the reading of academic texts on the same topic in several languages and the training in these practices that intercomprehension courses promote. Verbal protocols for reading fragments of three academic articles in the three languages were used. The analysis through the concepts developed by Sociocultural Theory allowed us to recognize two orders of mediations that intervene in plurilingual reading: metadiscourse and the knowledge necessary to resolve interpretation problems. The cases analyzed show the use of knowledge of other languages (the community language and English) because, apparently, these are known enough to be used as a “bridge.” Furthermore, the central role of the metaverbal activity carried out in the community language for the regulation of the processes of transfer and reworking of interpretations was seen as well as the low recourse to generalized and explicit metalinguistic knowledge.

**Keywords:** reading - intercomprehension - Portuguese - French - English

**Recepción:** 13-10-2023

**Aceptación:** 31-05-2024

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas desde los abordajes plurales se basa, entre otros presupuestos, en la idea de que los estudiantes, al participar en interacciones plurilingües y recurrir a la comparación interlingüística, desarrollan su *competencia plurilingüe* (Araújo y Melo, 2007a). La competencia plurilingüe es la capacidad de movilizar repertorios de saberes *culturales*, *comunicativos* y *metacomunicativos* adquiridos en varias lenguas en la interacción del aula o en situaciones fuera de esta (Araújo y Melo, 2007; Candelier, 2008).

Nuestro principal interés en esta y en investigaciones anteriores (Díaz y Campanella, 2019; 2022)<sup>2</sup> han sido los saberes “sobre” las lenguas que los estudiantes aprenden en el marco de la enseñanza plurilingüe y que median tanto la instanciación de su conciencia lingüística como la resolución de problemas de comprensión. Adherimos a la definición de Araújo y Melo (2007b, traducción del autor), según la cual:

[...] la intercomprensión puede ser el resultado de la conciencia de la proximidad y de las discrepancias lingüísticas, de la percepción de posibilidades y limitaciones de transferencias entre lenguas y culturas, y del reconocimiento de que es posible transitar entre ellas. (p.8)

De esta forma, hay una relación intrínseca entre el desarrollo de la competencia plurilingüe en la enseñanza y la estimulación de la conciencia lingüística, pues, tanto en las interacciones sociales plurilingües como en las clases con enfoque plural, el foco de atención oscila entre la interacción en sí y los aspectos comunicativos, culturales y lingüísticos que la configuran. Esta objetivación se hace más saliente aun cuando son resueltos problemas de comprensión por medio de saberes de diversas lenguas (Araújo y Melo, 2007b).

Como lo explicitan Marchiaro y Donalizio (2021), un aporte fundamental de los enfoques plurales a la educación lingüística es la estimulación de las capacidades metalingüísticas, ya que “la reflexión sobre las lenguas se potencia al promover la comparación, el contraste, el descubrimiento de congruencias y divergencias existentes [...]” (Marchiaro y Donalizio, 2021, p.138). En palabras de Degache (1995), los abordajes plurales pueden contribuir a “[...] la instalación de un dispositivo personal de construcción fomentando la conciencia de la proximidad lingüística, sus posibilidades y límites, esencialmente gracias a la confrontación de LM y LE” (p.58).

Uno de los eventos en los que la competencia plurilingüe entra en juego es en la lectura de textos académicos en la universidad (Campanella, 2019; Carabelli, 2019). En este contexto, los estudiantes se enfrentan a la posibilidad o a la necesidad de leer en otras lenguas, además de la lengua de su comunidad. Por ello, existe un genuino interés en potenciar su capacidad para aprovechar aprendizajes previos sobre diferentes lenguas

al realizar esas lecturas, así como también para desarrollar estrategias de transferencia o intercomprensión.

Esta posición sustenta la implementación, por iniciativa de la Profa. Dra Laura Masello, del curso *Lecturas sobre América Latina en Intercomprensión* (LALIC) (Masello, 2018; 2019; 2022) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. En este, estudiantes de nivel de grado y de posgrado de diferentes áreas del conocimiento realizan un semestre de trabajo en lectura, análisis comparativo y discusión de textos en portugués, francés e inglés y sobre temáticas comunes, con especial énfasis en el reconocimiento de aspectos relacionables en el léxico, la morfología y la sintaxis, así como también en las estrategias de transferencia de conocimientos de una lengua a la otra.

En este artículo, tratamos de responder a la pregunta del título, es decir, ¿cómo leen los alumnos de este curso luego de haberlo realizado? Responder a esta pregunta puede traer luz sobre el tipo de procesos que propician estos cursos y que las propias situaciones de lectura en varias lenguas suscitan, así como sobre la forma en que la formación en intercomprensión puede ser organizada para obtener mejores resultados.

El escenario de recolección de los datos de esta investigación es un contexto adecuado para responder a la pregunta antes mencionada, ya que los estudiantes participantes ya habían tenido acceso a un proceso de formación en intercomprensión y, además, la técnica de producción de datos utilizada implicó un contexto de lectura multilingüe, ya que se les hace leer sucesivamente fragmentos de textos académicos sobre una misma temática en las tres lenguas (portugués, francés e inglés). Además, el aporte de este artículo se asienta en utilizar las herramientas conceptuales de la Teoría Sociocultural iniciada por Lev Vygotsky (1998; 2009) como marco analítico, a partir de los conceptos de *mediación* (Donato y McCormick, 1994; Leontiev, 1984; Vygotsky, 2009) y de *regulación metadiscursiva* (Brooks y Donato, 1994; Vygotsky, 2009). Por lo tanto, un segundo objetivo de este artículo es evaluar la utilidad de estos conceptos para analizar la actividad de lectura de textos en varias lenguas y los procesos de intercomprensión.

Para el abordaje empírico de la discusión, analizamos cualitativamente el trabajo de lectura realizado por tres estudiantes por medio de la aplicación de protocolos verbales de lectura de tres fragmentos de textos académicos en portugués, francés e inglés, y considerando a cada estudiante como un caso de análisis particular (estudio de caso múltiple). En dicho análisis, ponemos el foco en los momentos en que la verbalización evidencia dificultades en la comprensión, y focalizamos la atención en los recursos sociocognitivos -estrategias y conocimientos- que los estudiantes movilizan para resolverlas. A su vez, colocamos en discusión las observaciones de este análisis con la percepción de proficiencia que cada estudiante manifestó respecto de cada una de las lenguas.

Existen tres aspectos innovadores de este trabajo en relación con publicaciones previas. Primero, trabajamos con estudiantes que ya participaron en un proceso de formación plurilingüe llevado a cabo por un período extendido de tiempo (un semestre), mientras otros estudios han partido de procesos formativos breves o de interacción multilingüe en contextos no formativos (Araújo y Melo, 2007a; Degache, 1995; 1998; Marchiaro y Donalizio, 2021). Segundo, el análisis se centra en la movilización de repertorios plurilingües en el marco de procesos de lectura de textos de un género de la esfera académica, en tanto otros estudios han observado interacciones de otra naturaleza (orales, chats) (Araújo y Melo, 2007a) o la lectura de textos de otros géneros (caricaturas, noticias) (Debène y Degache, 1998; Degache, 1995; Marchiaro y Donalizio, 2021). Finalmente, analizar la resolución de problemas de comprensión en el marco de la Teoría Sociocultural supone una innovación pues la mayor parte de los trabajos previos (Araújo y Melo, 2007a; 2007b) han utilizado como base otros marcos teóricos, como la Teoría de la Interacción (*Input-Output Hypothesis*) (Gass y Mackey, 2015).

### **La didáctica del plurilingüismo en la universidad**

Wilke y Lauría (2022) explican que el enfoque intercomprensivo busca que los estudiantes desarrollen un repertorio lingüístico rico y heterogéneo, nutrido por conocimientos de diversas lenguas. Esta proposición se asienta sobre la constatación de que “las lenguas aprendidas por un individuo no se guardan en compartimentos estancos, sino que estas están relacionadas entre sí y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa [...]” (Wilke y Lauría, 2022, p.149-150). Además, como lo proponen Calvo y Erazo (2019), la práctica de la intercomprensión despierta la conciencia plurilingüe -del propio conocimiento y del conocimiento del otro- y una actitud integradora de las diferencias y las particularidades de las lenguas y de las culturas.

En cuanto a la lectura, la intercomprensión amplía la capacidad de comprender textos escritos en una lengua que no se ha aprendido activamente, teniendo como principal apoyo el conocimiento de otras, que funcionan como “puente” (Carrasco et al., 2008; Wilke y Lauría, 2022). Esa mediación se basa en la transferencia, el uso de conocimientos previos del estudiante, que, mediante el establecimiento de relaciones de similitud, se recuperan de la memoria y se aplican a la lectura. Se trata de conocimientos léxicos, morfológicos, retóricos o textuales, culturales y también derivados de las experiencias de aprendizaje. Los abordajes plurales proponen que se puede hacer conscientes a los estudiantes de la utilidad de emplear estrategias de transferencia en el aprendizaje y en la interacción (Wilke y Lauría, 2022).

