

---

**¿Cómo leemos en lenguas extranjeras? Estudio empírico de las competencias cognitivas empleadas al leer textos auténticos en lengua primera y extranjera. Experimentación en el aula de ELE**

**Auteur :** Alvarez Zapico, Clara

**Promoteur(s) :** Ceballos Viro, Alvaro

**Faculté :** Faculté de Philosophie et Lettres

**Diplôme :** Master en langues et lettres modernes, orientation générale, à finalité didactique

**Année académique :** 2023-2024

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/21771>

---

*Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---



## Faculté de Philosophie et Lettres

---

¿Cómo leemos en lenguas extranjeras? Estudio empírico de las competencias cognitivas empleadas al leer textos auténticos en lengua primera y extranjera. Experimentación en el aula de ELE.

Mémoire présenté par Clara Álvarez Zapico en vue de l'obtention du diplôme de master en Langues et Lettres Modernes, orientation générale, à finalité didactique.

Promoteur : Álvaro Ceballos Viro

Lecteurs : Anne-Cécile Druet et Ernesto Wong García

---

Année académique 2023-2024

## LISTA DE ABREVIATURAS

El lector debe estar informado de que se han empleado distintas abreviaturas en la presente tesina. Éstas se presentan en la siguiente tabla, con su significado.

L1	Lengua primera (o lengua materna)
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
ELE	Español como lengua extranjera

## **AGRADECIMIENTOS**

Ante todo, quisiera expresar mi sincero agradecimiento a mi tutor, el profesor Álvaro Ceballos Viro, por haberme dado la posibilidad de trabajar sobre un tema que me apasiona. También me gustaría expresarle mi gratitud por su constante apoyo, por su disponibilidad y su tiempo, y por sus valiosos consejos y su entusiasmo.

Agradezco a las docentes que me acogieron en el Athénée Royal Air Pur de Seraing y el Athénée Royal de Chênée, así como a sus alumnos por su participación. Un agradecimiento especial a Rut Saura Espín, por su disponibilidad y su implicación en la implementación de las experimentaciones.

Estoy muy agradecida a las estudiantes de traducción de la Universidad de Lieja que me ayudaron a traducir el relato que se utilizó en las experimentaciones.

Quisiera también darle las gracias a la asistente didáctica Lisa Svennberg, que amablemente se prestó a revisar los documentos empleados en las experimentaciones. Sus observaciones y sus recomendaciones han sido de gran ayuda.

Finalmente, me gustaría mostrar mi agradecimiento a mi familia, especialmente a mi madre por haberme transmitido su pasión por los idiomas, a mi padre y a mis abuelas, que me apoyaron a lo largo de mi carrera. Gracias también a mi novio, por su apoyo y su fe incondicional en mí, y a mis amigas, en particular a Eva y Sarah, siempre dispuestas a escuchar mis ideas y mis dudas. Por último, agradezco a mi prima Carina y a mi amiga Irene sus correcciones lingüísticas y su tiempo.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>2</b>
1.1. Propósito del estudio e hipótesis.....	4
1.2. Estructura del estudio.....	4
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>6</b>
2.1. ¿En qué consiste la lectura? .....	6
2.1.1. Distintos enfoques sobre el cerebro lector .....	7
2.1.2. El lector y el texto literario.....	10
2.1.3. Las estrategias de comprensión de lectura .....	13
2.2. La lectura en LE.....	15
2.2.1. Revisión de los modelos de lectura en L1 y nuevas propuestas. ....	16
2.2.2. Estrategias específicas a la lectura en LE y trampas lingüísticas.....	20
<b>3. MARCO METODOLÓGICO</b> .....	<b>24</b>
3.1. Diseño de la investigación .....	24
3.2. Participantes.....	25
3.3. Instrumentos.....	29
3.4. Procedimientos.....	33
<b>4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b> .....	<b>37</b>
4.1. Lectura del relato en lengua extranjera.....	37
4.1.1. Análisis interpretativo de las respuestas abiertas .....	37
4.1.2. Análisis de las preguntas cerradas.....	53
4.1.3. Comparación entre el análisis cuantitativo y el análisis cualitativo.....	67
4.1.4. Factores potenciales que influyeron en la comprensión de los participantes.....	69
4.2. Segunda experimentación en L1 .....	72
4.2.1. Análisis interpretativo de las respuestas abiertas .....	73

4.2.2.	Análisis de las preguntas cerradas.....	77
4.2.3.	Factores potenciales que influyeron en la comprensión de los participantes.....	85
<b>5.</b>	<b>CONCLUSIÓN .....</b>	<b>87</b>
5.1.	Limitaciones de la investigación.....	89
5.2.	Futuras investigaciones .....	90
<b>6.</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>97</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

