

# *Reflexiones metalingüísticas de estudiantes franceses ex-principiantes de E/LE en situación de lectura.*

Encarnación CARRASCO PEREA  
Université Sthendal – Grenoble III (Francia)

## **Resumen**

El artículo trata de establecer el inventario y clasificación de los discursos metalingüísticos más o menos explícitos de un público francófono adulto cuando se encuentra en situación de leer un texto en español. Particulariza el análisis de actividades metalingüísticas del proceso de construcción del significado y las razones para que surja una actividad determinada en la lectura.

*PALABRAS CLAVE: Actividades metalingüísticas, metacognitivas y heteroclíticas.*

## **Abstract**

The aim of this article is to draw up an inventory and to classify the metalinguistic representations of a sample of French students when reading a text in Spanish. In particular, we will discuss the correlation between their metalinguistic activities and the associated degree of understanding, and we will try to determine some of the reasons that induce the emergence of these activities

*KEY WORDS: Metalinguistic. Metacognitive. Heteroclitic.*

## 0. Introducción

Este trabajo se inscribe dentro de un proyecto de investigación llevado a cabo desde hace cuatro años en el *Centre de Didactique des Langues de l'Université Stendhal*, bajo el nombre de *Galatea*, dirigido por *L. Dabène* y centrado en la intercomprensión entre las lenguas latinas. Dicho proyecto reúne a cinco equipos internacionales de Francia, España, Italia y Portugal. El equipo matriz, el grenoblés, trabaja sobre el español, catalán, italiano y portugués como lenguas metas. El resto de equipos se orienta hacia el francés como lengua extranjera.

Así pues, situándonos ya en este contexto, el presente artículo rinde cuenta de parte de la investigación llevada a cabo sobre el E/LE y más concretamente en torno a las reflexiones metalingüísticas en un ejercicio de comprensión lectora.

En un primer momento, nos ocuparemos de asentar las bases de nuestro presupuesto teórico.

Más adelante, describiremos la metodología seguida para la recogida y análisis de datos.

Seguidamente, pasaremos a los resultados de dicho análisis así como a su ilustración, mediante ejemplos extraídos de nuestro corpus.

Finalizaremos con un balance que deje las puertas abiertas a la discusión y a nuevas pistas.

## 1. Marco teórico

Bajo el influjo del modelo interactivo de lectura aparecido a finales de los años setenta, el papel del lector es revisado, pasando a ser considerado como un constructor del significado que interactúa con el texto y el contexto, superando así la simple misión de descifrador que se le había atribuido hasta entonces. En esta línea se incluye, por ejemplo, Vigner (1979:166) cuando afirma que «leer es un acto de búsqueda y no de descubrimiento»<sup>1</sup>. Paralelamente a esta nueva matización de la actuación del sujeto lector se van a reorganizar, en la literatura especializada, los mecanismos cognitivos implicados en la lectura.

Sin embargo, hay especialistas en la materia como Cicurel y Moirand (1990:157) que lamentan que la lectura en lengua extranjera siga estando poco explorada, ya que consideran que

para llevar a cabo nuevas hipótesis didácticas queda por estudiar, cuando menos, los procesos de comprensión/interpretación desde un punto de vista lingüístico

---

<sup>1</sup> Todas nuestras citas bibliográficas se deben a nuestra traducción a partir del francés.

(estrategias, modalidades cognitivas, transferencias) y psicolingüístico (las representaciones que se hacen de la lectura, comprensión/interpretación los profesores, alumnos e investigadores)".

En lo que nos concierne nos hemos lanzado en un intento de localización y clasificación de los discursos de nuestros alumnos que de manera más o menos explícita reflejan actividades metalingüísticas y ello no sólo por el carácter un tanto inexplorado de este campo sino también :

— por las repercusiones didácticas que promete la investigación en este terreno y que quedan mínimamente aseguradas por postulados como el de Trevisse y Demaizière (1992:353) en el que instan al profesor de lengua extranjera a aprehender y regular las representaciones metalingüísticas de sus alumnos aunque sólo sea para conocer el terreno en el que se van a almacenar las explicaciones que él les dé.

— por el carácter omnipresente de este tipo de actividades en toda situación de aprendizaje en lengua extranjera (Trevisse y Demaizière, 1991:362)

— por la estrecha interacción existente entre el aprendizaje de la lectura y las capacidades metalingüísticas (Gombert, 1992:182) y el fortalecimiento mutuo que parece operarse entre el desarrollo de las habilidades metalingüísticas y el progreso en lectura (Gombert, 1992:187). No hay que olvidar, sin embargo, que este especialista ha basado sus trabajos en un público infantil en situación de lectura en lengua materna lo cual quiere decir que la incidencia de la habilidad metalingüística en la comprensión lectora en lengua extranjera de un público adulto constituye un ámbito por profundizar<sup>2</sup>.

No obstante somos conscientes de la dificultad que acarrea «el acceso a la conciencia lingüística y a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes» (Trevisse, 1982:144) pues, como dice esta autora, la verbalización no corresponde siempre a la conciencia lingüística y hasta puede dar una falsa imagen. A menudo hay inadecuación entre la conciencia lingüística y la producción efectiva del discurso. Por nuestra parte, iremos más lejos al diferenciar por un lado la actividad metalingüística en sí misma, por otro, la representación que de ella se hace el lector (de manera espontánea o provocada), y por otro, el discurso (espontáneo o provocado) finalmente producido. Además la verbalización puede resultar más o menos explícita y precisa. La utilización de terminología gramatical no resuelve, ni mucho menos, la cuestión de la relativa fiabilidad de los discursos metalingüísticos, pues incluso dentro de una misma lengua y cultura cada uno de estos términos está cargado de una historiaa dife-

---

<sup>2</sup> En nuestro proyecto Galatea esta cuestión ha suscitado otros trabajos como el de Degache, *La reflexión metalingüística como auxiliar de la competencia lectora en lengua extranjera* in Langage. Théories et applications en F.L.E., Association A.D.E.F. Madrid, 1995, pp. 41-62.

rente para cada individuo (Trevisi, 1993:87). Esto no es de extrañar, si tenemos en cuenta el desfase existente entre el saber metalingüístico asimilado por el estudiante y el verdaderamente inculcado por el profesor (Bourguignon, Dabene, 1983:47).

Así pues, dada esta «polisemia subjetiva» de los términos gramaticales y dado que «el metalenguaje constituye el punto de encuentro obligado entre los profesores de lengua materna y los de lengua extranjera» (Bourguignon, Dabene, 1983:46), no nos queda más remedio que asentir la proposición de Dabene (1994:165) en la que aboga por la creación de un «mínimo heurístico común» ya que «cada lengua desarrolla elementos descriptivos en función de sus rasgos específicos y de las tradiciones intelectuales de su entorno cultural».

Pero antes de nada, ¿qué entendemos por actividades metalingüísticas?

Según Gombert (1990:20), estas actividades son parte integrante de las metacognitivas, en la medida en que hacen referencia más bien a la cognición sobre el lenguaje que al lenguaje en sí mismo. En cuanto a las actividades metacognitivas, este especialista suscribe la definición de Flavell, considerándolas como las “referencias a los conocimientos del individuo sobre su propios procesos y productos cognitivos o sobre todo aquello que esté relacionado, por ejemplo, con las propiedades de las informaciones o datos para su aprendizaje” Gombert (1990:17).

Este autor concibe una acepción psicolingüística del término «metalingüístico» (1990:15), a fin de abarcar tanto las marcas lingüísticas que traduzcan procesos de autoreferencia (vertiente lingüística) como el comportamiento, verbal o no, que da cuenta de un proceso cognitivo de gestión consciente de los objetos «langagiers»<sup>3</sup> o de su utilización (vertiente psicológica).