La intercomprensión ya cuenta con diversas experiencias de aplicación en la enseñanza superior. En Brasil, en la Universidad de la Integración Latinoamericana-UNILA (Calvo y Erazo, 2019); en Argentina, en la Facultad de Lenguas de la Universidad de Córdoba

(Wilke y Lauría, 2022); en Francia, en la Universidad Stendhal-Grenoble 3 (Carrasco et al., 2008); y en Uruguay, en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la República (Masello, 2018; 2019; 2022), por mencionar apenas algunos casos.

Promover este tipo de formación en el contexto universitario permite ampliar las capacidades letradas de los estudiantes por medio de la enseñanza de conocimientos aplicables a la comprensión de su lengua comunitaria y de otras lenguas (Calvo y Erazo, 2019). Ello supone la posibilidad de que los estudiantes amplíen su acceso a conocimientos generales y científicos diversos (Calvo y Erazo, 2019), y, finalmente, implica promover la superación de modelos monolingües y la promoción de perspectivas plurales sobre las lenguas, el conocimiento y las culturas (Calvo y Erazo, 2019; Hamel, 2013).

### **La concepción sociocultural de la interacción y la mediación**

Entender la interacción verbal desde la Teoría Sociocultural supone reconocer que el lenguaje verbal, además de un sistema de recursos semióticos que permiten la comunicación, es una herramienta de regulación del comportamiento humano (Brooks y Donato, 1994; Bronckart, 1999). Por lo tanto, la articulación semiótica estructura tanto la interacción como la cognición (Brooks y Donato, 1994) y el lenguaje es la herramienta principal de mediación entre el individuo y su accionar.

La mediación es la existencia de herramientas materiales, sistemas de símbolos, o el comportamiento de otro ser humano con el que se está interactuando, que asisten al individuo para llevar a cabo tareas (actividad mediada) (Donato y McCormick, 1994; Leontiev, 1984; Vygotsky, 2009). Esas herramientas intermedian entre el individuo y la acción y modifican su forma y sus resultados. Esto supone que el accionar individual, con diversos elementos mediadores, no es enteramente subjetivo, sino social o intersubjetivo (Donato y McCormick, 1994; Leontiev, 1984).

El lenguaje verbal ofrece recursos semióticos que median el pensamiento y la acción, contribuyendo para su control o regulación (Vygotsky, 1998). La principal característica que la herramienta lenguaje le aporta al accionar individual es su carácter social, pues el lenguaje verbal se compone de signos históricamente construidos, que, al ser utilizados, hacen del accionar subjetivo un accionar intersubjetivo o cultural (Brooks y Donato, 1994; Leontiev, 1984; Vygotsky, 1998).

Una parte de esa mediación, relevante para el estudio del aprendizaje de lenguas, es la regulación del uso del propio lenguaje. En el marco de la realización de actividades verbales, como leer un texto o entablar una conversación, en las cuales el individuo regula su comportamiento de acuerdo con sus representaciones conscientes de las finalidades que persigue (Leontiev, 1984), el *metadiscurso* ayuda a resolver problemas de comprensión, a establecer evaluaciones, a asegurar interpretaciones compartidas

con los interlocutores, entre otros posibles ajustes de la actividad discursiva (Brooks y Donato, 1994).

Ese metadiscurso es esencial en el aprendizaje de una nueva lengua, pues ante las dificultades de comprensión emerge la necesidad de regulación de la relación con la lengua que se aprende. Vygotsky (2009) ya planteaba que para la resolución de problemas psicológicos son desarrollados procesos superiores sustentados por el lenguaje, como la memoria selectiva, la comparación, el relato o el razonamiento. En la resolución de problemas generados por el uso de una nueva lengua, el metadiscurso, en esa lengua o, más comúnmente, en la lengua más familiar del aprendiz (Brooks y Donato, 1994), organiza procesos mentales que permiten restituir la intersubjetividad, restablecer la conexión del individuo con el sentido compartido en la interacción.

En esos procesos mentales de resolución de problemas intervienen las capacidades del individuo para recordar, comparar, razonar, etc., los conocimientos metalingüísticos que posee, y el lenguaje que utiliza como mediador de esos procesos psicológicos, constituido en metadiscurso (Brooks y Donato, 1994). El repertorio de conocimientos metalingüísticos puede estar integrado por conocimientos sobre la nueva lengua, por saberes sobre la lengua con la cual el individuo está más familiarizado y, también, por saberes sobre otras lenguas (Jessner, 1999). Esto significa que individuos que poseen repertorios y competencia plurilingües pueden resolver problemas de comprensión en un proceso de mediación en el que intervienen sus capacidades cognitivas, las lenguas que conocen y su habilidad metadiscursiva.

## **Diseño metodológico**

En este artículo, nos interesa indagar sobre la forma en que tres estudiantes universitarios egresados de un curso de intercomprensión entre portugués, francés e inglés realizan lecturas de fragmentos textos de un género de la esfera académica (el artículo científico) que comparten su temática y que están escritos en esas tres lenguas<sup>3</sup>. Para obtener información sobre esos procesos de lectura utilizamos como técnica los protocolos verbales (Pressley y Afflerbach, 2009), que consisten en darle al lector la indicación de exteriorizar verbalmente sus pensamientos durante la lectura y analizar la transcripción de esa verbalización. Se parte de la base de que la lectura es un proceso parcialmente consciente (mediado por la atención) y que el protocolo puede generar evidencias parciales de los procesos cognitivos que el individuo lleva a cabo al leer (Pressley y Afflerbach, 2009).

Los resultados de esta técnica se enriquecen cuando se pide una descripción concomitante del proceso de lectura (Hayes y Flower, 1983) y se introducen pausas sucesivas para que el lector dé cuenta de lo que está interpretando (Ericsson y Simon, 1984). De acuerdo con la teoría del procesamiento de la información de Ericsson y



Simon (1984), el contenido de la memoria de corto plazo, que puede evidenciarse en los protocolos, corresponde principalmente a la actividad mental no automatizada, es decir, aquella en la que el individuo percibe el procesamiento de los estímulos exteriores y el acceso a su memoria de largo plazo, principalmente debido a algún tipo de dificultad en la realización de la tarea. Este es el caso de los problemas de comprensión en la lectura, en que los mecanismos automáticos de interpretación son sustituidos por secuencias de razonamientos conscientes, en los cuales el lector analiza el *input* que el texto le ofrece y recurre a sus conocimientos previos (Pressley y Afflerbach, 2009; Kintsch, 1991).

El proceso de recolección de datos por medio de protocolos verbales concomitantes incluyó una fase de prueba y una de realización efectiva de los protocolos. Los estudiantes recibieron la siguiente instrucción:

Por favor, lea los textos y, al mismo tiempo, relate cualquier pensamiento que tenga durante la lectura. Cada dos o tres líneas usted va a encontrar un recordatorio para que continúe relatando su pensamiento en caso de que lo haya interrumpido. No se espera que relate ninguna información específica sino apenas que verbalice todo lo que esté pensando durante la lectura de los textos.

En la fase de prueba, el aplicador del protocolo, autor del artículo, realizó una lectura de un fragmento de texto en portugués siguiendo la instrucción del protocolo, el fragmento de texto correspondía con la misma temática y género de los textos del protocolo. Con esta prueba se intenta que el estudiante entienda la dinámica de la actividad. Luego, se presentó un segundo texto, en francés, también sobre la misma temática y del mismo género, para que el estudiante hiciera una prueba inicial de lectura siguiendo el protocolo. Luego de estas dos instancias, se realizó el protocolo de los tres textos seleccionados, el primero en portugués, el segundo en francés, y el tercero en inglés.

Todos los textos utilizados eran fragmentos de la introducción de artículos científicos sobre la representación de los afrodescendientes en el cine (Candido y Júnior, 2019; Cras, 2021; Hughley, 2009). Los fragmentos tenían una extensión similar (350 palabras). El recorte fue realizado para viabilizar la lectura de tres textos y se utilizó la introducción para que los estudiantes pudieran encontrar las principales ideas presentadas en los textos completos. Los textos fueron fragmentados cada dos líneas para introducir el siguiente recordatorio: "Continúe diciendo lo que está pensando". El género de los textos y su temática eran familiares a los estudiantes pues el curso LALIC utiliza textos académicos que problematizan la representación de las culturas africanas, entre otras temáticas.