En la era de la digitalización, las nuevas tecnologías han revolucionado la forma en que accedemos a la información, comunicamos, aprendemos, y nos entretenemos. Nuestro consumo de la literatura se ha visto también afectado significativamente por esta revolución digital. En los últimos años, la creciente popularidad de los libros electrónicos y otros dispositivos de lectura en línea ha generado debates acerca de la potencial desaparición de las publicaciones en papel. Sin embargo, distintos datos recientes sugieren que el futuro de los libros en formato físico está asegurado. Según un informe de la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), en 2022 se vendieron en España 178,45 millones de ejemplares en papel, frente a 14,07 millones de descargas en soporte digital<sup>1</sup>. Una encuesta de *Statista* publicada en 2023 revela también que un poco más de la mitad de los lectores españoles prefieren leer libros editados en papel<sup>2</sup>. El auge de lo digital también ha contribuido a esta preferencia por el libro físico en la generación Z. Las últimas tendencias en las redes sociales han permitido despertar un nuevo interés por la literatura entre los jóvenes e incrementar las ventas de las editoriales y las librerías. El informe de la FGEE sobre los hábitos de lectura y compra de libros en 2023 revela que los jóvenes entre catorce y veinticuatro años ocupan la franja que más lee en España, con un 74% de lectores<sup>3</sup>. Este porcentaje alto se debe probablemente a la influencia de la red social de moda Tiktok y su fenómeno viral #BookTok. Se ha creado un club de lectura digital inmenso, en el que los adolescentes comparten y comentan sus lecturas favoritas del momento. En esta comunidad, las recomendaciones oscilan entre novelas internacionales recientemente publicadas y clásicos de la literatura<sup>4</sup>.

A pesar de la creciente popularidad de la lectura en las nuevas generaciones, los resultados de la investigación PISA 2018<sup>5</sup> evidencian una caída en sus competencias lectoras en lengua materna a nivel mundial, en comparación con los resultados de PISA 2015 (OCDE 2019). Aunque los aprendientes aprenden a leer en lengua extranjera de manera distinta en comparación con su lengua materna, Barnett subraya la interdependencia que existe entre

---

<sup>1</sup>[https://www.federacioneditores.org/img/documentos/comercio\\_interior\\_2022\\_avanve.pdf](https://www.federacioneditores.org/img/documentos/comercio_interior_2022_avanve.pdf)

<sup>2</sup><https://es.statista.com/grafico/27286/porcentaje-de-usuarios-de-libros-en-formato-fisico-o-electronico-en-paises-seleccionados/>

<sup>3</sup><https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2023-presentacion.pdf>

<sup>4</sup><https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20240127/jovenes-redescubren-literatura-tiktok-97392521>

<sup>5</sup>Las investigaciones PISA (Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE) evalúan las competencias en lectura, matemáticas y ciencias de jóvenes de quince años de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). La séptima edición, implementada en 2018, se centraba en las competencias lectoras en L1.

ambos procesos (1989). Por lo tanto, se puede plantear la hipótesis de que el descenso de competencias lectoras también afecta a la lectura en lenguas extranjeras. En un mundo cada vez más globalizado, ser capaz de leer en un idioma extranjero se ha vuelto indispensable para algunos de nosotros. Hoy en día, casi cualquier librería cuenta con secciones en lengua extranjera y se pueden comprar ediciones extranjeras en Internet con gran facilidad. En la investigación científica internacional, el idioma dominante es el inglés. Ser capaz de leer en una lengua extranjera es, por lo tanto, un valioso recurso que permite acceder a una gama más amplia de información y a distintas perspectivas culturales. Para los jóvenes, la lectura en lengua extranjera facilita oportunidades tanto personales como profesionales.

Durante las últimas décadas, se han multiplicado las publicaciones científicas sobre la comprensión lectora y algunos teóricos se interesaron específicamente a la lectura en lengua extranjera (LE) y en lengua segunda (L2) (Anderson 1999; Barnett 1989; Block 1986; Coady 1979; Goodman 1967; Rumelhart 2013). En este trabajo, nos enfocaremos en la lengua extranjera, que se aprende en un contexto escolar, pero que no es hablada en la comunidad en que vive la persona. A título informativo, la lengua segunda es la lengua que una persona aprende después de su lengua materna, porque vive en una comunidad en la que se habla o tiene contacto con familiares que la hablan. En un estado de la cuestión notable por su completitud y calidad, Barnett (1989) retoma las principales teorías desarrolladas acerca de la lectura en lengua materna y en lengua extranjera. Ilustra cómo, durante muchos años, el cerebro lector ha despertado el interés de numerosos teóricos, como Goodman (1967), Rumelhart (2013) o Coady (1979). Debido a su complejidad y a su carácter invisible, la lectura se ha estudiado desde varias perspectivas y con múltiples herramientas, sin que se haya llegado realmente a un consenso sobre lo que esconde realmente.

El impacto de este campo de investigación en el contexto educativo es muy importante y permite examinar diferentes vías para mejorar las habilidades de lectura de los alumnos, frente al descenso que se observa en distintos países. Autores, como el neurocientífico Dehaene y su famoso libro *El cerebro lector* (2014), han propuesto obras de divulgación destinadas, entre otros, a los docentes. De la misma manera, otros autores como Anderson (1999) y Block (1986) proponen distintas pistas para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Finalmente, el uso de la literatura en el aula de lengua extranjera ha generado también un gran número de publicaciones, con propuestas de unidades didácticas sobre obras literarias o teorías sobre la relación que el estudiante mantiene con el texto (Rosenblatt 1970).



## **1.1. Propósito del estudio e hipótesis**

Debido a su papel importante en la sociedad actual, la lectura en LE y las competencias cognitivas que requiere ya han sido estudiadas de forma amplia por los especialistas. Sin embargo, cabe notar que el inglés ocupa una posición central en esta área de investigación. De hecho, la mayoría de los estudios se basan en comparaciones entre el inglés y otro idioma. Son escasos los estudios que estudian la comprensión lectora sin intervención del inglés, sea como lengua materna o extranjera. Sería, sin embargo, interesante ver lo que ocurre con otras lenguas también muy globalizadas, como el español, el chino o el francés. Según la lengua materna del lector y la lengua extranjera en la que lee, el proceso de lectura será impactado de maneras diferentes, en función de las diferencias o similitudes entre ambas lenguas. Por ejemplo, se puede pensar que un lector francófono tendrá a hacer más inferencias léxicas y gramaticales al leer en español, es decir, otra lengua románica, que al leer en chino. Asimismo, es probable que las interferencias de la lengua materna tengan un papel más importante cuando existe un parentesco entre ésta y la lengua extranjera en la que se lee. En el ámbito académico, son escasas y casi inexistentes las investigaciones sobre la influencia del parentesco lingüístico entre la L1 y la LE en el proceso de lectura en LE.