Hay que tener en cuenta que este enfoque psicolingüístico supone la entrada en escena de datos de orden discursivo y procedural y en consecuencia, plantea la consiguiente e insoslayable cuestión del eventual desfase entre los procesos, sus representaciones, sus verbalizaciones y el grado de explicitación de éstas. Seguidamente vamos a ahondar en el tema de la verbalización.

Para empezar, la verbalización no siempre indica conciencia, ya que se puede conseguir, a posteriori, la verbalización de una actividad realizada inconscientemente (Gombert, 1990:252). Para este especialista el carácter consciente de toda actividad metalingüística resulta indiscutible y consubstancial en tanto en cuanto emanan de una reflexión y de un auto-control deliberado (1990:20). Por esta razón, este autor prefiere expresarse en términos de grado de conciencia en lugar de tratar la cuestión desde una visión dicotómica consciente/no consciente y no duda en afirmar que la verbalización puede dar una

---

<sup>3</sup> Ante la incapacidad de traducir este término al español optamos por conservarlo en francés original que considera la lengua tanto un medio de comunicación como un comportamiento y en consecuencia supone una toma de conciencia de los aspectos psicológicos, sociológicos y etnolingüísticos que normalmente no son tomados en cuenta en el término «lingüístico» (Galison, Coste, 1976)

falsa imagen de la verdadera actividad metalingüística que se ha llevado a cabo.

Berthoud (1982:140) también desconfía de la verbalización de las actividades metalingüísticas, pues considera que hay un desfase entre la capacidad de reflexión y la de verbalización. Según esta autora (1982:139), la escuela no enseña a construir un discurso metalingüístico y, mientras el lingüista a la hora de describir el objeto de su estudio, se expresa con términos precisos y explícitos, el alumno utiliza un lenguaje impreciso, incompleto y aproximado. Esta especialista considera que la fiabilidad del discurso metalingüístico es proporcional a su grado de transparencia y establece tres tipos de verbalización:

- las que presentan una correspondencia exacta con la representación consciente,
- aquéllas en las que esta correspondencia es sólo parcial
- y por último, las que no corresponden en nada a sus representaciones conscientes.

Esta especialista prefiere hablar de «explícito» e «implícito» en lugar de verbal/no verbal y al igual que Gombert (1990:253) considera que el grado de conciencia fluctúa en la actividades metalingüísticas<sup>4</sup>. En lo que nos atañe, volvemos a insistir en la distinción que hacemos entre la actividad metalingüística, la representación que de ella se hace el sujeto, y la verbalización que eventualmente puede formular (con un grado de explicitación, precisión y presencia de metalenguaje variable).

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones llegamos a determinar las actividades metalingüísticas como aquellas actividades reflexivas acerca de la naturaleza y/o función de los objetos lingüísticos. Estas actividades reflexivas pueden formalizarse mediante una manipulación de los objetos lingüísticos en los que se centran. El grado de conciencia, auto-control y automatismo tanto de las reflexiones como de las manipulaciones, es variable y resulta a menudo inaprensible. Las actividades metalingüísticas pueden ser verbalizadas y en consecuencia directamente observables. Esta contingente «exteriorización» verbal presenta un nivel de explicitación variable, además no siempre da cuenta del grado de conciencia del individuo ni, como lo afirma Ardity (1992:412), del conocimiento efectivo que posee de la lengua, ya sea materna o extranjera.

---

<sup>4</sup> Son varios los especialistas que prefieren hablar de epilingüístico para referirse a las actividades metalingüísticas no conscientes (Berthoud, 1982:139, Giacobbe, 1982:128, Trevisse, 1982:144, Gombert, 1990:22).

## 2. Metodología

Nuestro corpus aquí analizado forma parte de un «macro-corpus» recogido a partir de un cuestionario<sup>5</sup> entrevista propuesto a 10 estudiantes francófonos a los que se les había hecho leer individualmente un suceso, en español. El principal objetivo era la observación de los procesos de construcción del significado en este público universitario que contaba en su haber con apenas 25 horas de clases de español (de ahí la denominación de «ex-principiantes»).

Las principales variables a tener en cuenta de nuestro público son,

- la nacionalidad: 8 franceses, 1 libanés y 1 marroquí
- la edad: entre 19 y 27 años
- la especialidad: 5 estudiantes de organización industrial y 5 de empresariales
- la lengua materna: francés para los 8 franceses y árabe para el libanés y el marroquí (que ha cursado todos sus estudios en francés)
- las lenguas extranjeras estudiadas: todos han cursado inglés (entre 6 y 10 años), en cuanto a la lengua alemana, todos los estudiantes de empresariales la han estudiado frente a sólo 2 futuros ingenieros. Solamente 3 estudiantes de empresariales y uno de ingeniería han dado latín. Así pues, nuestros estudiantes de empresariales han aprendido mayor número de lenguas extranjeras y durante más tiempo que los estudiantes de ingeniería.
- formación cursada en español; 25 horas de clase siguiendo el mismo enfoque comunicativo.

Para la constitución de nuestro corpus hemos repertoriado los discursos que implícita o explícitamente parecían reproducir actividades metalingüísticas desplegadas por nuestros estudiantes.

Seguidamente, hemos clasificado dichos discursos en función del tipo de actividad a la que parecían corresponder. Queremos insistir ante el carácter empírico, ilustrativo y *ad hoc* de nuestra clasificación resultante. A pesar de que los discursos metalingüísticos de los estudiantes constituyen el único asidero para el observador-investigador de la actividades metalingüísticas, la triple componente metalingüística (actividad, representación y verbalización) relativiza la fiabilidad de dichos discursos. Además, la multiplicidad de acepciones posibles de los términos gramaticales en función del individuo, el aparente carácter heteróclito de algunas actividades, así como lo reducido de nuestro corpus, nos impiden conceder un carácter predictivo a nuestra tipología ilustrativa.

---

<sup>5</sup> Que figura junto al texto en el anexo

### **3. Resultados: Sinopsis, definiciones e ilustración**

#### *3.1. Sinopsis*

He aquí la tipología ilustrativa resultante de la clasificación de las actividades metalingüísticas aparentemente llevadas a cabo por nuestros estudiantes en situación de lectura en E/LE.

#### **1. ACTIVIDADES EMPÍRICAS**

##### *1.1. Sin metalenguaje.*

1.1.1. Pasarelas léxico-semánticas.

##### *1.2. Con metalenguaje.*

1.2.1. Pasarela léxica sin atribución semántica precisa.

#### **2. ACTIVIDADES CIENTÍFICAS**

##### *2.1. Sin metalenguaje*

2.1.1. Identificación de familias léxicos intratextuales

2.1.2. Categorización etimológica (griega)

2.1.3. Atribución de un significado por inferencia del pre-contexto inmediato

##### *2.2. Con metalenguaje*

2.2.1. Categorización gramatical

a) Sin explicitación del saber recurrido

b) Con explicitación del saber recurrido (sintáctico)

2.2.2. Identificación del sistema temporal

2.2.3. Identificación de conectores

2.2.4. Identificación del valor y funcionamiento de las desinencias verbales.

a) Evocación de conocimientos pre-adquiridos (en clase) acerca de la lengua meta

b) Barajamiento de hipótesis estructurantes en la lengua meta

#### **3. ACTIVIDADES HETEROCLITAS**

##### *3.1. Sin metalenguaje.*

3.1.1. Atribución/especulación de un significado (bifásicas)

a) Ilación del post-contexto aportando una interpretación + búsqueda de justificación léxico-semántica

b) Intervención del pre-contexto inmediato + identificación de un sinónimo

3.1.2. Atribución/especulación de un significado (trifásicas)

- a) Evocación de conocimientos pre-adquiridos en la lengua del texto (clases) + inserción en el contexto (comprobación en el contexto) + identificación de un sinónimo transparente
- b) Intervención del pre-contexto + pista tipográfica + cadena anafórica

### 3.2. *Con metalenguaje (bifásicas)*

#### 3.2.1. Atribución de un significado

#### 3.2.2. Categorizaciones gramaticales

- a) Movilización de conocimientos previos en latín + comprobación en el contexto
- b) Influencia del pre-contexto + consideraciones morfológicas, sintácticas o sintáctico-morfológicas

### 3.2. *Definiciones*

Antes de pasar a la ilustración propiamente dicha, vamos a definir, en grandes líneas, las tres principales categorías de actividades metalingüísticas que hemos extraído de nuestro corpus.