Los tres estudiantes que participaron habían finalizado el curso 15 días antes de la realización de los protocolos. En esa edición del curso, 6 estudiantes lo completaron. Tras el fin del curso, convocamos a los estudiantes a participar voluntariamente en la



investigación, y tres de ellos accedieron. Debido al número limitado de participantes y al tipo de análisis detallado de los protocolos que pretendíamos realizar, cada estudiante es entendido como un caso particular y la investigación en general como un estudio de caso múltiple (Duff, 2002).

Los participantes poseen características relevantes para ser analizados como casos para este estudio (Freedbody, 2003) ya que, en primer lugar, los tres estudiantes finalizaron el curso, lo que significa que participaron de una formación sistemática durante un cuatrimestre en torno a la intercomprensión. Esta es la principal característica que hace de sus procesos de lectura una fuente relevante de información, pues, aunque nuestro objetivo no es evaluar el avance o retroceso de sus capacidades lectoras ni de su recurso a estrategias de intercomprensión, sí nos interesa saber cómo se da el proceso de lectura sobre una misma temática en más de una lengua en estudiantes que ya hayan tenido una experiencia previa con estas prácticas. Una segunda característica que convierte a estos casos relevantes para el análisis es el hecho de que su percepción de proficiencia en cada una de las lenguas es diferente, es decir, ellos se reconocen como usuarios más expertos en alguna, en más de una o en ninguna de las lenguas, aspectos que serán relevantes al analizar el tipo de prácticas de intercomprensión que lleva a cabo cada estudiante.

La Estudiante 1, es una mujer de 30 años y estudiante de posgrado en el área de las Ciencias Sociales; el Estudiante 2 es un hombre de 35 años y estudiante avanzado de grado en el área de las Humanidades; y la Estudiante 3 es una mujer de 45 años y estudiante avanzada de grado en el área de las Humanidades.

La Estudiante 1 se considera una usuaria de nivel intermedio de portugués debido a la proximidad lingüística de esta lengua con su lengua comunitaria, el español. Además, ella se considera una usuaria básica del inglés, a pesar de poseer varios años de escolarización en esta lengua y también básica del francés, lengua que empezó a aprender por primera vez en el curso de intercomprensión. Mientras que el Estudiante 2 se considera avanzado en portugués, francés e inglés dado que en las tres lenguas realizó varios años de formación previa al curso de intercomprensión.

Finalmente, la Estudiante 3 se considera una usuaria avanzada en portugués debido a la proximidad lingüística de esta lengua con su lengua comunitaria y la realización de cursos previos. Además, ella se considera usuaria de nivel intermedio del francés por haber tenido cursos previos en esta lengua y avanzada en inglés por haber tenido varios años de escolarización en esta lengua y haber residido en Inglaterra por varios años.

Cabe mencionar que nos atenemos a las apreciaciones de los estudiantes respecto a su conocimiento de cada lengua, pues no tenemos recursos disponibles, materiales o datos derivados de otras pruebas, para establecer una definición efectiva y de acuerdo con un criterio común para cada lengua.

En cuanto al análisis de los datos, tras transcribir el contenido del protocolo de cada estudiante, se separaron fragmentos en los que se evidenciaba un proceso de reformulación de la interpretación del texto según la percepción de una dificultad en la comprensión. Luego de esa selección, se analizó el contenido de cada verbalización considerando el fragmento de texto que el estudiante leyó y las evidencias del desencadenante de la dificultad en la lectura, una o varias piezas léxicas desconocidas, algún aspecto de la sintaxis, la complejidad de un concepto o alguna relación intertextual compleja. Finalmente, como se verá en la sección de análisis, se buscó reconocer evidencias sobre los procesos de mediación metaverbal de la reelaboración de la interpretación o resolución del problema, así como también evidencias del tipo de conocimiento que era recuperado de la memoria de largo plazo para reinterpretar el texto: si este era conocimiento léxico o sintáctico de la lengua de lectura, de la lengua comunitaria o de otras lenguas, si eran conocimientos previos sobre la temática del texto, si eran conocimientos derivados de las relaciones lógicas entre oraciones del texto, o, finalmente, si se trataba de conocimientos metalingüísticos explícitos sobre alguna de las lenguas.

Para finalizar la descripción metodológica de la investigación, resaltamos que el que se presenta no es un estudio experimental cuya variable controlada sea la incidencia de la práctica de enseñanza llevada a cabo en el curso de intercomprensión del que participaron los estudiantes. Como se explicitó anteriormente, no está entre los objetivos de esta investigación particular evaluar, por medio de un grupo de control o de la evaluación del proceso individual de cada participante, el impacto del curso en las capacidades lectoras o en el uso de estrategias de intercomprensión de los estudiantes. Este estudio pretende indagar empírica y cualitativamente las características del proceso de lectura en estudiantes familiarizados con la práctica de la lectura en diferentes lenguas, para obtener conclusiones que nos permitan refinar nuestra comprensión del proceso de leer textos académicos sobre una misma temática en diferentes lenguas y, desde allí, mejorar sus dispositivos de enseñanza.

## **Análisis de los datos: competencia plurilingüe y mediación**

### **La lectura de la Estudiante 1**

Al leer el texto en portugués, la Estudiante 1 (E1) enfrentó algunas situaciones en las que la interpretación se presentaba como un problema que requería atención. La mayor parte de estos problemas derivaban del desconocimiento de piezas léxicas. El Cuadro 1 presenta algunos ejemplos ilustrativos en torno a las palabras “preencher”, “bilheteria” e “interação”. En estos casos, el desconocimiento de las palabras no permitió que la E1 construyera un significado de acuerdo con sus expectativas, lo que

demandó la mediación verbal y el recurso consciente a conocimientos previos (Tabla 1). Esos conocimientos derivaron de orígenes diferentes, el sentido de “preencher” como articulador de una introducción de la oración fue inferido por el contexto retórico del pasaje -principalmente del pasaje que lo sucedía (“Porque después dice ‘comenzamos con la discusión’”); “bilheteria” fue inferido por una comparación léxica con la lengua comunitaria de la estudiante (*bilheteria* (PT)  $\approx$  *billetes* (ES)); y el sentido de “interação” parece haber sido construido por medio de una combinación entre el conocimiento previo sobre la temática y la memoria sobre el contenido del texto (“como que sigue faltando la variable racial entonces”). Los ejemplos de la Tabla 1 también muestran el uso del metadiscurso como mecanismo de regulación del proceso de atención e inferencia en base a conocimientos previos por medio de oraciones que evidencian modalizaciones epistémicas<sup>4</sup> respecto del propio proceso de interpretación (“no sé si es como para”, “lo asocio por ese lado”, “no sé si está igual bien lo que entiendo”).

**Tabla 1**

*Problemas de interpretación en portugués, E1*

Texto (Candido y Júnior, 2019)		
<i>Para <b>preencher</b> essa lacuna, começamos com uma discussão sobre estereótipos e críticas ao estudo de Rodrigues (2011).</i>	<i>Publicado em 2015 a partir da parceria de importantes instituições internacionais, centros de pesquisa e universidades, o estudo apurou dez obras cinematográficas de maior <b>bilheteria</b> em cada uma das regiões escolhidas</i>	<i>Contudo, os escassos exemplos de tentativas abrangentes de captar as desigualdades de gênero deixam de lado um aspecto importante: a <b>interação</b> com a variável raça.</i>
Comentario		
<b>“Preencher”, ahí... eh... no sé si es como para</b> empezar esa discusión o... <b>lo asocio por ahí. Porque después dice</b> “comenzamos con la discusión sobre estereotipos de crítica”. <b>Como que</b> se..., <b>entiendo que</b> se va a basar en algún autor, o el estudio de Rodrigues, que lo nombra...	<b>“de maior bilheteria em cada uma das regiões escolhidas”, “bilheteria” no sé si es como de que</b> va a ir más gente <b>o algo así...</b> De los billetes que venden. Pero tá, <b>lo asocio por ese lado.</b>	Como que igual, <b>no sé si está igual bien lo que entiendo.</b> Pero, esto de la “interação”, <b>como que</b> sigue faltando la variable racial entonces. <b>Como que</b> no se terminan de trascender todas las desigualdades.

Durante la lectura del texto en francés, la E1 tuvo disconformidad con su interpretación en varias oportunidades. Esos eventos la llevaron a releer y construir inferencias para restituir un sentido aceptable al texto. La mayor parte de estas situaciones se derivó de piezas léxicas que desconocía y cuyo rol era central para dar sentido a los pasajes en los que se encontraban. Los casos de la Tabla 2 son ilustrativos de estos eventos. Para la interpretación de los pasajes que contenían las palabras “majorité”, “choisi” y “physiognomonie”, además de la mediación del pensamiento exteriorizado verbalmente, la estudiante movilizó dos tipos principales de conocimientos para inferir un posible significado. Por un lado, conocimientos léxicos de su lengua comunitaria o del inglés. Estos conocimientos le permitieron dar un sentido aceptable al fragmento leído a partir de un par similar en la otra lengua (*majorité* (FR)  $\simeq$  *mejores* (ES); *choisi* (FR)  $\simeq$  *choice* (IG)).