En el marco de esta investigación, se contestará a la siguiente problemática: “¿Qué competencias cognitivas emplean los estudiantes de secundaria al leer textos auténticos en su lengua materna y en una lengua extranjera de la misma familia lingüística?”. Para hacerlo, se analizará la comprensión de una muestra de aprendientes francófonos del español como lengua extranjera, tras la lectura de un cuento español y de su traducción al francés. Se probarán las siguientes hipótesis:

- (1) Para lidiar con el léxico desconocido, los estudiantes hacen inferencias inconscientes a partir de sus conocimientos lingüísticos en la L1;
- (2) Los conocimientos personales y culturales de los estudiantes influyen en su comprensión del texto, sin que se hayan activado a propósito antes de la lectura;
- (3) Las inferencias erróneas realizadas durante la lectura en LE influyen en la interpretación y la comprensión del texto en L1.

## **1.2. Estructura del estudio**

El presente estudio se estructura de la manera siguiente: las páginas que siguen estarán dedicadas a una revisión de la bibliografía científica existente acerca del tema de la lectura, sea

en lengua materna o en lengua extranjera, así como de los procesos cognitivos y las estrategias que se vinculan con ella. A continuación, la sección empírica se articulará en torno a dos experimentaciones distintas: la lectura de un texto auténtico en español (LE) y la lectura de su traducción al francés (L1). Tras haber repasado la metodología empleada para diseñar e implementar la investigación, se analizarán los resultados de la experimentación en LE de manera individual, antes de compararlos con los resultados de la experimentación en L1. Finalmente, se retomarán las principales conclusiones del trabajo y se expondrán sus limitaciones, así como sugerencias para investigaciones futuras.

## **2. MARCO TEÓRICO**

En esta sección teórica, abordaremos dos puntos principales. Primero, haremos un estado de la cuestión no exhaustivo sobre la lectura en general. Se presentarán y contrastarán las distintas conclusiones de los autores más influyentes en esta área de investigación. En la segunda parte de este capítulo, dedicaremos más atención a las particularidades de la lectura en LE, dado que sus características constituyen la base de este trabajo de investigación. Volveremos sobre los procesos descritos en la lectura en L1 para ver cómo se pueden aplicar o no a la lectura en LE. Este enfoque comparativo nos permitirá anticipar las diferencias que se podrán observar entre las dos experimentaciones realizadas en el marco de esta investigación.

### **2.1.¿En qué consiste la lectura?**

Si queremos comprender correctamente lo que ocurre durante la lectura en LE, debemos primero interesarnos en los procesos que intervienen en la lectura en L1, para poder entender luego cómo las competencias lectoras que el lector adquiere en su L1 pueden impactar sus habilidades para leer en LE. Por lo tanto, empezaremos por una revisión de las teorías principales que han sido sostenidas por los especialistas en lectura, antes de dedicar más atención a las competencias cognitivas que exige este proceso y al papel que desempeña el lector.

Antes de revisar las teorías principales sobre lo que ocurre durante la lectura, necesitamos entender a qué se refiere este término. De acuerdo con Barnett, la lectura es un proceso mental en el que el lector participa activamente en la creación de un significado, gracias a distintas estrategias (1989: 2). Solé completa esta definición al precisar que se trata de una interacción entre el lector y el texto, mediante la cual el lector construye este significado a partir del texto y de sus características. En este proceso, intervienen también los conocimientos previos del lector en relación con el contenido del texto y sus objetivos. Explica que cuando empezamos una lectura, siempre lo hacemos con un propósito en mente: entretenerse, buscar una información precisa sobre un tema, seguir instrucciones, etc. Esta finalidad impacta nuestra percepción del texto y el proceso de lectura (1992: 17-18). Las definiciones dadas por ambas autoras coinciden con la perspectiva interactiva de la lectura, defendida principalmente por Rumelhart. Este último describe la lectura como un proceso que consiste en comprender el lenguaje escrito (2013: 719). En definitiva, se puede proponer la definición operativa siguiente: la lectura es el proceso cognitivo en el que una persona descifra un texto escrito e interactúa con él para comprenderlo y construir significado. Gracias a distintas estrategias, el lector

interpreta el contenido del texto a partir de sus conocimientos previos, de sus objetivos de lectura y de sus expectativas. En el apartado siguiente, profundizaremos esta noción de interacción porque se trata de un planteamiento central en la teoría sobre la lectura.

### **2.1.1. Distintos enfoques sobre el cerebro lector**

Para comprender mejor cómo el lector descifra el texto y lo interpreta, es necesario saber cómo procesa la información escrita en él. En la teoría existente, se distinguen generalmente tres modelos de lectura: el modelo ascendente (“*bottom-up*”), el modelo descendente (“*top-down*”) y el modelo interactivo, que es el más aceptado y el que corresponde a la concepción de la lectura adoptada en esta investigación. Antes de detallar en qué consiste este modelo, repasaremos primero las características de los modelos ascendentes y descendentes, dado que es su combinación que dio lugar a la creación del modelo que nos interesa.