- actividades empíricas: consisten en la puesta en equivalencia entre un término de la lengua del texto y otro de la lengua materna o de una lengua extranjera basándose únicamente en la constatación del parecido lexicográfico. Pueden limitarse a una sola palabra o referirse a un sintagma. Pueden resultar más o menos explícitas y sólo en un caso hallamos utilización de terminología metalingüística especializada.

- actividades científicas: basadas en el recurso y transferencia de saberes «metalangagiers», metalingüísticos o metatextuales de la lengua materna a la lengua del texto o rememoración de saberes metalingüísticos en la lengua del texto. Pueden ser puntuales, referidas a un sólo término, o estructurantes, es decir, tener un valor de norma o regla (descriptiva o especulativa) de funcionamiento de la lengua del texto. Puede tratarse de operaciones de categorización gramatical, etimológica, atribución de un significado, localización de los tiempos verbales dominantes, de identificación de conectores o de reflexión acerca del funcionamiento y valor de las desinencias verbales.

- actividades heteróclitas: resultan de la combinación de varias actividades metalingüísticas científicas cuyo grado de imbricación nos impide separarlas. El resultado puede ser la atribución de un significado a un término o una categorización gramatical. La presencia de metalenguaje y el grado de explicitación son variables.

Como se puede constatar, el elemento discriminante de esta tipología lo constituye el recurso o no que el sujeto hace a su bagaje «metalangagier», me-



talingüístico y metatextual en la lengua materna y/o del texto (empíricas ≠ científicas), así como el grado de homogeneidad (las heteróclitas son el resultado de la interacción de dos o tres actividades llamadas científicas).

### 3.3. Ilustración

#### 1. ACTIVIDADES EMPÍRICAS

Recordemos que se trata de procesos en los que el lector se basa únicamente en una constatación empírica, la del parecido lexicográfico entre términos de la lengua del texto y otros en la lengua materna o en un idioma extranjero. Este proceso de orden diamorfo de asociación de palabras a través de su significante (pasarela léxica) puede además acompañarse de una transferencia semántica (pasarela léxico-semántica).

Estas dos subcategorías divergen, además, en la emergencia o no de terminología gramatical.

##### 1.1. Sin metalenguaje

###### 1.1.1. Pasarelas léxico-semánticas.

Basadas en la percepción de analogía lexicográfica entre términos de la lengua del texto y palabras de la lengua materna o de un idioma extranjero. Esta comparación léxica va acompañada de una transferencia semántica o puesta en equivalencia. El grado de explicitación del recurso a otra lengua así como de la transferencia semántica es variable.

De este modo encontramos referencias explícitas a la comparación de significantes del texto y de la lengua materna ,

(6/7a) <sup>6</sup> : «ha reducido» ça ressemble au français «a réduit»

(8/2): «magistrados» c'est le même en français, «magistrats»

(4/2): «barbitúrico» on sent vraiment le mot français «barbiturique»

(7/2): «trasladaron» pour moi ça veut dire qu'ils sont allés dans une autre part, «translation»

(5/2): «introdujeron» c'est pareil, c'est «introduire»

(7/7b): «amies», «amigas» c'est exactement pareil.

Resulta cuando menos asombrosa, la contundencia de algunos asertos de

<sup>6</sup> Entre paréntesis figuran en 1ª término el nº atribuido al estudiante y en 2ª el nº de la pregunta del cuestionario.

nuestros estudiantes como aquélo que califica de «exactamente igual» dos términos como «amies» y «amigas».

En otras ocasiones no hay explicitación del término en francés análogo al español, sin duda porque los estudiantes contaban con la «complicidad» del encuestador-profesor,

(7/7b): «madrileña discoteca» ressemble au français

(8/2): «consciencia» c'est comme en français

(4/2): «acompañado» ça ressemble au français

En una ocasión dudamos que el estudiante haya asido, efectivamente, el verdadero significado del sustantivo «cava». Se trata de un caso de falsa homonimia entre el español y el francés (cava/cave). Da la casualidad que si traducimos «cava» por «cave» (bodega o trastero), la trama del relato no sólo no sufre ninguna alteración sustancial sino que se inserta perfectamente en su contexto inmediato. Así que si en el supuesto que nuestro estudiante hubiera querido comprobar la traducción de «cava» infiriéndola de su contexto inmediato, no habría advertido, para nada, que se trataba de una atribución de significado errónea.

(8/2) : «cava» c'est comme en français

En otros casos, el estudiante reduce a la mínima expresión la puesta en equivalencia término a término,

(1/4a) : «beso» c'est «baiser»

Hasta el extremo de simplemente yuxtaponer los dos elementos juzgados equivalentes,

(3/7a) «le produjo cierta somnolencia» le produit entraînant à la somnolence.

Creemos advertir, en el proceder de nuestros alumnos, una supremacía de la centración en el lexema, y en particular nominal, lo cual se traduce a menudo por una negligencia de ajustes flexionales. No sabemos si esta inadecuación flexiva es intencionada o se debe más bien al desconocimiento, por ejemplo, de algunas formas verbales en español, como es el caso del pretérito perfecto simple en el ejemplo adjunto.

(7/7b) : «narcotizaron» c'est «narcotique»

En alguna ocasión, el sujeto se muestra dubitativo ante la atribución de un significado, basándolo únicamente en el parecido lexicográfico

(1/4a) : «beso» je suppose que c'est «baiser»

En un caso un estudiante ha establecido una equivalencia que no es unívoca y que además resulta infructuosa,

(2/4a) : pour «robo» je pense soit à «robot» soit à «caméra»

La lengua utilizadaa puede ser también extranjera, como en este caso lo ha sido el inglés,

(2/1) : «mujer» je crois que ça vient de l'anglais «mother»

(1/4a) : «robo», «to robe»

Cabe subrayar que la mayoría de estos discursos provienen de las preguntas 4a, 7a y 7b, en las cuales se pedía al lector la traducción de algunos términos, la identificación del tiempo verbal dominante y de tres parejas nombre-adjetivo. Por consiguiente, consideramos estas preguntas claramente solicitadoras de actividades metalingüísticas.

## **1.2. Con metalenguaje**

### **1.2.1. Pasarela léxica sin atribución semántica precisa.**

En este caso no se trata tanto de una equivalencia término a término con la consiguiente transferencia semántica, como del simple reconocimiento de la familia léxica. Un estudiante ha advertido el parentesco léxico entre un término de la lengua del texto y otro de la lengua materna pertenecientes a categorías gramaticales diferentes. Probablemente, al no encontrar nuestro estudiante una palabra de la misma categoría gramatical y con el mismo lexema, no ha realizado la transferencia semántica. Esto último le habría exigido ajustes de orden morfológico.

(2/4a) : quand je vois «vivienda» je pense au champ lexical de «vivre».

Cabe destacar, en este ejemplo, la utilización de metalenguaje, lo cual puede deberse a la presencia del encuestador que al mismo tiempo era profesor de los encuestados y ante el cual algunos estudiantes podían sentirse obligados a demostrar cierto dominio de la jerga lingüística. Souchon (1991-1992:126) afirma que tanto los saberes previos del lector como sus estrategias en lectura «varían en función de la percepción de la actividad» y «que el enfoque utilizado por el lector depende de la situación y del contexto».