En segundo lugar, el proceso de inferencia sobre el sentido de “physiognomonie” se guió principalmente por conocimientos morfológicos previos en torno del prefijo psico- y del sufijo -nomía, el primero asociado a la psicología y el segundo a la presencia de una disciplina científica (“de esa disciplina que supongo que debe ser algo importante”). Además de estos casos, se resolvió varios problemas de comprensión recurriendo al sentido probable de los segmentos según la temática y la comprensión de las partes anteriores del texto. En todos los ejemplos de la Tabla 2, se evidencia el metadiscurso como iniciador de secuencias de producción de inferencias cuya relación epistémica está explicitada (“Que puede ser que”, “debe ser que”, “supongo que debe ser algo”).

**Tabla 2**

*Problemas de interpretación en francés, E1*

Texto (Cras, 2021)		
<i>Les exemples de dessins animés mobilisés lors de cette analyse se concentreront sur la période des années 1930 et 1940, soit l'âge d'or de l'animation américaine qui vit naître la <b>majorité</b> des productions étudiées.</i>	<i>Le cadre chronologique <b>choisi</b> s'étend de la première occurrence d'un archétype noir dépréciatif — le coon — dans le film d'animation américain <i>Lightning Sketches</i> (James Stuart Blackton, 1907)</i>	<i>Pour ce faire, nous aborderons d'abord l'influence de la discipline pseudoscientifique de la <b>physiognomonie</b> au sein des dessins animés américains lorsqu'il s'est agi de représenter des populations d'ascendance africaine,</i>

Comentario		
Como esos ejemplos o... <b>No sé.</b> Como que de 1930 a 1940 van como a profundizar más... <b>No sé...</b> (relectura en murmullo). Ah. <b>Que puede ser que,</b> como que en esa época fueron las mejores producciones.	Y, <b>debe ser que</b> justifica después. <b>No sé por qué elige esa fecha ahí...</b> (lectura en murmullo). Ah. Sí. "Choisi" (en voz baja). "Choisi" <b>debe ser que</b> lo eligieron, o algo como "choice", <b>no sé...</b> (relectura en murmullo).	La influencia de la disciplina pseudo científica. Acá esta palabra "phycogno..." <b>no sé qué es.</b> Algo con psicología, mezclado con <b>no sé qué,</b> (relectura en murmullo) "Psico...". Tá. Esa palabra. Como que van a abordar la influencia de la psip... de esa disciplina que <b>supongo que debe ser algo importante, pero no me doy cuenta.</b>

La lectura del texto en inglés también supuso diversos desafíos interpretativos. Esos desafíos giraron en torno de términos desconocidos. Los ejemplos de la Tabla 4 son ilustrativos de estos términos: "sneak peek", "cinethetic", "mammies", "coons" y "bucks". En otros casos, la dificultad no estaba localizada en un término en particular, sino en el sentido global de una o dos oraciones. La Tabla 3 muestra un ejemplo en el que la aproximación al significado del pasaje fue más dificultosa y parece haber estado impedida por el desconocimiento de estructuras en los niveles sintáctico y temporal, que se evidencian en el resultado de la reelaboración verbalizada, en la que se pierde el marco de posibilidades marcado por las expresiones superlativas "impossible at worst" y "improbable at best" y el sentido de la proposición reconstruida por la E1 se reduce a "era como más difícil que alguien o un americano, o un africano que representara como esos papeles".

**Tabla 3**

*Problemas de interpretación en inglés, E1*

Texto (Hughley, 2009)
Not long ago, the thought of an African American playing the role of the Divine would seem impossible at worst and highly improbable at best.
Comentario
<b>Esta parte me cuesta un poco más. Como que</b> empezaron a tomar el rol o a actuar esta cuestión como de lo divino o de Dios, <b>o algo así.</b> (relectura en murmullo) Ah. Igual. ¿Puedo ir para atrás? Porque <b>lo que no entiendo es si esto pasaba antes, como que</b> era como más difícil que alguien o un americano, o un africano que representara como esos papeles, <b>por ahí.</b>

En los episodios en los que la dificultad parece centrarse en un único término, la E1 movilizó tres tipos de conocimientos para restituir la coherencia a su interpretación. La primera es su propio conocimiento de la lengua en cuestión, como en el caso de la búsqueda de un sentido para “sneak peek” (*sneak* (IG)  $\simeq$  *snake* (IG)). La segunda es la similaridad léxica con palabras de su lengua comunitaria, como en la deducción de la palabra “cinethetic” (*cinethetic* (IG)  $\simeq$  *cine* (ES)). Por último, la E1 recurrió a su entendimiento de la oposición presentada en el pasaje para adjudicar un valor a términos desconocidos como “mammies”, “coons” y “bucks” (“Pero también me parece que es contrapuesto ¿no?”). Tanto en el ejemplo de la Tabla 3, como en los de la Tabla 4, el razonamiento inferencial está marcado por modalizaciones epistémicas que ayudan a la estudiante a identificar lo que no comprende y a buscar una solución interpretativa (“Esta parte me cuesta un poco más”, “Me suena que”, “Pero también me parece que”).

**Tabla 4**

*Problemas de interpretación en inglés, E1*

Texto (Hughley, 2009)		
<i>In the fall of 2006, the famous African American actor Morgan Freeman appeared at the Virginia Film Festival to present a <b>sneak peek</b> of the anticipated sequel to Bruce Almighty (2003), appropriately named Evan Almighty (2007).</i>	<i>This is a phenomenon I call <b>cinethetic racism</b>.</i>	<i>However, neither this visibility nor this acceptance is unconditional. While African American characters are now more than stereotypes of “<b>mammies</b>,” “<b>coons</b>,” and “<b>bucks</b>,” as they currently portray lawyers, doctors, saints, and gods,</i>
Comentario		
Bueno, y acá como que va contando un poco ¿no? De que en el 2006 y cómo de... Morgan Freeman, ¿no? Cómo este gran y conocido actor. Como pensar hoy... (relectura en murmullo). “Representa sneak peek”, “sneak peek”, “snake”. <b>Me suena que</b> era serpiente <b>o algo así</b> , pero “peek” <b>no sé muy bien qué es</b> .	Y eso es un fenómeno que llama... racism... cinetic? No. Ahí. Cine, cinete... <b>No sé qué quiere decir</b> . Pero bueno, como una lógica de racismo en el cine <b>supongo, o algo de eso</b> .	Ah. Bueno. <b>Y acá también hay algunas palabras que no entiendo mucho</b> . Pero como... Como de si aceptaban o no esos papeles y qué representaban. Un poco lo que hablábamos antes ¿no? (relectura en murmullo). “Mammies”, “coons”, “bucks”, <b>eso no sé qué es</b> . (relectura en murmullo). <b>Pero también me parece que</b> es contrapuesto ¿no? Como... qué representa un afroamericano o un negro y esto de quiénes son, bueno, los abogados, los doctores, como qué papeles se le da a qué personas.



## La lectura del Estudiante 2

Al leer el texto en portugués, el Estudiante 2 (E2) manifestó una alerta sobre la calidad de sus interpretaciones apenas en dos momentos. En esos casos, utilizó expresiones de modalización (“interpreto”, “tal vez”) para poner en duda su interpretación del texto, pero estas dudas no lo llevaron a hacer una pausa para reflexionar o a releer los pasajes. En ambos episodios, la inquietud no residía en la interpretación del significado y el sentido de ciertas palabras, sino en la construcción inferencial de representaciones sobre las intenciones o las cualidades de dos agentes de acciones mencionadas en el texto: el Estado y la organización emisora del informe “Gender Bias Without Borders”. Esto sitúa la duda en un terreno más próximo de la inferencia que de la decodificación. Es interesante señalar que el segundo de los fragmentos supuso una interpretación en portugués y en inglés, pues el fragmento en discusión presenta el nombre de una investigación en esta lengua, cuyo emisor el estudiante infiere. En ambos casos, los conocimientos utilizados son previos a la lectura, combinados con conocimiento recientemente adquirido de la temática del texto (Tabla 5).