El primer modelo que emergió en la psicología cognitiva es el modelo ascendente o *bottom-up*. Considera que el lector construye significado a partir de la información presente en el texto escrito, en un proceso lineal, hasta llegar a los procesos mentales más elevados (Barnett 1989: 12- 13). Por lo tanto, este modelo pone énfasis en el papel del texto y los procesos de bajo nivel relacionados con las variables del texto, que consisten en reconocer las palabras, identificar y relacionar sus características gráficas y asociar estas palabras con su representación semántica. También interviene la identificación de estructuras sintácticas (Anderson 1999: 2). Dentro de esta primera categoría, se encuentra el modelo de Gough, que sostiene que leemos palabras consecutivamente letra por letra, de la izquierda a la derecha y que éstas quedan en la memoria a corto plazo hasta que logremos entenderlas y que se vayan a lo que llama “el lugar donde las frases se van cuando son comprendidas”. Luego, nuevas palabras pueden entrar en la memoria a corto plazo (1972: 296-302). En consonancia con Gough, LaBerge y Samuels distinguen entre dos tareas principales: la descodificación (*decoding*), que consiste en asociar las palabras con su representación fonológica, y la comprensión (*comprehending*), que implica atribuir un significado a las palabras que se han descodificado previamente. La función principal del lector sería, por lo tanto, el procesamiento de las palabras escritas. Pretenden que los lectores pueden procesar una información a la vez y que, para leer con fluidez, es necesaria una automatización de las distintas etapas que componen el proceso lector. En su modelo, identificaron cinco componentes de este proceso, a saber: la atención y las memorias visual, fonológica, semántica y episódica. En la versión actualizada de su modelo, añadieron el concepto de “*feedback loops*”, según el cual las etapas de procesamiento más elevadas pueden dar lugar a una revisión del análisis realizado en una etapa anterior. Este nuevo elemento acerca

el modelo a la categoría interactiva que abordaremos después (Barnett 1989: 16-18, cursivas mías).

En reacción a los límites de este primer tipo de modelo, surgieron los modelos descendentes o *top-down*. Éstos presentan el proceso lector como un proceso lineal en el que procesos mentales superiores son empleados para acercarse poco a poco al texto. Según esta perspectiva, el lector tiene un papel más activo en la lectura, ya que utiliza sus conocimientos previos y diversas estrategias para abordar el texto, hacer hipótesis sobre su contenido y verificarlas (Barnett 1989: 13). En este caso, intervienen procesos de nivel superior para integrar la nueva información en las frases, relacionarlas con los conocimientos previos y generar una representación coherente del texto (Anderson 1999: 3). Un modelo representativo de esta categoría es el de Smith, publicado en 1971, que caracteriza la lectura como intencional, selectiva, basada en la comprensión – es decir, la confrontación de los conocimientos previos del lector con la información que extrae del texto – y anticipatoria, dado que el lector anticipa el contenido del texto al combinar sus conocimientos previos con sus expectativas y el propósito de su lectura (Barnett 1989: 20-22).

La perspectiva psicolingüística adoptada en 1967 por Goodman enfatiza también la posición central que el lector y el significado del texto ocupan en la comprensión lectora. En su artículo “Reading: A Psycholinguistic Guessing Game”, Goodman describe la lectura como un proceso selectivo, que implica una interacción entre el pensamiento y el lenguaje escrito. Para entender correctamente el texto, el lector no utiliza toda la información visual, sino que se enfoca en los elementos gráficos que le parecen necesarios en función de sus conocimientos previos, y que le permiten “adivinar” lo que sigue en el texto (1967: 126-127). Este autor divide el proceso lector en cinco etapas: 1) el lector comienza su lectura al visualizar una palabra, hace predicciones y anticipa el contenido del texto a partir de una selección de “indicios”, 2) se centra en algunas partes del texto que selecciona para verificar sus suposiciones y 3) las confirma o 4) las corrige cuando es necesario, hasta 5) considerar que la tarea de lectura es completa (Goodman 1988: 16). Mediante sus experimentos, Goodman demostró también que los lectores no suelen corregir sus lecturas incorrectas si tienen sentido. Por lo tanto, entran en una especie de círculo vicioso porque basan sus siguientes predicciones sobre información incorrecta (1967: 135). Esta última observación podría revelarse muy interesante para entender ciertos errores de los lectores cuando leen en LE. Además, ambos modelos tuvieron un gran impacto en la teoría sobre la lectura en LE y en el modelo psicolingüístico de Coady, sobre el cual volveremos luego (Barnett 1989: 22).

El tipo de modelo que más nos interesa en el marco de este estudio es el modelo interactivo, que concilia las dos categorías anteriores. Promueve la idea de una interacción entre los procesos *top-down* y *bottom-up* y presenta la lectura como un proceso cíclico durante el cual las actividades mentales del lector se desarrollan en paralelo con la información transmitida por el texto. Al igual que en los modelos *top-down*, se considera que las etapas de procesamiento de información de nivel superior influyen en las etapas inferiores. Si bien el lector guía la lectura, depende del contenido del texto para decodificarlo, hacer predicciones y construir significado. Por lo tanto, desde este enfoque, tanto el texto como el lector tienen un impacto de importancia similar en la comprensión (Barnett 1989: 13-23). Un buen ejemplo de esta visión es el modelo de Rumelhart, publicado inicialmente en 1977. Define la lectura como un proceso a la vez perceptual y cognitivo, en el que el lector debe usar simultáneamente la “información sensorial, sintáctica, semántica y pragmática para cumplir su tarea [de lectura]”, es decir, para interpretar y reconocer las palabras que está leyendo (2013: 719). Rumelhart distingue entre seis niveles de comprensión, presentados en progresión gradual: “*feature level*” (el lector reconoce estructuras que ha asociado con letras), “*letter level*” (el lector identifica las letras), “*letter cluster level*” (el lector considera secuencias de letras para hipotetizar la palabra que forman), “*lexical level*”, “*syntactic level*” y “*semantic level*” (se evalúa la plausibilidad de las hipótesis a nivel léxico, semántico y sintáctico). Los niveles de análisis son influenciados por niveles superiores, y en cada uno, la colaboración de las hipótesis *bottom-up* y *top-down* refuerza su validez (2013: 741-742, énfasis mío).