## 2. ACTIVIDADES CIENTIFICAS

Más arriba hemos definido estas actividades como aquéllas en las que el lector echa mano de sus conocimientos previos en materia «metalangagière», metalingüística o metatextual. La primera división que hemos aplicado se basa en la emergencia o no de terminología gramatical. Después atendemos al fruto resultante de las actividades desplegadas. Por último, agrupamos las actividades en función del saber aparentemente recurrido.

### 2.1. Sin metalenguaje

Hemos repertoriado bajo este epígrafe las actividades científicas en las que no hay emergencia de terminología gramatical.

#### 2.1.1. Identificación de familias léxicas intratextuales

Dos estudiantes después de haber identificado «beso» como «baiser» deducen

(1/4a) : «besado» ça doit être «bécoté»

(10/4a) : «besado» me fait penser à «embrassé»

Consideramos esta manera de proceder como científica, puesto que los estudiantes, partiendo de un parecido lexicográfico entre un término de la lengua del texto y otro de la lengua materna, (beso/baiser), reconocen la reemergencia del lexema en otro término del texto, «besado», y no dudan en operar una transferencia semántica con los ajustes flexionales necesarios.

#### 2.1.2. Categorización etimológica (griega)

En un caso hemos advertido la identificación que un sujeto ha hecho de la etimología griega de una palabra :

(10/4a) : «anfitrión» c'est un mot grec à l'origine.

#### 2.1.3. Atribución de un significado por inferencia del pre-contexto inmediato

La puesta en equivalencia, gracias a la transparencia lexicográfica, de una unidad del texto con otra de la lengua materna, puede producir un «efecto linterna» o de «rebote» que consiste en la comprensión de un término, incluido en el contexto inmediato, perteneciente al mismo campo léxico pero, menos evidente desde el punto de vista lexicográfico. Por ejemplo, cuando hemos pedido la traducción de «cárcel» («prison» en francés), dos estudiantes se han

basado en la comprensión de su contexto previo, «reducción de cinco a dos años y medio», mucho más transparente para un francófono:

(2/4a): «emprisonnement» parce que je vois «réduction de 5 à 2 ans» et ensuite il s'agirait de «réduction de peine d'emprisonnement».

(3/4a): c'est «prison» parce qu'en fait dans la phrase ils disent qu'ils réduisent sa peine de 5 à 2 ans et demi de prison.

Gombert (1992:185) define la destreza metatextual como aquella que permite al lector preveer en cierta medida los enunciados por venir facilitando el reconocimiento de palabras. Sin embargo, nada nos asegura que estos estudiantes no hayan vinculado, quizás inconscientemente, «cárcel» con «incarcérer» y/o «incarcération» al mismo tiempo que hacían intervenir el contexto inmediato. Esto nos hace dudar sobre lo que realmente ha inducido a estos estudiantes a traducir «cárcel» por «emprisonnement» o «prison»: si ha sido la capacidad metatextual (como capacidad de preveer los enunciados) o el reconocimiento del lexema «carc-» presente tanto en «cárcel» como en «incarcérer» y/o «incarcération».

## **2.2. Con metalenguaje**

Con esta rúbrica hemos reunido el resto de operaciones metalingüísticas científicas, las cuales se dividen en varios subtipos, en función, en un primer momento, de la naturaleza del proceso metalingüístico (categorización gramatical, identificación del sistema temporal dominante, de los conectores, de la morfología verbal) y en un segundo según el saber al cual ha recurrido el estudiante.

### **2.2.1. Categorización gramatical**

Bajo este título hemos agrupado las actividades que derivan en una categorización gramatical pero cuyo origen puede ser muy diverso. A pesar de que, a menudo la consideración «metalangagière», metalingüística o metatextual en la que los estudiantes se han basado para llevar a cabo categorizaciones gramaticales permanezca implícita, hemos intentando tipificar estas actividades en función del saber previo en el que están fundadas.

#### **a) Sin explicitación del saber recurrido**

En una ocasión hemos localizado una categorización gramatical que sin duda estriba únicamente en la transparencia lexicográfica del término lingüístico en cuestión. Por nuestra parte, consideramos este proceder heredero de las prácticas escolares y en particular de los análisis sintácticos,

(10/2): la préposition relative «que»

En otro caso hemos supuesto que las consideraciones tenidas en cuenta para la categorización gramatical son de orden ortográfico, es decir, que la presencia de mayúsculas ha llevado al estudiante a afirmar que

(3/7b) : «Tribunal Supremo» c'est un nom propre.

En una ocasión, hemos hallado una categorización gramatical que tenía en cuenta convenciones tipográficas y que ha resultado errónea, pues el estudiante en cuestión no había captado la verdadera intención del periodista. Este último ha hecho figurar en cursiva *el beso del sueño* que no es otra cosa sino la apelación, un tanto eufemística, que atribuye al «arma» del delito relatado en el artículo. El estudiante ha considerado, sin embargo, que el carácter cursivo de este sintagma obedece a su función de nombre propio, lo cual le lleva a decir,

5/4b : «el beso del sueño» je suppose que c'est le nom de la discothèque.

Hay estudiantes que se han basado, sin duda inconscientemente, en la identificación de la cadena anafórica referente al protagonista del relato para etiquetar gramaticalmente, con menor o mayor precisión, uno de los eslabones de dicha cadena. En ocasiones, los estudiantes aciertan,

(6/4a) : «anfitrión» c'est quelque chose qui définit Domingo.

(7/phase 2) : «anfitrión» c'est un qualificatif pour Domingo.

(7/phase 2) : si «ligón» ça veut dire «dragueur», ça doit être un mot qualificatif pour Domingo<sup>7</sup>.

Sin embargo, en otra ocasión, el lector puede haberse equivocado.

(6/4a) : «robo» c'est peut-être un qualificatif qui détermine le «séducteur» non?

Los estudiantes franceses de español consideran, a menudo, el morfema «o» como la flexión nominal masculina singular por antonomasia. Probablemente, esta representación sea el origen de la reflexión de este estudiante y lo que le haya llevado a considerar «robo» como un substitutivo del protagonista masculino de la historia.

### **b) Con explicitación del saber recurrido (sintáctico)**

En una ocasión, hemos creído advertir el origen de una categorización por exclusión (o mejor dicho, una no-categorización), en una consideración de or-

<sup>7</sup> Cabe precisar que este estudiante conocía el significado de «ligón» pues lo había preguntado en la fase 2 del cuestionario en la cual se ofrecía al encuestado la posibilidad de conocer el significado de 5 palabras del texto.

den sintáctico. Los estudiantes franceses, quizás por influencia de la lengua materna y/o del inglés, cuando se inician en otra lengua extranjera, muestran, a menudo, una gran curiosidad por descubrir el emplazamiento anterior o posterior del adjetivo calificativo respecto al nombre al que califica. Para la mayoría de ellos, resulta inconcebible la separación del nombre y de su calificativo, como ilustran estos ejemplos,

(6/7b): «ambas» n'a pas l'air d'être un qualificatif parce qu'il va après une virgule.

(4/7b): «seductor» soit doit être «séducteur» donc j'imagine que le mot d'avant c'est un adjectif (el estudiante hace referencia a «gran seductor»)

Cabe precisar que estas dos categorizaciones han sido provocadas por la pregunta del cuestionario 7b en la que se les pedía a los encuestados la localización de 3 parejas nombre-adjetivo.

En algunas ocasiones, las afirmaciones de nuestros estudiantes resultan tan apabullantes como infundadas

(5/5) : «vivienda» c'est un nom parce que finit la phrase.