**Tabla 5**

*Problemas de interpretación en portugués, E2*

Texto (Candido y Júnior, 2019)	
<i>O número de filmes realizados ampliou consideravelmente, assim como a frequência do público e o montante de recursos estatais direcionados ao setor (ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO CINEMA BRASILEIRO, 2015, 2016).</i>	<i>O país figurou entre os doze selecionados para análise no levantamento <b>Gender Bias Without Borders</b>, que definiu seu recorte de pesquisa de acordo com a rentabilidade dos mercados audiovisuais ao redor do mundo.</i>
Comentario	
El crecimiento ha sido impresionante, de nuevas películas en la cinematografía brasileña. Y, asimismo, hay como <b>un cierto, interpreto</b> , compromiso del estado que ha destinado recursos para la realización de este tipo de cine.	Han sido seleccionadas doce piezas en particular, que tienen que ver con la... las... la... subjetividad... “Gender bias without borders”. <b>Suena</b> a una <i>non profit institution tal vez</i> . Que tienen cierta visión sobre este tipo de productos culturales.

El E2 también leyó el texto en francés con fluidez, y apenas manifestó dudas respecto a su interpretación en dos momentos. Estas dudas se manifestaron por medio de modalizaciones epistémicas (“Eso es lo que yo interpreto”, “Supongo que debe ser”) respecto de la interpretación de los pasajes. Primero, puso en duda si el pasaje se refería efectivamente a una ridiculización de los personajes negros en el cine y, luego, dudó respecto a las implicaciones del significado del término “intermédiaire”.



Además de la mediación verbal de la resolución de estas dudas, parecen intervenir ciertos conocimientos como aportes a la resolución del problema. En el primer caso, esos conocimientos parecen derivar de la interpretación que el E2 viene realizando del texto. En este caso, la interpretación de que el cine caricaturizaría a los negros se justifica por la interpretación del pasaje anterior, que evidencia la situación de inferioridad impuesta a los negros en el discurso científico (“vendría a afirmar lo que decía antes. ¿No?”). En el segundo caso, el conocimiento movilizado parece ser, por un lado, de naturaleza morfológica común a las lenguas románicas, respecto del morfema “inter-”, en combinación con conocimientos previos respecto de los medios de comunicación y la recuperación de elementos que no están explicitados en el pasaje, pero sí están presentes en el texto, el cine y la animación (Tabla 6).

**Tabla 6**

*Problemas de interpretación en francés, E2*

Texto (Cras, 2021)	
À travers l’analyse de stéréotypes essentialistes modelés par le racisme scientifique européen qui affirmait «scientifiquement» l’infériorité des «Noirs» face aux «Blancs», <b>et repris à travers des transpositions caricaturales dans le cinéma d’animation,</b>	<i>Nous tentons d’explorer la complexité des représentations noires du cinéma d’animation américain à travers les procédés «d’altérisation» et de circulation intermédiatique.</i>
Comentario	
Entonces, de esta manera, en el cine de animación, se puede ver que el negro, a través de una caricaturización, o ciertos desempeños que se lo ridiculiza. <b>Eso es lo que yo interpreto.</b> Bien, que <b>vendría</b> a afirmar lo que decía antes. ¿No? Las visiones científicas que aparecen en el cine.	Y lo que se hace es como la circulación “intermediatiqué”. O sea, como, entre varios, <b>supongo que debe ser.</b> Cine, animación, todo eso.

Durante la lectura del texto en inglés, el E2 manifestó apenas dos momentos de hesitación. Primero, lo alertó el reconocimiento del conector “however”, lo que desembocó en una lectura más atenta y en la elaboración de una interpretación aceptable. Luego, el E2 reconstruyó el sentido del adjetivo “progressive”, que, inicialmente, consideró aplicado a un sustantivo anterior (“el negro”) y que luego reconoció asociado al sustantivo que aparece más adelante en el texto (“films”) (Tabla 7). En el primer caso, es notoria la verbalización del proceso de construcción de significado en términos plenamente

conscientes y metalingüísticos (“acá parece que hay como una... un contraste. Porque dice ‘However’”). En este caso, además de la mediación del metadiscurso el estudiante recurre a conocimientos de la lengua, como el significado de *however*, y conocimientos metalingüísticos, como la noción de contraste entre dos enunciados de contenido contrapuesto. En base a ambos conocimientos conduce el razonamiento que lo lleva a concluir que “antiguamente, estaba muy llevado a un extremo que se representaba como, bueno, como personajes vinculados al crimen o de baja estofa. Y, ahora, es lo contrario” (E2, Tabla 7). En el segundo caso, la autorregulación se manifestó apenas por la pausa y la reformulación, sin marcas metadiscursivas. Se puede inferir que los conocimientos que el E2 utiliza para esta reformulación son léxicos y sintácticos de la lengua de lectura, el inglés.

**Tabla 7**

*Problemas de interpretación en inglés, E2*

Texto (Hughley, 2009)	
<i>However, neither this visibility nor this acceptance is unconditional. While African American characters are now more than stereotypes of “mammies,” “coons,” and “bucks,” as they currently portray lawyers, doctors, saints, and gods,</i>	<i>I examine how this dynamic pervasively informs ostensibly “black friendly” and racially “<b>progressive</b>” films such as <i>The Green Mile</i> (1999), <i>The Legend of Bagger Vance</i> (2000), <i>The Family Man</i> (2000), <i>The Matrix</i> trilogy (1999, 2003, 2003), and both of Morgan Freeman’s appearances in <i>Bruce Almighty</i> and <i>Evan Almighty</i>.</i>
Comentario	
Bueno, sin embargo, <b>acá parece que hay como una... un contraste. Porque dice “However”</b> . Esta visibilidad y aceptación tiene que ver también... ¡Claro! O sea, es <b>como</b> una contracara. Porque dice que, antiguamente, estaba muy llevado a un extremo que se representaba como, bueno, como personajes vinculados al crimen, o de baja estofa. Y, ahora, es lo contrario.	Claro, entonces el artículo termina siendo bastante crítico. <b>Por ejemplo, como el amigable negro, o progresivo... Filmes progresistas como <i>The Green Mile</i>, 1999, <i>The Legend of Bagger Vance</i>, <i>The Family Man</i>, <i>The Matrix</i> trilogy.</b> Y, asimismo, los largometrajes de Morgan Freeman.

### La lectura de la Estudiante 3

Al momento de leer el texto en portugués, la Estudiante 3 (E3) hizo varias pausas, derivadas de disconformidades con su interpretación o de la percepción de carencias de su conocimiento de la lengua. Los motivadores de esos episodios fueron, en varios casos, piezas léxicas que la estudiante desconocía. La Tabla 8 presenta el ejemplo de la resolución de problemas derivados de la comprensión de “parceria” y “levantamento”. Por otro lado, la E3 tuvo dificultades para comprender el contenido de un pasaje en que se cita a un autor, y su atención se abocó a comprender cuál era la relación entre el trabajo citado y el de las autoras del artículo. En todos los casos, la búsqueda de soluciones fue mediada por el metadiscurso evidenciado en oraciones epistémicas (“Voy a deducir que”, “No sé qué es”, “calculo”). Para resolver los problemas de comprensión derivados del desconocimiento de piezas léxicas, la E3 recurrió a sus conocimientos de la lengua comunitaria, y del inglés, una lengua que le es altamente familiar, por medio de comparaciones (*parceria* (PT)  $\approx$  *parecería* (ES); *levantamento* (PT)  $\approx$  *uprising* (IG)). En la resolución de su comprensión de la relación intertextual entre el texto de Rodrigues y el texto que se está leyendo, la E3 pareció recurrir a la estrategia de revisar el contenido del pasaje detalladamente con la mediación del metadiscurso (“Tá”, “Así que”, “calculo”) hasta alcanzar una respuesta aceptable.

**Tabla 8**

*Problemas de interpretación en portugués, E3*

Texto (Candido y Júnior, 2019)		
<i>Publicado em 2015 a partir da <b>parceria</b> de importantes instituições internacionais, centros de pesquisa e universidades, o estudo apurou dez obras cinematográficas de maior bilheteria em cada uma das regiões escolhidas</i>	<i>O país figurou entre os doze selecionados para análise no <b>Levanto</b> Gender Bias Without Borders, que definiu seu recorte de pesquisa de acordo com a rentabilidade dos mercados audiovisuais ao redor do mundo.</i>	<i>Para preencher essa lacuna, começamos com <b>uma discussão sobre estereótipos e críticas ao estudo de Rodrigues (2011)</b>. Em seguida, expomos a metodologia empregada em nossa pesquisa. Por fim, apresentamos dados sobre a participação das mulheres negras em elencos principais e propomos uma tipologia de classificação de estereótipos, a partir da que foi elaborada por Rodrigues, mas orientada especialmente às protagonistas negras – de cor preta e parda.</i>