Para complementar el modelo de Rumelhart, Stanovich propuso el modelo interactivo-compensatorio en 1980. Este modelo postula que, si el lector presenta debilidades en una de las etapas de procesamiento, su dominio más avanzado de otras fuentes de conocimiento puede compensar para mejorar su comprensión del texto, sin importar su posición en la jerarquía de procesamiento. Por lo tanto, un lector que tiene dificultades con el léxico podrá ayudarse de sus conocimientos sintácticos o semánticos para dar sentido a lo leído, y viceversa (1980: 36).

Además, Rumelhart y McClelland complementaron el modelo inicial del primero al crear el modelo de “*parallel distributed processing*”. Éste demuestra que la lectura se realiza mediante interacciones simultáneas entre varias unidades. Las unidades consisten en hipótesis sobre los distintos elementos que componen el texto; están interconectadas, lo que permite rechazar las hipótesis inválidas (Rumelhart *et al.* 1986: 10).

Gracias a esta revisión de los modelos principales de lectura, tenemos una visión general de lo que ocurre en el cerebro del lector cuando descifra un texto escrito. De estas teorías, retendremos la idea de que la lectura es un proceso complejo y multidimensional que no puede

ser completamente explicado por un solo modelo. Los modelos ascendentes, como el de LaBerge y Samuels, subestiman la influencia del lector y sus conocimientos previos, que consideramos inherentes a todo proceso lector. Sin embargo, su concepción de la descodificación podría ser útil para entender cómo los lectores abordan las palabras. En cuanto a los modelos descendentes, su perspectiva sobre el papel activo del lector coincide con nuestra visión de la lectura. El modelo psicolingüístico de Goodman evidencia también una estrategia que los lectores en LE suelen usar con mucha frecuencia: inferir el significado de una palabra mediante el contexto. Hablaremos con más detalle de esta estrategia en el apartado dedicado a este tema. La combinación de elementos de los modelos *bottom-up* y *top-down* en un enfoque interactivo parece ofrecer una descripción más completa y precisa del proceso lector. La idea de una interacción entre la descodificación de las palabras y los conocimientos previos del lector, como propone Rumelhart, parece reflejar lo que ocurre durante la lectura. El modelo compensatorio de Stanovich nos parece todavía más válido, ya que ilustra cómo funcionan las inferencias mencionadas por Goodman. Como veremos más adelante, este modelo también es útil para describir la lectura en LE. Sin embargo, todos estos planteamientos teóricos se aplican a la lectura ordinaria, pero ¿qué ocurre cuando el lector se enfrenta a una obra literaria? ¿Qué tipo de interacción cabe esperar entre el lector y una novela, o un poema?

### **2.1.2. El lector y el texto literario**

Al principio de este capítulo, la definición operativa de la lectura subrayaba el papel protagónico y activo del lector y de sus conocimientos previos. Necesitamos ahora entender qué designa este concepto de conocimientos anteriores y cómo puede impactar la lectura literaria, antes de abordar las diferencias que ocurren al leer un texto ordinario o literario. De acuerdo con Barnett, existe una diversidad entre los lectores. Sus maneras de abordar un texto divergen y dependen entre otras cosas del tipo de texto, de sus habilidades lingüísticas y cognitivas, de su motivación y de sus expectativas, pero también se nota una influencia de su cultura y su experiencia del mundo (Barnett 1989: 1-11; López Jurado 2015: 114).

Uno de los elementos que más contribuye en esta heterogeneidad entre los lectores es el concepto de “esquema” (“*schema*”), que ya ha sido mencionado en los modelos de lectura descendentes e interactivos bajo la denominación de “conocimientos previos”. El primer teórico que utilizó este término con la acepción que tiene actualmente en relación con la comprensión de lectura fue Bartlett. En su conocido libro *Remembering*, éste define el “*schema*” como “la organización activa de reacciones pasadas, o experiencias pasadas” (1932: 201, traducción y énfasis míos). Los “esquemas” constituyen, por lo tanto, la base de datos que se va a confrontar

con la información que aparece en el texto. Si no coinciden, el lector interpreta la nueva información de manera distinta o adapta sus esquemas (Barnett 1989: 42). Entre los tipos de esquemas, podemos distinguir los que son relacionados con el contenido, también llamados “conocimientos de fondo”, y los que tienen que ver con la estructura del texto y la organización retórica específica de cada tipo de texto. Las investigaciones sobre esquemas relacionados con el contenido han demostrado que estar familiarizado con el contenido del texto mejora la comprensión y la memorización. Conocer la organización de un texto tiene igual importancia en la lectura, dado que permite al lector anticipar el tipo de información que contiene el texto o el orden en el que aparecen, lo cual facilita la organización de la información en la memoria. Por ejemplo, si el lector lee un texto narrativo, esperará encontrar datos en orden cronológico, mientras que, al leer un artículo en el periódico, pensará en los elementos circunstanciales que suele contener (Barnett 1989: 43-44). Algunos problemas de comprensión de lectura pueden explicarse por la “ausencia de un esquema mental apropiado que facilite reconocer la estructura y contenido del texto”, la presencia de contradicciones en el texto, la falta de pistas textuales para destacar la información importante o una disonancia entre el conocimiento del lector y el del autor (López Jurado 2015: 114).