Antes de nada, hay que dejar claro que todos los ejemplos que hemos encontrado de este tipo de actividades metalingüísticas pertenecen a la pregunta 7a del cuestionario, en la cuál se le preguntaba al estudiante cual era el tiempo verbal dominante en el texto. Con esto queremos decir que las reflexiones de carácter textual (en cuanto a organización, funcionamiento y tipología del texto) adjuntas pueden considerarse en cierta manera inducidas.

En este sentido podemos citar a Gombert (1992:185) cuando, al definir la destreza metatextual como «la capacidad para controlar, tanto en comprensión como en producción la disposición de los enunciados y unidades lingüísticas más extensas» no duda en afirmar que esta habilidad aparece tardíamente y que ni siquiera el adulto parece ponerla en práctica de manera espontánea.

Nuestros estudiantes parecen haberse apoyado en sus representaciones sobre el género del texto para identificar su sistema temporal.

El grado de explicitación puede ser muy elevado,

(3/7a): on peut traduire au présent parce que c'est du narratif.

Encontramos otros ejemplos donde la explicitación es menor

(5/7a): il y a du futur c'est évident et encore! pour relater les faits ce n'est pas toujours du futur tout ce qui est «registraron», «llevaron» c'est du passé (...) quand vous avez des choses relatées c'est du passé.

Otros en los que la explicitación se refiere a la transferencia de saberes metatextuales previos referentes a la lengua materna

(8/7a): c'est un imparfait parce que là ils sont en train de raconter l'histoire et quand on raconte une histoire c'est ou le passé simple ou l'imparfait pour les choses qui sont racontées. Cela par rapport à ce qu'on nous a toujours dit en français.

(9/7a): en français quand on décrit c'est du présent.

En otro caso, el estudiante constata la coincidencia del sistema temporal en la lengua del texto y la materna

(4/7a): comme en français c'est l'imparfait pour décrire le déroulement d'une action.

El nivel de acierto también puede variar

(2/7a): c'est un fait rapporté par un envoyé spécial à Madrid donc, ça ne peut pas être du présent (...) l'aspect général de l'article il est vu que joue sur le futur.

Fue Carrell (1990:22) quien, a partir de sus experimentaciones con lectores en lengua extranjera, comprobó que para comprender las relaciones lógicas y temporales entre los acontecimientos, la forma retórica desempeña un papel más importante que el contenido. En todo caso, nuestros estudiantes dan prueba de una gran seguridad a la hora de teorizar sobre el tiempo verbal dominante en el discurso narrativo.

### 2.2.3. Identificación de conectores

Si entendemos por conectores «las marcas de cohesión que unen las proposiciones adyacentes indicando la naturaleza de las relaciones que existen entre ellas» Gombert (1990:180), y atendemos a su casi inexistente identificación espontánea y explicitada en nuestro corpus, no nos queda más remedio que suscribir de nuevo a Gombert (1990:182) cuando asegura que el acierto en este tipo de actividades metalingüísticas precisa de un alto nivel de habilidad. He aquí pues, el único ejemplo hallado de explicitación espontánea en la identificación de conectores,

(2/5): «ya» c'est «après» et «lorsque» puisqu'il y a des enchaînements d'événements.



#### 2.2.4. Interpretación del valor y del funcionamiento de las desinencias verbales

Todos los ejemplos presentados bajo este epígrafe están sacados de la pregunta 7a en la que, como hemos referido anteriormente, el estudiante debía identificar el tiempo verbal dominante en el texto. Así pues nos encontramos de nuevo ante el carácter inducido de este tipo de actividades metalingüísticas.

##### a) Evocación de saberes pre-adquiridos (en clase) acerca de la lengua meta

Hay dos casos de simple «etiquetaje» gramatical,

(6/7a): «trasladaron» c'est un verbe parce que finit par -on.

El segundo ejemplo se trata más bien de una categorización frustrada ante la polivalencia del morfema -o en español. Ante el desconcierto causado por la constatación de la *coincidencia formal entre la flexión de la 1ª persona del presente de indicativo de los verbos regulares, «-o», y del morfema nominal masculino singular más frecuente en español, «-o»,* hay un estudiante que se pregunta cómo adivinar la categoría gramatical en estos casos,

(7/7a): quand c'est du présent finissent par -an (...) ou -o ou -a (...) mais il y a aussi des mots qui finissent par -o c'est un verbe ou un adjectif? comme «besado»

Por último, se trata del reconocimiento del tiempo verbal o del número de una forma verbal basándose en la desinencia,

(7/7a): quand c'est du présent ils finissent par -an (...) ou -o ou -a.

(9/7a): «se trasladaron» je crois que c'est du pluriel ça finit par -on (...) ça doit se rapporter aux personnes.

##### b) Barajamiento de hipótesis estructurantes sobre la lengua meta

A partir de un procedimiento empírico-inductivo es decir, de la observación de las flexiones verbales de aquellos tiempos aún no estudiados en clase, el estudiante se lanza a la formulación de hipótesis sobre morfología verbal. El grado de certeza es variable.

(9/7a): sur «narcotizó» il y a un accent sur le -o et pas sur «reducido» ça joue?

En ocasiones, ante la apariencia aleatoria del razonamiento expuesto resulta difícil justificar un procedimiento empírico-inductivo

(6/7a): je ne sais pas mais peut-être quand il y a l'imparfait il y a «se» devant.

### 3. ACTIVIDADES HETERÓCLITAS

Recordemos que bajo esta rúbrica vamos a presentar unos procedimientos compuestos por varias actividades metalingüísticas cuyo grado de entrelazamiento nos impide presentarlas por separado. En un primer nivel las hemos dividido en función de la emergencia o no de metalenguaje. En un segundo nivel las exentas de metalengua las hemos agrupado en función del número de componentes (bifásicas y trifásicas). Las que contienen explicitación gramatical las hemos subdividido en función de la naturaleza de la actividad (atribución de significado y categorización gramatical).

#### 3.1. Sin metalenguaje.

##### 3.1.1. Atribución/especulación de un significado (bifásicas)

###### a) Ilación del pos-contexto aportando una interpretación + búsqueda de justificación léxico-semántica

Ante la petición de traducción por parte del encuestador de «anfitrión» un estudiante ha recurrido al pos-contexto inmediato transparente, «pastillas», el cual le evoca un campo léxico donde insertar el término preguntado. Para justificar doblemente su elección, el lector va a advertir un parecido léxico (o quizás fonético) entre la palabra a traducir y otra que él estima léxica y semánticamente próxima, «amphore».

(2/4a): «anfitrión» doit être «vase» parce que «pastillas» faut les mettre quelque part et ça ressemble un peu à «amphore».

Recordemos que en este caso se le había pedido al lector la traducción de «anfitrión» lo cual nos puede hacer pensar que este tipo de reflexión ha sido inducida. Sin embargo, otro estudiante en otra pregunta, la 2, en la que nos limitábamos a preguntar al encuestado la manera en la que había comprendido el texto, encontramos de nuevo esta doble justificación,

(9/2): «beso» je n'ai pas compris tout de suite mais je crois que c'est «baiser» je me demandait comment il pouvait les endormir autrement. Apparemment c'est ça et ça ressemble au français aussi, «beso».

### **b) Intervención del pre-contexto inmediato + identificación de un sinónimo**

La transparencia de «el acceso a» y la presencia de «apartamento» más lejos, han desvelado el significado de «vivienda» a un estudiante, término que en un principio no resulta muy transparente para un lector francófono casi novicio,

(9/4a): «vivienda» ça doit être «chambre» ou «appartement» (...) «l'accès à quelque chose» ça doit être une pièce déjà, après ce qui se dit après dans le texte «appartement», «appartement» et «vivienda».