Comentario		
<p>“parceria”... “bilhetaria... “em cada uma das regiões escolhidas”. <b>No me aporta mucho este párrafo</b>, me parece. Eh... “parceria”, “parcera”, “parecería”, ponele. <b>Voy a deducir que “parecería”</b>. Voy con “parecería”, en español. “A partir de lo que parecería importantes instituciones internacionales”. <b>Capaz...</b></p>	<p><b>No sé qué es “levantamento”</b>. ¿A ver cómo lo pone? <i>Uprising</i>, como en inglés. Como crecimiento. Como surgimiento.</p>	<p><b>Tá</b>. Que para la investigación que se hizo... (relectura en murmullo). Que fue elaborada por Rodrigues. <b>Así que</b> este Rodrigues, en el 2011, hizo, también, un estudio similar, que aporta una tipología de clasificación de estereotipos que está específicamente aplicada para protagonistas negras. Y <b>calculo</b> que el estudio lo va a... los va a utilizar para esto...</p>

La E3 realizó una lectura fluida del texto en francés, aunque efectuó algunas pausas para lograr una interpretación aceptable de ciertos pasajes. Algunas de esas pausas fueron causadas por términos que desconocía y que tenían especial relevancia para la comprensión. La Tabla 9 presenta la resolución de pasajes en torno a los términos “inscire” y “dessins”. La mediación metaverbal se hace explícita en el segundo caso, donde la E3 orienta verbalmente su razonamiento (“Vamos a sacarlo por contexto”) y utiliza la interrogación como forma de modalización epistémica (“¿designs?”), y no está explicitada en el primer caso, donde apenas se evidencia una pausa, seguida de repeticiones asociativas que resuelven el problema de comprensión. La E3 buscó soluciones para la comprensión de estos términos a partir de comparaciones léxicas con su lengua comunitaria (*inscire* (FR)  $\approx$  *inscribir* (ES)) y con el inglés (*dessins* (FR)  $\approx$  *designs* (IG)).

Por otro lado, realizó dos pausas para evaluar su interpretación de dos pasajes en los que dudó del alcance de su interpretación, no debido a un desconocimiento del léxico, si no de su real sentido conceptual en el texto. La Tabla 9 muestra uno de esos momentos. En este, la estudiante reelabora su interpretación con la mediación del metadiscurso marcado por modalizaciones sobre sus afirmaciones interpretativas (“No”, “Se me ocurre que”, “Estoy asociando por ahí”). La problemática interpretativa gira en torno de las implicaciones del término “transposition”, que no sería apenas “representar”, como parece pensar la E3 en su primera interpretación, sino “transponer una persona, es hacerla caricatura”, como concluye luego de la reelaboración.

**Tabla 9**

*Problemas de interpretación en francés, E2*

Texto (Cras, 2021)		
<i>D'autre part, nous tentons <b>d'inscrire</b> cette réflexion dans le cadre de l'analyse des représentations raciales aux États-Unis.</i>	<i>Les exemples de <b>dessins</b> animés mobilisés lors de cette analyse se concentreront sur la période des années 1930 et 1940, soit l'âge d'or de l'animation américaine qui vit naître la majorité des productions étudiées.</i>	<i>À travers l'analyse mmmde stéréotypes essentialistes modelés par le racisme scientifique européen qui affirmait «scientifiquement» l'infériorité des «Noirs» face aux «Blancs», et repris à travers des <b>transpositions</b> caricaturales dans le cinéma d'animation,</i>
Comentario		
“inscrire”... “d’inscrire”. De inscribir. Inscribe esta reflexión dentro del análisis de las representaciones raciales en Estados Unidos. Seguimos con Estados Unidos.	“Dessins”. <b>Vamos a sacarlo por contexto.</b> “dessins animé”, “dessins de lo”... Dentro... ¿“designs”?	[...] que afirman la inferioridad de los negros frente a los blancos en la representación de las... En la trans... <b>No...</b> Transposición. Caricatura. <b>Como que</b> , en las ca... Transposición <b>como</b> en el dibujo. <b>Se me ocurre que</b> es como transponer una persona, es hacerla caricatura. <b>Estoy asociando por ahí</b> , entonces, en el hecho de hacer a una persona caricatura.

La E3 realizó una lectura fluida del texto en inglés, algo esperable de acuerdo con su nivel de familiaridad con esta lengua. De hecho, enfrentó apenas tres momentos problemáticos en cuanto a la comprensión, uno de ellos asociado a la complejidad sintáctica de un pasaje que poseía cuatro oraciones encadenadas lógicamente, dentro de las cuales aparecían, además, tres palabras de uso poco frecuente: “mammies”, “coons” y “bucks”. En el otro caso, la estudiante dudó respecto de su primera interpretación del pasaje, según la cual “cuando los grupos minoría ganan visibilidad de la manera que tienen representación, afecta los intereses de las personas”, por una interpretación con sentido inverso respecto de la relación causal implícita, “La manera de su representación va a reflejar el sesgo y el interés de esas personas poderosas”, luego de la reelaboración. En ambos casos la reelaboración de la interpretación está iniciada por modalizaciones epistémicas (“¡No entiendo esto!”, “What?”) y seguida por momentos de silencio y relectura en voz alta. En

ambos casos, podemos suponer que la resolución se basa en los conocimientos léxicos y sintácticos de la E3 en la lengua de lectura.

**Tabla 10**

*Problemas de interpretación en inglés, E2*

Texto (Hughley, 2009)	
<p><i>However, neither this visibility nor this acceptance is unconditional. While African American characters are now more than stereotypes of “mammies,” “coons,” and “bucks,” as they currently portray lawyers, doctors, saints, and gods, they seem welcome only if they observe certain limits imposed upon them by mainstream, normative conventions.</i></p>	<p><i>As Laurence Gross (2001) notes, “when previously ignored groups or perspectives do gain visibility, <b>the manner of their representation</b> will reflect the biases and interest of those powerful people who define the public agenda” (p.4).</i></p>
Comentario	
<p>Bueno, esto parece que no es... Ni esta visibilidad ni esta aceptación es incondicional porque... (relectura en murmullo). ¡Ai qué gracioso! ¡No entiendo esto! “While African American characters are now more than stereotypes of “mammies,” “coons,” and “bucks,” as they currently portray lawyers, doctors, saints, and gods, they seem welcome only if they observe certain limits imposed upon them by mainstream, normative conventions.” Ok. <b>Siento como que</b> no nos gusta nada acá pero... Ok. Bueno. Que, si bien ahora se ha llegado al nivel donde los actores afroamericanos pueden tener papeles protagónicos, y que salen del estereotipo en el que estaban antes, caricaturizados, aún así se les observan determinados límites impuestos por las convenciones normativas.</p>	<p>Bueno... Ok. Bueno... Un estudio... Acá hace referencia a un estudio de 2001, de Laura Gross. Y la cita dice que, en realidad, cuando los grupos minoría ganan visibilidad de la manera que tienen representación, afecta los intereses de las personas... <b>What?</b> “The manner of their presentation”. La manera de su representación va a reflejar el sesgo y el interés de esas personas poderosas que los definen y que definen la agenda pública.</p>

## Síntesis y discusión

El análisis detallado de los procesos de lectura de los estudiantes 1, 2 y 3 en segmentos que presentaban problemas de comprensión nos permite realizar algunas observaciones valiosas respecto de las mediaciones que se producen en estos casos. Se debe tener en cuenta que se trata de la lectura de textos académicos sobre una misma temática en diferentes lenguas, llevada a cabo después de participar de un curso con abordaje plurilingüe, es decir, teniendo familiaridad con la práctica de leer textos sobre temáticas similares en varias lenguas.

En primer lugar, tal como lo propone la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1998; 2009) y la Teoría de la Actividad (Brooks y Donato, 1994; Leontiev, 1984), el lenguaje verbal en la lengua comunitaria (Brooks y Donato, 1994) emerge como herramienta de intermediación cada vez que los estudiantes detectan problemas en el proceso de interpretación. Es decir, cada vez que perciben un distanciamiento del marco intersubjetivo del texto, motivado por diversos aspectos de su complejidad, recurren al metadiscurso para mediar la búsqueda de una solución interpretativa que los restituya a una posición intersubjetiva aceptable para la interpretación<sup>5</sup>. Esa mediación verbal se manifiesta mediante oraciones o marcadores que aluden a la percepción epistémica del contenido de lo que se lee. Por momentos, esto se evidencia de forma muy explícita, en oraciones como “no sé si está igual bien lo que entiendo” (Tabla 1) o de formas menos extensas en marcadores modalización epistémica como los insertados en la oración “hay como un *cierto*, *interpreto*, *compromiso del estado*” (Tabla 5).