Acercas de cómo intervienen estos esquemas en el caso de la lectura literaria, Rosenblatt proporciona una explicación convincente. Primero recuerda que los lectores de cada tipo de texto deben ser activos y basarse en sus experiencias pasadas para dar significado al texto (1994: 22). Desde esta concepción interactiva de la lectura, explica que cuando leemos, enfocamos nuestra atención en los detalles del texto que se relacionan con nuestro objetivo de lectura. Hacemos una selección, para quedarnos con los datos que más nos interesan. Para distinguir la lectura literaria de la lectura ordinaria, Rosenblatt propone dos conceptos: la lectura eferente y la lectura estética. La primera se realiza con el propósito de obtener información del texto. Por ejemplo, cuando lee una receta, un periódico o un prospecto de medicamento, el lector centra su atención en los elementos que le interesan. En este caso, alcanza su objetivo de lectura después de la lectura, con los datos que memoriza. Por otro lado, durante una lectura estética, el lector se centra en la experiencia que está viviendo durante el acto de lectura, sobre las emociones que genera en él (1994: 23-27). La lectura estética aporta una satisfacción específica al lector, quien busca experiencias que no puede vivir en su propia vida (1970 33-36). El lector necesita disfrutar de la lectura literaria. Por lo tanto, leer un resumen de una obra literaria no es lo mismo que leer una reseña sobre un artículo científico, porque la lectura literaria implica una experiencia personal, evoca distintas sensaciones, emociones y conceptos que son propios a cada lector (1970: 32-33). Desde esta perspectiva, Rosenblatt define la lectura literaria como



“una transacción [privada] entre el lector y el texto [literario]”. Por un lado, las palabras del texto son como estímulos que dirigen los pensamientos del lector y activan ciertos conceptos y experiencias intelectuales y emocionales en su mente. Por otro lado, el lector transforma el texto y le da significado a partir de sus experiencias previas (1970: 25-35). En el caso de los lectores adolescentes, la interacción que tienen con el texto es influenciada por el hecho de que todavía no tienen tantas experiencias de vida. Rosenblatt añade también que, aunque la relación que entretiene el lector con el texto es única, es frecuente que intervengan experiencias culturales y socialmente compartidas por un grupo de lectores (1970: 27-31).

Esta concepción de la lectura literaria como un proceso transaccional e interactivo se refleja también en el concepto de *Gestalt*, un término de la filosofía fenomenológica alemana que designa la forma mental que el lector construye y da a lo que lee, en relación con su propia experiencia. El lector selecciona los elementos del texto que le parecen esenciales, los jerarquiza y los completa mediante inferencias y a partir de sus esquemas personales (Citton 2017: 64-73). Desde este punto de vista, se puede llegar a la conclusión de que muy a menudo, un texto no es un solo texto literario, sino que existen tantas versiones del texto como personas que lo han leído. Además, un mismo texto tendrá significados distintos para un mismo lector en diferentes períodos y circunstancias (Rosenblatt 1970: 25-35). Estas ideas ya eran particularmente defendidas en la crítica literaria en las décadas anteriores, como en *La hora del lector* (1957) de José María Castellet o en *Pierre Ménard, autor del Quijote* (1939) de Jorge Luis Borges. Ambos autores ya anticipaban la idea defendida por Barthes en su canónico ensayo “La mort de l’auteur” (1968<sup>6</sup>): “el nacimiento del lector debe pagarse con la muerte del autor”. De acuerdo con Barthes, se debe rechazar la idea según la cual existe una sola interpretación del texto, fijada por el autor, porque es el lector que realmente le da significado al texto (1984: 66-67). En consonancia con esta perspectiva, el modelo *Reading / Writing* de Pearson y Tierney compara la lectura a la escritura. Estos autores pretenden que la lectura literaria consiste en un “proceso [activo] de negociación de sentido entre un lector y un autor a través de un texto”, lo que quiere decir que el lector reinterpreta las ideas del autor y construye su propia versión del texto para “otro lector que vive dentro de él” (1984: 145, traducción mía).

La concepción de la lectura literaria evocada en estos últimos párrafos se puede aplicar tanto a la lectura en L1, como a la lectura en LE. Sin embargo, en ambos casos, para dar significado al texto, es necesario que los lectores logren activar los conocimientos anteriores

---

<sup>6</sup>Barthes publicó por primera vez este ensayo en inglés en 1967 (“The Death of the Author”), antes de publicar una versión francesa en 1968.

adecuados. Esta habilidad es frecuentemente considerada como una estrategia cognitiva de lectura. Nos enfocaremos sobre su papel en el próximo apartado.