### **3.1.2. Atribución/especulación de un significado (trifásicas)**

#### **a) Evocación de conocimientos pre-adquiridos en la lengua del texto (clases) + inserción en el contexto (comprobación coherencia) + identificación de un sinónimo transparente**

En este ejemplo, el estudiante da prueba del grado de coherencia de su lectura. En clase había retenido solamente la acepción de «piso» referente a la planta de un edificio. Este significado no podía insertarlo en el contexto inmediato pero, gracias a la localización de «apartamento», ha recordado o ha deducido que piso puede significar también «vivienda».

(7/2): il y a un mot, «el piso» j'ai eu du mal au début parce que pour moi j'étais persuadé que c'était l'étage et je ne comprenais pas l'étage, pour l'étage? et c'est seulement à la fin quand ils ont reparlé de l'appartement... donc là j'ai compris.

#### **b) Intervención del pre-contexto + pista tipográfica + cadena anafórica**

Ante un término tan opaco como «ligón» para un francófono ex-principiante, uno de nuestros sujetos se ha dejado llevar probablemente, aparte de por el contexto, por parámetros formales como la extensión del término y la terminación. El resultado ha sido tan inapropiado como fundada su argumentación,

(9/4a): «ligón», «pigeon»<sup>8</sup>, je viens de comprendre dévaliser («desvalijaron») et puis c'est entre guillemets aussi et puis ça rentre dans le contexte aussi, la victime.

<sup>8</sup> Es el equivalente de «primo» en español en el sentido de «persona un tanto ingenua que se deja engañar fácilmente».

### 3.2. Con metalenguaje (bifásicas)

#### 3.2.1. Atribución de un significado (criterio pragmático + alusión al «género del texto»)

En este ejemplo, el estudiante aduce un criterio pragmático y otro de orden textual. En cuanto al primero, nos preguntamos hasta qué punto es el fruto de un análisis derivado del ejercicio de comprensión o más bien un saber previo adquirido en clase.

En cuanto a la segunda justificación, el género del texto, nos cuesta aún más arguirlo. A este respecto, nos preguntamos en qué medida no habrá intervenido, en realidad, la analogía léxicográfica o simplemente el conocimiento previo en la lengua del texto. La evocación del género textual quizás se deba a la presencia del encuestador-profesor ante el cual algunos estudiantes se pueden sentir obligados a utilizar la terminología especializada. Puede tratarse también de una verbalización torpe, imprecisa.

(8/7c) : «parce que», «porque» parce que ça confirme et c'est le genre du texte.

#### 3.2.2. Categorizaciones gramaticales

##### a) Movilización de conocimientos previos en latín + comprobación en el contexto

Llama la atención, en este caso, la explicitación que hace el estudiante de sus recursos.

(10/7a): «había», bon ça serait l'imparfait (...) ça c'est le latin, je mettrais ça avec le latin et le contexte aussi.

##### b) Influencia del pre-contexto + consideraciones morfológicas, sintácticas o sintáctico-morfológicas

Los ejemplos que adjuntamos corresponden a la pregunta 7a y 7b del cuestionario en las que se le pedía al encuestado la identificación de los tiempos verbales y de tres parejas nombre-adjetivo. Con ello queremos subrayar el carácter solicitado de estas categorizaciones gramaticales. En los tres casos se trata del mismo estudiante. Llama la atención el que nos ha facilitado dos categorizaciones gramaticales diferentes para «impuesta»

Una vez basándose en criterios morfológicos.

(8/7a): «impuesta» participe passé parce que va dans le sens de la phrase et aussi comme s'est terminé avec un -a c'est accordé avec le nom.

Otra justificándose con consideraciones de orden sintáctico-morfológicas, (8/7b): «impuesta» c'est un adjectif d'après la traduction française, «la condamnation affligée», et puis il est mis après et c'est la même terminaison et s'accorde avec le nom.

En otro caso, se limita a criterios sintácticos para llevar a cabo una categorización gramatical,

(8/7b): «un» c'est un article indéfini et en général l'adjectif et le nom sont ensemble.

#### **4. Conclusión: Balance y pistas abiertas**

##### *4.1. Balance*

Para acabar, vamos a exponer las conclusiones que sacamos en primer lugar en torno a la naturaleza de las actividades metalingüísticas de nuestro corpus; en segundo lugar, en lo tocante a los discursos de nuestros alumnos aquí analizados; por último, en cuanto a la posible incidencia de las variables de nuestro corpus en la formalización de actividades metalingüísticas.

*Las actividades metalingüísticas inventariadas (variedad - emergencia, grado de sollicitación)*

Si atendemos al grado de emergencia de las tres grandes categorías de actividades metalingüísticas formalizadas por nuestro público, observamos que las más recurridas son las llamadas científicas, a las que les siguen las heteróclitas y por último, las empíricas. Una de las razones del predominio de las actividades científicas puede ser el hecho que el cuestionario se prestara a la producción de dicho tipo de actividades. Por ejemplo, las preguntas 4 y 7 son claramente sollicitadoras traducciones, categorizaciones gramaticales y de localización de conectores y verbos.

En cuanto a las actividades heteróclitas y empíricas, presentes en menor medida, también pueden calificarse de provocadas en su mayor parte.

Así pues, si ya el contacto con una lengua extranjera estimula la activación de procesos metalingüísticos A. TREVISE (1982:144), una actividad como la nuestra no hizo sino acrecentar la emergencia de este tipo de procedimientos.

*Relativización de los discursos «metalingüísticos» (presencia de la metalengua, grado de precisión)*

A lo largo de la ilustración de nuestra tipología de actividades metalingüísticas, hemos ido haciendo hincapié en la a menudo vaguedad, inapropia-

ción y en consecuencia, relativa fiabilidad de las declaraciones de nuestros estudiantes. Hemos podido comprobar, también, que la presencia de terminología gramatical no hacía, en ocasiones, sino «enredar más la madeja». Berthoud (1982:139) advirtió la intrínseca subjetividad del discurso metalingüístico pues «en tanto que discurso sobre discurso requiere la objetivización de la subjetividad a la cual hace referencia todo discurso lingüístico». Por su lado Gauthier (1982:129) subrayó la involución del metalenguaje de los estudiantes, tanto en lengua materna como en extranjera, ya que «no saben teorizar, racionalizar sus destrezas (...), pueden conceptualizar pero no teorizar».

Faltaría pronunciarse acerca del interés pedagógico que supondría una «formación metalingüística» para los estudiantes adultos en clase de lengua extranjera. Por nuestro lado sostenemos que una sensibilización de este tipo puede, cuando menos, facilitar el diálogo entre el profesor de lengua y el estudiante en torno, por ejemplo, a sus esquemas o representaciones (meta)lingüísticas axiomatizadas, destrezas y dificultades de aprendizaje, análisis contrastivo con la lengua materna (sobre todo en el caso de parentesco con el idioma extranjero).

La emergencia de metalenguaje parece predominar en los discursos de nuestros estudiantes y ello lo podemos achacar tanto a la naturaleza misma de nuestra entrevista (en la que a menudo se solicitaban implícitamente, por ejemplo, categorizaciones gramaticales) como a la presencia del encuestador-profesor ante el cual nuestros estudiantes hubieran podido sentirse obligados a manejar la jerga metalingüística. Esta doble vertiente del profesor-encuestador quizás haya influido también en la percepción, por parte de los encuestados, de la actividad propuesta como un evaluación implícita en la cual se han visto obligados a recordar/movilizar su bagaje lingüístico proveniente de las clases.