La mediación metaverbal también se evidencia en la presencia de marcadores discursivos que pautan la estructura del razonamiento interpretativo en los casos en que los alumnos enuncian su interpretación a fin de reestructurarla, como en el siguiente ejemplo “*Tá*. Que para la investigación que se hizo... (relectura en murmullo). *Que* fue elaborada por Rodrigues. *Así que* este Rodrigues, en el 2011, hizo, *también*, un estudio similar” (Tabla 8). Además, aunque no constituyan estrictamente metadiscurso, tanto las pausas como la lectura pausada en voz alta parecen funcionar como prácticas que auxilian los procesos de reelaboración de las interpretaciones de los textos. En cuanto a esto, la síntesis de Pressley y Afflerbach (2009) ya presenta la relectura en voz alta como estrategia de comprensión textual evidenciada en protocolos verbales de diversas investigaciones en lectura. Por otra parte, es posible que los silencios coincidan con razonamientos por lo menos parcialmente verbalizados no expresados en los protocolos.

En segundo lugar, debe notarse que, si bien el metadiscurso en la lengua comunitaria de los estudiantes media la resolución de esos problemas, este no es el único recurso que se utiliza. Los tres casos muestran tres fuentes principales de conocimiento a las que los estudiantes recurren.



La primera es el conocimiento léxico o morfológico de su lengua comunitaria o de otras lenguas con las que están familiarizados, confirmando lo ya establecido en diversas investigaciones previas, respecto al carácter plurilingüístico y activo del repertorio lingüístico de los estudiantes (Degache, 1995; Jessner, 1999), aunque reafirmado en este estudio respecto de lectura de textos académicos. Es posible que, cuando los estudiantes recurren a conocimientos de una lengua que no es su lengua comunitaria para realizar una transferencia, es porque poseen un conocimiento vasto de esa otra lengua.

Lo anterior se deriva de la constatación de que, en los tres casos, cuando los estudiantes recurren a conocimientos léxicos o morfológicos en otras lenguas, lo hacen con el inglés, con el que los tres poseen una larga experiencia de escolarización. No sucede lo mismo con el portugués o el francés, que no aparecen como lengua de mediación, aunque los estudiantes hayan realizado un cuatrimestre de práctica en lectura de textos académicos en estas lenguas. Es posible que una familiaridad mayor con esa otra lengua sea necesaria para poder manipularla en términos metalingüísticos -como conocimiento sobre el lenguaje- y utilizarla como medio de comparación en la resolución de un problema de interpretación. En otras palabras, es necesario conocer más esa lengua para que esta pueda constituirse como *segunda lengua* “puente” (Carrasco et al., 2008; Wilke y Lauría, 2022).

Los otros dos conocimientos movilizados tienen que ver con el nivel temático y textual. Por un lado, emerge como fuente de resolución de problemas lo que la bibliografía previa sobre lectura denomina conocimiento de mundo, enciclopédico o semántico (Cubo, 2012; Pressley y Afflerbach, 2009; Kintsch, 1991; Van Dijk y Kintsch, 1983), es decir, saberes que los estudiantes ya poseían sobre la temática, que les permitieron delimitar un horizonte de posibilidades de interpretación en los casos en que su conocimiento de la lengua en cuestión era insuficiente.

Por otro lado, se usa el conocimiento que los estudiantes construyen sobre el texto durante la lectura, y que usan también para regular las posibilidades de interpretación de los segmentos más oscuros. Este conocimiento se relaciona principalmente con aspectos semánticos locales, como el tipo de información esperable de acuerdo con la información precedente y sucesiva en secciones específicas y sus relaciones.

En tercer lugar, hay que resaltar que en los casos en que había más familiaridad con la lengua de lectura fue menor el nivel de actividad de resolución de problemas de interpretación y, por tanto, también menos frecuente el recurso a estrategias de intercomprensión. Asimismo, como lo muestra el caso del Estudiante 2, que conoce ampliamente cada una de las tres lenguas, y de la Estudiante 3 con el inglés, el tipo de problemáticas que enfrentaron trascendía el nivel lexical e implicaba la interpretación al nivel de la oración y de las relaciones entre oraciones, y su resolución se basó, aparentemente, en el

conocimiento lexical y sintáctico de la lengua de lectura. En contraposición, este tipo de reelaboraciones no fue tan exitosa en el caso de la Estudiante 1 en cuanto al inglés y el francés, lenguas que la estudiante considera conocer menos, como muestra el ejemplo presentado en la Tabla 3, en el que la reelaboración del sentido del pasaje implicó una simplificación del contenido de la proposición.

Finalmente, es valioso notar que, entre todos los eventos de reelaboración de significado observados en los tres casos, apenas en uno de ellos es visible el recurso a un conocimiento metalingüístico explícito y generalizado como recurso de mediación de la comprensión. Se trata del caso en el que el E2 reelabora su interpretación de un pasaje a partir de la idea de que el conector *however* evidencia una relación de contraste (Tabla 7). En todos los demás eventos observados en los tres casos, cuando se llevan a cabo razonamientos espontáneos basados en la generalización de propiedades o esquemas mayores, como los referidos a las relaciones lógicas o intertextuales entre segmentos del texto o en cuanto a los sentidos de los morfemas formadores de palabras, esos razonamientos no son, en apariencia, mediados por conocimientos metalingüísticos generalizados, algo similar a lo ya constatado por Degache (1998).

## CONCLUSIONES

El análisis de los protocolos verbales de lectura realizados para este artículo, por medio de conceptos del marco teórico de la Teoría Sociocultural y de la Teoría de la Actividad, refuerza el potencial de este marco para la comprensión de la lectura desde una perspectiva plurilingüe. En este encuadre epistémico, podemos situar dos órdenes importantes de mediaciones que intervienen en la lectura de textos académicos sobre una misma temática en diversas lenguas: el de la mediación verbal o el metadiscurso y el de los conocimientos que intervienen para la resolución de problemas de interpretación. El análisis que llevamos a cabo evidenció la importancia de ambos órdenes de mediación en los procesos de lectura plurilingüe. Los tres casos analizados muestran que los estudiantes recurren a conocimientos de otras lenguas al enfrentar problemas de comprensión, y que esos conocimientos derivan de lenguas con las que se encuentran lo suficientemente familiarizados como para utilizarlas como primera o segunda lengua “puente”.

Asimismo, se advierte que el nivel de actividad metaverbal y de recurso a los repertorios plurilingüísticos caracterizó la lectura en lenguas que se conocen menos, y que, a su vez, en estos casos, las interrogantes interpretativas se acercan más a la comprensión lexical que a la resolución de problemas sintácticos o textuales. A su vez, muy frecuentemente, la actividad metaverbal auxilia la conducción de reelaboraciones que recurren a conocimientos implícitos sobre las lenguas y no generalizados verbalmente.

Este estudio cuenta con un número reducido de casos, lo que no permite generalizar o predecir el comportamiento de los lectores al leer textos en diversas lenguas. Sin embargo, desde el punto de vista didáctico, se desprenden nociones para considerar al seguir desarrollando propuestas de formación en lectura académica dentro de los abordajes plurales y la intercomprensión, así como también surgen asuntos que requieren un abordaje empírico futuro.

Primeramente, tal como se aprecia en este estudio, y como también lo proponen Wilke y Lauría (2022), para que una segunda lengua, además de la lengua comunitaria, pueda funcionar como “puente”, es necesario que esta sea lo suficientemente conocida por los estudiantes. Por lo tanto, se debe percibir con claridad cuál es la segunda lengua puente que los estudiantes utilizarán en un curso y qué tanto la conocen para que puedan aprender a efectuar transferencias que amplíen sus capacidades de lectura.

En segundo lugar, es válido considerar que el potencial de auxilio a la comprensión lectora de textos académicos en lenguas con las que se tiene menos familiaridad, teniendo como base conocimientos de otras lenguas, puede tener limitaciones, y que un conocimiento más profundo de esa lengua puede ser necesario para una comprensión detallada. Esto se fundamenta en las observaciones realizadas en este estudio respecto a que, cuando la lengua es más conocida, los niveles y problemas de interpretación se alejan de la interpretación del léxico y se aproximan al nivel sintáctico y textual y que, cuando el conocimiento de la lengua es menor, pasajes que presentan complejidad sintáctica o textual pueden permanecer oscuros.

Finalmente, y muy importante desde la perspectiva de la Teoría Sociocultural, si la mediación metaverbal es tan relevante en la resolución de problemas de comprensión en la lectura de textos académicos en varias lenguas, esta debe ser estimulada en la enseñanza a fin de fortalecer las estrategias de regulación metaverbal de los procesos de transferencia y de reelaboración de las interpretaciones sobre los textos. En esta misma línea, se observa que la resolución de problemas de comprensión por medio de conocimientos metalingüísticos explícitos o generalizados de otras lenguas no se evidencia como un proceso espontáneo (Degache, 1995; 1998), y que, por lo tanto, como plantean Marchiaro y Donalisio (2021), una didáctica del plurilingüismo debe buscar un abordaje sistemático de la reflexión metalingüística en el aula si espera promover este tipo de desarrollo en los estudiantes<sup>6</sup>.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, M. H., Melo, S. (2007a). Les activités métalangagières dans les clavardages plurilingues romanophones. *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*. <https://hal.science/hal-02019275/>.