### **2.1.3. Las estrategias de comprensión de lectura**

En las secciones anteriores, hemos aprendido más sobre las interacciones del lector con el texto y se han mencionado varias veces las estrategias de lectura empleadas por los lectores. Sin embargo, todavía no sabemos exactamente en qué consisten estas estrategias. Como sostiene Acuña, son técnicas empleadas espontáneamente por los lectores para resolver los problemas que impiden su comprensión del texto (Acuña 2010: 22). Desde una perspectiva más centrada en la cognición, Pressley y Harris completan esta definición al describir las estrategias como un conjunto de procesos cognitivos que permiten desarrollar operaciones mentales, tales como la comprensión y la memorización, y que son potencialmente conscientes y controlables (2008: 77). En el contexto de la lectura en LE, las estrategias tienen un papel aún más importante, dado que pueden ayudar al lector con muchas de sus dificultades (Barnett 1989: 36-37).

En un estudio realizado por Cook y Gelen, se ha demostrado que los buenos lectores son los que aplican distintas estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura (Aksan y Kisac 2009: 836). La cognición se refiere al “funcionamiento intelectual de la mente humana” y se relaciona con habilidades como “recordar, comprender, focalizar la atención y procesar información” (López Jurado 2015: 115). En comparación, la metacognición se define como el conocimiento de un individuo sobre sus propios procesos cognitivos y el uso de estos conocimientos para autorregular y supervisar las actividades cognitivas que tienen lugar en situaciones similares (Aksan y Kisac 2009: 835; Acuña 2010: 13). De forma simplificada, la metacognición se puede resumir como el hecho de pensar en cómo pensar (Aksan y Kisac 2009: 835). Ambos conceptos tienen un papel importante durante la lectura: mediante la cognición, el lector construye un significado para el texto, mientras que la metacognición le permite controlar su comprensión y actuar cuando es necesario. Por lo tanto, sin la metacognición, el lector no lograra entender correctamente el texto.

Para poder activar y aplicar las estrategias que posee según sus necesidades, es primordial que el lector domine los tres tipos de conocimientos metacognitivos relacionados con estas estrategias: el conocimiento declarativo, que consiste en conocer las estrategias; el conocimiento procedimental, que consiste en saber cómo emplear estas estrategias con éxito; y el conocimiento condicional, que tiene que ver con el contexto o momento en el que se deben utilizar las estrategias (López Jurado 2015: 116; Villalobos 2020: 75). Además de este requisito,

Presley y Harris definen dos condiciones para que una estrategia sea más eficaz, sea antes, durante o después de la lectura: es necesario seleccionar la estrategia más adecuada para la tarea y combinarla con otras estrategias, en vez de emplearla individualmente (2008: 83). Estos autores explican también que el uso de estrategias es intencional cuando el individuo está aprendiendo a emplearlas. Sin embargo, con el tiempo, su uso se vuelve más automático y menos consciente (2008: 77).

Según Anderson, las competencias cognitivas necesarias para la comprensión lectora son comprender las ideas principales, hacer inferencias, anticipar el contenido y adivinar el vocabulario a partir del contexto. Para desarrollar competencias lectoras, es necesario que los aprendientes sepan emplear estrategias cognitivas, las cuales tendrán un efecto positivo sobre su comprensión, pero también sobre sus competencias lingüísticas, como la adquisición de nuevo vocabulario, por ejemplo (1999: 1). Acerca de las estrategias cognitivas, se han propuesto varias clasificaciones. En el modelo psicolingüístico de Goodman, se mencionan varias estrategias cognitivas. Dentro de ellas, retomaremos las que nos parecen necesarias para describir lo que podría ocurrir durante las experimentaciones de este estudio. Primero, las estrategias de predicción aluden a cómo los esquemas mentales del lector sirven para anticipar el contenido del texto y su potencial significado, al basarse en el título, las imágenes y otros indicios que lo acompañan (Pressley y Harris 2008: 81; Goodman 1988: 16). Mediante las inferencias, el lector intenta completar la información explícita en el texto y que logra entender gracias a sus “conocimientos conceptuales y lingüísticos anteriores”. Estas estrategias, junto con el muestro, le permiten al lector verificar que logra dar sentido a lo que ha leído. Por su lado, las estrategias de confirmación / descarte permiten corroborar o rechazar las predicciones realizadas anteriormente. Finalmente, con las estrategias de corrección, el lector evalúa si tiene suficiente información o si necesita releer algunas partes anteriores del texto para complementar la información que ya tiene (Goodman 1988: 16, traducción mía). En las descripciones de estas estrategias, se demuestra de nuevo la importancia de los “esquemas” del lector en la teoría sobre la lectura. Activar los conocimientos previos del lector es una estrategia que se promociona y se valora en muchas investigaciones sobre estrategias de lectura. De hecho, se considera que el conocimiento previo sirve de puente en la construcción de significado. Su función es aún más marcada en el contexto de la lectura en LE porque permite al lector vincular sus conocimientos lingüísticos en ambas lenguas y mejorar su comprensión del contenido si ya conoce el tema (Villalobos 2020: 75).

Se deben tomar en cuenta los procesos metacognitivos que ocurren cuando se emplean estas estrategias. Para hacerlo, López Jurado define tres etapas. La primera es la planificación,

que consiste en establecer objetivos y elegir estrategias cognitivas apropiadas en función de la naturaleza de la tarea, pero también en activar los conocimientos previos relacionados con el tema o el tipo de texto. En esta fase, también intervienen anticipaciones del contenido del texto y de las dificultades que podría plantear su lectura. Luego, la segunda etapa consiste en procesos de monitoreo y control que intervienen para regular la lectura de distintas maneras: al seguir los pasos y moverse de uno a otro cuando es necesario, al distinguir entre los elementos más o menos importantes, al resolver las dificultades y los errores, por ejemplo. Finalmente, basándose en los resultados, el lector evalúa el éxito del proceso de lectura y la eficiencia de los métodos empleados. Determina también si los objetivos iniciales han sido logrados y si las dificultades predichas se plantearon y “cómo fueron superad[a]s” (López Jurado 2015: 118-119). Weinstein y Mayer propusieron otra taxonomía para clasificar las estrategias metacognitivas en tres categorías. Primero, las estrategias de “ensayo” consisten en repetir las palabras y suelen emplearse durante procesos cognitivos de baja complejidad. Luego, las estrategias de “elaboración” abarcan el resumen, las paráfrasis y la identificación de las ideas principales y mejoran la comprensión del texto mediante procesos más avanzados. Finalmente, las estrategias de organización sirven para relacionar los elementos del texto mediante la toma de notas y resúmenes bajo distintas formas, como el mapa semántico (citado por López Jurado 2015: 117).