*Incidencia de las variables (escolarización, lengua materna, condición de principiantes, el texto)*

*Escolarización (Carrera cursada)*

Si comparamos nuestros estudiantes de ingeniería industrial con los de empresariales, constatamos un mayor grado de formalización y de variedad de actividades metalingüísticas por parte de los segundos. Ello parece encontrar una justificación en el hecho que estos estudiantes, como advertimos al principio, han estudiado mayor número de lenguas extranjeras y durante más tiempo. De ser así, suscribiríamos la premisa de Trevis (1982:144) según la cual las actividades metalingüísticas parecen unidas al grado de escolarización. No obstante, matizaríamos con una aparente perogrullada : este tipo de actividad es también (y quizás sobre todo) tributario de las prácticas escolares en len-

guas (tanto materna como extranjera). Esta afirmación conlleva el poner en tela de juicio el grado de deliberación, auto-control, automatismo y conciencia, en el despliegue de procesos metalingüísticos.

### *Lengua materna*

El recurso a la lengua materna en todo contacto, formal o informal, con una lengua extranjera, resulta hoy por hoy tan incuestionable como desigualmente optimizado (sobre todo en el ámbito de las lenguas aparentadas y en especial, las latinas). El aprendizaje de una lengua extranjera va a estar constantemente marcado, positiva o negativamente, por la formación gramatical vivida en la lengua materna (Foerster, 1993:12). Algunas experiencias han demostrado que los estudiantes que previamente han reflexionado acerca de la organización del sistema en lengua materna muestran una mayor destreza en el aprendizaje de una lengua extranjera que aquellos que han sido privados de tal sensibilización (Bourguignon, Dabene 1983:48). A este respecto, cabe tener en cuenta los resultados tan contradictorios obtenidos a partir de nuestros dos estudiantes arabófonos. Si bien el de nacionalidad libanesa ha demostrado ser el más capacitado de todos en la actividad de comprensión lectora, el de origen marroquí se sitúa entre los menos competentes. Estos resultados tan dispares nos impiden medir el alcance de la «variable lengua materna árabe». Sin embargo, cabe recordar una circunstancia que diferencia estos dos estudiantes : el libanés ha cursado todos sus estudios en lengua árabe (hasta la llegada a la universidad) mientras que el marroquí cursó todos sus estudios en francés (comprendiendo asignaturas en árabe clásico sobre lengua y cultura). En espera de eventuales experimentaciones ulteriores que legitimaran nuestra tesis, podemos formular la hipótesis que los estudiantes de lengua materna árabe, habiendo mantenido un contacto formal prolongado con esta lengua, disponen de un abanico de estrategias en lectura extremadamente provechosa en la lectura en lengua extranjera<sup>9</sup>.

Si, como sostienen Trevisi, Demaizière (1991:356), las actividades metalingüísticas en lengua extranjera dependen, entre otras cosas, de la conciencia interiorizada en lengua materna así como de las representaciones metalingüísticas en dicha lengua, otros autores no dudan en percibir el carácter retroactivo de la adquisición de una lengua extranjera . Así por ejemplo, Py (1984:35) afirma que el aprendizaje de una lengua extranjera modifica la visión de la lengua materna y sobre todo a nivel metalingüístico. Esta reciprocidad se

---

<sup>9</sup> De validarse esta tesis la razón sería, probablemente, el peculiar sistema de escritura en árabe literario en el que no se vocalizan las palabras y el consiguiente despliegue de estrategias compensatorias necesario para identificar las palabras y hacerse con el significado del texto.

acentúa en el caso de que la lengua meta y la materna pertenezcan a la misma familia, como es el caso que nos ocupa. Dabène (1982:28) califica este fenómeno de «palanca pedagógica», afirmando que en la misma medida en que la lengua materna sirve a la hora de adquirir una lengua extranjera cercana, el aprendizaje de una lengua extranjera próxima incita a la reflexión acerca de la lengua materna.

### *Condición de ex-principiantes*

Si comparamos nuestro corpus con otros recogidos anteriormente en los que los estudiantes desconocían por completo la lengua del texto, advertimos que el grado de formalización de las actividades metalingüísticas es más variado y complejo en el caso de nuestros estudiantes ex-principiantes. De afirmarse esta tesis por medio de otras experimentaciones, podríamos afirmar que las actividades metalingüísticas en lengua extranjera dependen, entre otros factores, del nivel de conocimiento de la susodicha lengua. Sin embargo, hemos constatado una falta de correlación entre la nota obtenida por un estudiante, para más señas, el libanés, en un control y su destreza en comprensión lectora. Este estudiante había obtenido una nota pésima en un control lingüístico convencional (ejercicios transformacionales, estructurales, léxicos) pero, sin embargo, ha demostrado ser el más habil en comprensión lectora a partir de nuestro cuestionario-encuesta. Esto pone de relieve la relativa fiabilidad de nuestros sistemas de enseñanza tradicionales, en materia de lenguas extranjeras, a la hora de evaluar todas las potencialidades de los estudiantes.

### *El texto*

A lo largo del análisis de nuestro corpus, hemos comprobado, a menudo, la cantidad de procesos que nuestros estudiantes han atribuido a la tipología textual. Con mayor o menor torpeza y precisión nuestros sujetos se han referido al tipo de texto que habían leído así como a sus características funcionales. La superestructura<sup>10</sup> del artículo utilizado correspondía al plan narrativo canónico «exposición, complicación, desenlace» (Bronckart 1985:51) que sin duda nuestros estudiantes reconocieron (consciente o inconscientemente) facilitándoles así la movilización (consciente o inconsciente) de sus esquemas formales<sup>11</sup>. He aquí un tipo de actividad que puede revelarse dependiente de la

---

<sup>10</sup> Conforme a la definición establecida por Bronckart (1985:50) en términos de «organización en paquetes de proposiciones con un lugar y estatuto funcionales»

<sup>11</sup> Entendiendo por esquemas formales las representaciones que los individuos se hacen a propósito de la organización, estructura y tipología textual (Carrell, 1990: )



idiosincrasia del texto tratado. Probablemente, si nuestro texto hubiera resultado menos esclarecedor desde el punto de vista estructural y discursivo, nuestros lectores no hubieran podido recurrir tan a menudo a consideraciones de orden metatextual.

Las marcas de cohesión, (por ejemplo las sustituciones anafóricas referentes a los tres protagonistas de la historia y al lugar del delito) también han demostrado ser de una gran utilidad para nuestros lectores que han podido así superar algunos obstáculos a la comprensión (especialmente en el caso de opacidad léxicográfica). Este tipo de «estrategia» a veces ha podido verse favorecida por el carácter «ex-principiante» de nuestro público y/o por la proximidad entre el francés y el español.

También hemos constatado, a menudo en el quehacer de nuestros alumnos, lo que hemos llamado «efecto linterna» o «de rebote» que consistía en atribuir un significado a un término, gracias a la intromisión del contexto más o menos inmediato. Esta táctica se ha revelado especialmente rentable para derribar algunos escollos a la comprensión.

Tanto la anticipación de los enunciados como el control de la coherencia y cohesión, proceden de lo que Gombert (1992:185) ha llamado «habilidad metatextual» la cual considera, al menos en situación de lectura en lengua materna, de aparición tardía y de aplicación no espontánea ni siquiera en el adulto.

#### 4.2. *Pistas abiertas*

Por último, consideramos, que a fin de poder validar nuestras conclusiones, así como establecer las actividades metalingüísticas observadas que se constituyen representativas de un determinado tipo de actividad de lectura o de un perfil de estudiante en particular, se necesitarían emprender experimentaciones de la misma naturaleza que la presente, en las que se cambiara alguna variable y poder entablar así comparaciones.

Quizás, la veta por explotar en este sentido consistiría en sopesar la correlación entre el tipo de actividad metalingüística y:

- el nivel de conocimientos en la lengua del texto
- la tipología textual
- la especialidad de los estudiantes
- la resolución de problemas de comprensión
- el parentesco entre la lengua materna y la del texto
- la situación de lectura en lengua extranjera (comparando por ejemplo con un grupo de estudiantes confrontados a la lectura en lengua materna).