- Araújo, M. H., Melo, S. (2007b). Online Plurilingual Interaction in the Development of Language Awareness. *Language Awareness*, 16(1), 7-14. <https://doi.org/10.2167/la356.0>
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Educ.
- Brooks, F., Donato, R. (1994). Vygotskian Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks. *Hispania*, 77(2), 262-274. <https://doi.org/10.2307/344508>
- Calvo, F., Erazo, A. (2019). La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA. *Revista Iberoamericana de Educación*, (81)1, 115-134. <https://doi.org/10.35362/rie8113524>
- Campanella, L. (2019). Lisez-vous en français? Presencia de la lengua francesa en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, 2016-2018. En L. Masello (Ed.), *Estudios de Lenguas. Volumen I. Lenguas en la educación superior* (pp. 89-107). CSIC.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5, 65-90. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Candido, M. R. (2019). Representação e estereótipos de mulheres negras no cinema brasileiro. *Revista Estudos Feministas*, 27(2), 1-14. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n254549>
- Carabelli, P. (2019). Lenguas y bibliografías: relevamiento de programas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. *Inter-Cambios, Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 6(2), 67-78.
- Carrasco, E., Degache, C. y Pishva, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. *Les Langues Modernes*, 1, 62-74. <https://hal.science/hal-03586537>.
- Cras, P. (2021). La représentation des Noirs dans le cinéma d'animation américain : entre pseudosciences et circulations intermédiaires transnationales (1907-1946). *Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie*, 43, 1-16. <https://doi.org/10.4000/ilcea.13023>
- Cubo, L. (2012). ¿Cómo comprendemos un texto escrito?. En L. Cubo (Ed.), *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora* (pp. 17-38). Comunicarte.
- Debène, L., Degache, C. (1998). Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine. En: M. Souchon (Ed.),

*Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xè Colloque International: Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches* (pp. 373-383). Université de Franche-Comté.

Degache, C. (1995). La reflexión metalingüística como auxiliar de la competencia lectora en lengua extranjera. Los estudiantes francófonos principiantes frente al español escrito. *Langage, théories et applications en FLE*, 2, 41-62.

Degache, C. (1998). Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique: du sondage des potentialités aux options didactiques. En: B. Colombaty M. Savelli (Eds.), *Métalangage et terminologie linguistique, Actes du colloque international de Grenoble* (pp. 765-781). Peeters.

Díaz, D. y Campanella, L. (2019). Leitura em português e francês em intercompreensão e o desafio didático de abordar as anáforas. En: L. Masello, (Ed.), *Estudios de lenguas. Lenguas extranjeras en la educación superior* (109-128). Universidad de la República.

Díaz, D. y Campanella, L. Aprendizaje de conocimientos lingüístico-discursivos en portugués, francés e inglés en un curso universitario de intercomprensión. *Diadorim*, 24(2), 609-631. <https://doi.org/10.35520/diadorim.2022.v24n2a50909>

Donato, R., McCormick, D. (1994). A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation. *The Modern Language Journal*, 78, 453-464. <https://doi.org/10.2307/328584>

Duff, P. (2002). Research approaches in applied linguistics. En: R. Kaplan, (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 13-23). Oxford University Press.

Ericsson, A., y Simon, H. (1984). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. MIT Press.

Freedbody, P. (2003). *Qualitative research in education: interaction and practice*. Sage.

Gass, S., Mackey, A. (2015). Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition. En: B. Vanpatten y J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction* (pp. 180-206). Routledge.

Hamel, R. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 321-384. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200008>

Hayes, J., Flower, L. (1983). Uncovering Cognitive Processes in Writing: An Introduction to Protocol Analysis. En: P. Mosenenthal, L. Tamor y S. Walmesey, (Eds.), *Research on writing: Principles and methods* (pp. 207-220). Longman.

- Hughley, M. W. (2009). Cinethetic Racism: White Redemption and Black Stereotypes in “Magical Negro” Films. *Social Problems*, 56(3), 543-577. <https://doi.org/10.1525/sp.2009.56.3.543>
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, 8(3), 201-209. <https://doi.org/10.1080/09658419908667129>
- Kintsch, W. (1991). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Advances in Psychology*, 79, 107-153. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61551-4](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61551-4)
- Koch, I. (2011). *Argumentação e linguagem*. Cortez.
- Leontiev, A. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. Cartago.
- Marchiaro, S., Donalisio, M. (2021). El enfoque intercomprensivo como vector de la educación lingüística: implicancias en el desarrollo de capacidades metalingüísticas. En: F. Calvo, C. Degache y S. Marchiaro (Eds.), *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina* (pp. 132-153). Facultad de Lenguas.
- Masello, L. (2018). Présentation du projet Lectures sur l' Amérique Latine en Intercompréhension. *Synergies Brésil*, (13), 109-125.
- Masello, L. (2019). Construir repertorios plurilingües: de la comprensión lectora a la intercomprensión en varias lenguas. En: L. Masello (Ed.), *Estudios de Lenguas Volumen I. Lenguas extranjeras en la educación superior* (pp. 65-88). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Masello, L. (2022). Intercomprensión lectora y construcción de conocimiento en el área de humanidades: el proyecto latinoamericano LALIC. *Lenguaje*, 50(2), 298–321. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2.11324>
- Pressley, M., y Afflerbach, P. (2009). *Verbal Protocols of Reading. The nature of Constructively Responsive Reading*. Routledge.
- Van Dijk, T y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Vygotsky, L. ([1960] 2009). Internalização das funções psicológicas superiores. En: L. Vygotsky, *A formação social da mente* (pp. 51-58). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. [1934] 1998. *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Wilke, V., Lauría, P. (2022). Enseñar intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes: desafíos para el diseño de un curso en línea. *Pandemonium*, 25 (47), 148-167. <https://doi.org/10.11606/1982-88372547148>



---

<sup>1</sup> Profesor de Portugués, egresado del Instituto de Profesores Artigas (Uruguay), y Magíster en Lingüística Aplicada, egresado de la Universidad de Brasilia (Brasil). Se desempeña como Asistente (docencia e investigación) en la Sección Lenguas y Estudios sobre el Lenguaje de la Facultad de Información y Comunicación y en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en la nueva Universidad de la República (Uruguay). En este último, integra el equipo de trabajo de la línea de investigación *Lecturas sobre América Latina en Intercomprensión*. Sus líneas de investigación se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura en la universidad, en portugués como Lengua Adicional y en español como Lengua Comunitaria, y a partir de la Teoría Sociocultural, el Interaccionismo Sociodiscursivo y los estudios sobre las literacidades académicas; y la intercomprensión lectora entre el portugués y otras lenguas en el contexto universitario. Es autor del libro *La actividad metalingüística en el aula. Procesos de concientización de la lectura y de la escritura en lengua extranjera y en segunda lengua en la Universidad* (2023).

<sup>2</sup> Estos trabajos de investigación forman parte de la línea de investigación *Lecturas Sobre América Latina en Intercomprensión*, liderada por la Profa. Dra. Laura Masello, en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

<sup>3</sup> La participación de los estudiantes mencionados fue voluntaria y confirmada mediante Hojas de Consentimiento libre e Informado.

<sup>4</sup> En este texto, conceptualizamos las modalizaciones lógicas y epistémicas y el funcionamiento de las operaciones que realizan su marcación textual a partir de las definiciones propuestas por Bronckart (1999) y Koch (2011). Para Bronckart (1999), las modalizaciones lógicas expresan una valoración del enunciador relacionada con las coordenadas del mundo objetivo y las condiciones de verdad de los contenidos del texto, pudiendo presentarlos como ciertos, posibles, eventuales o necesarios, de acuerdo con esta “verdad objetiva”. Dentro de esta categoría, Bronckart (1999) agrupa lo que la tradición de la lógica aristotélica clasifica como modalizaciones *atéticas*, que se refieren al contenido de verdad de las proposiciones, y modalizaciones *epistémicas*. Estas últimas, son definidas por Koch (2011) como aquellas que evidencian la relación del enunciador con las condiciones de verdad de lo que dice –tener la seguridad, creer, opinar– y que son expresadas por verbos performativos como “pensar”, “creer”, “suponer” e “imaginar”.

<sup>5</sup> Desde los estudios de la Didáctica del plurilingüismo, Degache (1995) también constata esta práctica.

<sup>6</sup> Agradezco a la Prof. Dra. Laura Masello por los comentarios de orientación sobre el diseño de la investigación y por la lectura crítica del manuscrito de este artículo.