Si, llegado el caso, algunas actividades metalingüísticas se revelasen dependientes de alguno de estos factores y determinantes para la mejora de la

comprensión lectora, se impondría la creación de material didáctico orientado hacia el entrenamiento «metalingüístico» adaptado a la actividad de lectura en lengua extranjera.

## 5. Anexo

### **Reducida la pena a una mujer que, con un beso, narcotizó a un “ligón» y le desvalijó**

Lazaro, **Madrid**

El Tribunal Supremo ha reducido de cinco a dos años y medio de cárcel la condena impuesta a una de las dos mujeres que narcotizaron a un incauto seductor de discoteca mediante el *beso del sueño*, y le desvalijaron el piso a que las habían invitado. El robo no puede ser castigado con el agravante de ejecutar el hecho en la morada del ofendido cuando es el dueño el que facilita al ladrón el acceso a su vivienda.

Domingo P. había prescindido de su novia y llegó a la madrileña discoteca Tosca acompañado de unas amigas, a las que no tardó en dejar tra conocer a Fátima y Elisa, aparentemente a tono con la situación.

De Tosca se trasladaron Bocaccio, donde —dice la sentencia—intensificaron las relaciones», y así Domingo comenzó a ser «besado por ambas, mujeres», quedando aturdido con tanta efusividad.

### **(el texto)**

Demasiado aturdido como para comprender que en cada intercambio le estaban aplicando un barbitúrico por vía oral. Porque, entre beso de Fátima y beso de Elisa, ambas le introdujeron en la boca a Domingo «un líquido que aparentemente estaban consumiendo, pero que contenía alguna sustancia no determinada» y que «le produjo cierta somnolencia, haciendo que comenzara a encontrarse mal».

**Caba en el apartamento.** La bebida y los besos se sucedían, pero Domingo se rehízo en cuanto Fátima y Elisa aceptaron ir a su apartamento de Torrejón, donde «pretendían continuar la relación ya iniciada», añaden los magistrados. Ya en el apartamento, Domingo sirvió botellitas de cava, pero Fátima y Elisa, «de acuerdo con el plan que ambas había urdido», vertieron en la copa de su anfitrión varias pastillas de Rohipnol que le hicieron perder la consciencia. Las mujeres registraron el piso y se llevaron efectos valorados en 1.750.000 pesetas. (El País, 20/06/93).

(el cuestionario)

**PHASE 1**

a. (Lecture silencieuse du texte par le sujet en présence de l'enquêteur qui notera la durée).

b. (Entretien oral, le sujet conserve le texte).

1. (Compréhension globale)

*Pouvez-vous résumer ce texte en donnant les informations essentielles?*

2. (Ancrages lexicaux)

*Quels sont les mots ou groupes de mots dont le sens vous a semblé essentiel pour la compréhension de ce texte?*

*Traduisez-les et dites-moi ce que vous a permis de les comprendre.*

3. (Mode de lecture)

*Comment avez-vous procédé pour explorer le texte?*

*(balayage global, série d'allers et retours, mot à mot, etc.)*

4.a.

*Pouvez-vous traduire les mots suivants et expliquer le raisonnement que vous avez suivi pour parvenir à cette traduction? :*

«*ligón*» (troisième ligne du titre)

«*cárcel*» (ligne 3)

«*robo*» (ligne 9)

«*castigado*» (ligne 9)

«*morada*» (ligne 11)

«*dueño*» (ligne 12)

«*vivienda*» (ligne 13)

«*efusividad*» (ligne 28)

«*anfitrión*» (ligne 54)

«*pisó*» (ligne 57)

4.b. (Phrase jugée importante du point de vue du sens)

*Pouvez-vous traduire la phrase suivante? :*

*«La condena impuesta a una de las dos mujeres que narcotizaron a un incauto seductor de discoteca mediante el «beso del sueño», y le desvalijaron el piso al que las había invitado» (lignes 3 à 8).*

5. (Repérage des zones de résistance)

*Avez-vous trouvé des mots ou passages qui vous paraissent complètement incompréhensibles?*

6. (Inventaire des pré-acquis)

*Hormis les mots d'une transparence complète (confirmée par le contexte) quels mots connaissiez-vous au préalable .*

*Raisonnez votre réponse (par exemple, vus en cours ).*

7. (Exploration des compétences métalinguistiques)

7.a. *Pouvez-vous donner un exemple pour chaque temps verbal utilisé dans le texte?*

*Raisonnez votre réponse .*

7.b. *Pouvez-vous repérer dans le texte quatre couples de substantif+adjectif?*

7.c. *Est-ce-que vous trouvez dans le texte des équivalents de ?:*

*après*

*parce que*

*lorsque*

**PHASE 2** (orale)

*Posez-moi des questions qui vous semblent essentielles pour la compréhension complète du texte. Si ce sont des traductions il faut se limiter à quatre ou cinq mots isolés.*

**PHASE 3** (écrite)

*Résumez le texte en reconstituant la suite des épisodes.*

## 6. Bibliografía

BERTHOUD, A. C., «Sur la relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants» in *Encrages*, n° 8/9, 1982, pp. 139-142.

BOURGUIGNON, C.-DABÈNE, L., «Le métalangage: un point de rencontre obligé entre les enseignants de langue maternelle et de langue étrangère» in *Le Français dans le Monde*, n°177, Paris, Hachette, 1983, pp. 45-49.

BRONCKART, J. P., *Le fonctionnement des discours*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.

CARRELL, P., «Rôle des schémas de contenu et des schémas formels» in *Français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, 1990, Paris, Hachette, Collection F, pp. 16-29.

CICUREL, F., MOIRAND, S., «Apprendre à comprendre l'écrit: hypothèses didactiques» dans «Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive» in

*Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, Paris, Hachette, Collection F, 1990, pp. 147-158.

DABENE, L., «L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues voisines)» in *Langages*, n° 39, Didier-Larousse, Paris, 1975, pp. 51-64.

DEMAIZIERE, F., TREVISE, A., «Imparfait, passé simple, prétérit : représentations métalinguistiques et didactiques» in *Actes du huitième colloque Acquisition des langues*, Grenoble III, Grenoble, Lidilem, 1991, pp. 355-363.

FOERSTER, C., «Du côté des représentations et attitudes de l'apprenant : les dessous de la grammaire en langue maternelle et étrangère» in *Linguistique et Didactique des Langues*, n° 9, Grenoble, 1993, pp. 11-33.

GALISSON, R., COSTE, D., *Dictionnaire des didactiques des langues*, Paris, Hachette, 1976.

GAUTHIER, A., «Catégories grammaticales et apprentissage d'une langue étrangère» *Encrages*, n° 8/9, 1982, pp. 128-130.

GOMBERT, J. E., *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires, 1990.

GOMBERT, J. E., «Développement métalinguistique et acquisition en lecture» in *Cahiers de Psychologie É.F.*, n°2, 1992, pp. 181-203.

SOUCHON, M., «Compétences, savoirs, représentations» in *Les cahiers du CRELEF*, n° 32, 1991-1992, pp. 107-131

TREVISE, A., «Synthèse de la discussion sur «l'apprenant en milieu institutionnel»(atelier 2)» in *Encrages*, n° 8/9, 1982, pp. 143-145.

TREVISE, A., «Apprentissage d'une langue 2 : activités et stativités métalinguistiques» in *Lidil*, n°9, Grenoble, 1993, pp.70-95.

VIGNER, G., *Lire: du texte au sens. Éléments pour l'apprentissage et l'enseignement de la lecture*, Paris, CLE, 1979.