Tanto las estrategias cognitivas como las metacognitivas tienen un rol importante en la comprensión lectora, dado que son herramientas que el lector emplea para dar sentido y coherencia a la interpretación que hace del texto. Las distintas estrategias que acabamos de mencionar parecen útiles no solo en el contexto de la lectura en L1, sino también, y sobre todo, para la lectura en LE. Por lo tanto, se podría pensar que la lectura en LE se ve facilitada por el dominio de las estrategias de lectura en la L1. En la sección siguiente, trataremos de entender mejor lo que ocurre al leer en una lengua extranjera y hasta qué punto este proceso es similar a la lectura en lengua materna, antes de cuestionar la posible transferencia de las estrategias que posee el lector en su L1.

## **2.2. La lectura en LE**

En este punto, ya disponemos de muchas claves para entender cómo los lectores adscriben sentido a las obras literarias. Como hemos visto, este sentido depende principalmente de los conocimientos previos del lector y de las estrategias cognitivas y metacognitivas que

emplea. Sin embargo, cabe imaginar que todas esas estrategias se ven sustancialmente alteradas cuando los lectores no dominan la lengua del texto, por ser para ellos extranjera.

En la teoría sobre la lectura en LE, los términos “lengua extranjera” y “lengua segunda” son frecuentemente confundidos. Para que quede más claro el ámbito de investigación, debemos distinguir ambas nociones. Barnett define la lengua segunda como la lengua no nativa de una persona, pero que se usa como lengua de comunicación en la comunidad en la que vive (1989: 2-3). Por ejemplo, en Bélgica, el holandés es la L2 de las personas francófonas que viven en Flandes. En otros contextos, el término “lengua segunda” se refiere al orden de adquisición de las lenguas. Por lo tanto, se puede también considerar como L2 la lengua que las personas aprenden desde su infancia en su entorno familiar. De acuerdo con Rico Parra y Correa Cortés, la lengua extranjera se aprende en un contexto escolar, pero no se usa fuera del aula porque no se trata de una lengua hablada en el país en el que vive el aprendiente (2014: 31). Conviene matizar esta definición al tomar en cuenta el caso de países como Bélgica, que tiene tres lenguas oficiales. En este contexto, el holandés puede considerarse como LE de los estudiantes francófonos que viven en Valonia. Por lo tanto, retomaremos las siguientes acepciones: la lengua segunda es la lengua que una persona aprende después de su lengua materna porque vive en una comunidad en la que se habla o tiene contacto con familiares que la hablan. Al revés, la lengua extranjera es una lengua que se aprende en un contexto escolar, pero que no es hablada en la comunidad en la que vive la persona. En el marco de este trabajo, nos enfocaremos sobre la lectura en LE. Cabe notar que el desarrollo de las competencias lectoras es distinto para aprendientes de una L2, que aprenden este idioma desde su infancia, y aprendientes de una LE, que suelen ser mayores y que tienen una cognición bastante desarrollada y competencias lectoras en su lengua primera (Barnett 1989: 3). Sin embargo, podemos preguntarnos hasta qué punto estas competencias influyen en la comprensión lectora en LE.

### **2.2.1. Revisión de los modelos de lectura en L1 y nuevas propuestas.**

De acuerdo con Gómez *et al.*, “leer en una [lengua extranjera] presenta diferencias lingüísticas, de procesamiento, cognitivas, educativas, socioculturales [e] institucionales, respecto al leer en la lengua materna” (2013: 57). Sin embargo, estas diferencias no impiden que se hagan paralelos entre ambos procesos de lectura. De manera lógica, la lectura en LE ha sido frecuentemente estudiada a partir de los planteamientos teóricos sobre la lectura en L1.

A finales de los años sesenta, se consideraba que la lectura en lengua extranjera era sobre todo un proceso de descodificación, que consistía en construir significado a partir de las palabras del texto y que correspondía por lo tanto al modelo *bottom-up*. Aunque se sabe ahora

que esta postura no es suficiente para describir la complejidad de la lectura en LE, resulta útil para analizar el comportamiento de los lectores en LE más débiles, que se detienen en cada palabra, cuando los buenos lectores son capaces de reconocer la mayoría de las palabras automáticamente y de investigar el potencial significado de palabras desconocidas (Barnett 1989: 18-19; Pressley y Harris 2008: 82). Acerca de esta diferencia entre “buenos” y “malos” lectores, el modelo interactivo de LaBerge y Samuels enfatiza la atención necesaria para decodificar el texto en el caso de lectores principiantes (en L1) (Barnett 1989: 34). Sin embargo, los aprendientes de una LE no tienen un sistema fonológico muy desarrollado cuando comienzan a leer. Por lo tanto, los modelos *bottom-up* no son tan convenientes para describir el proceso de lectura en este caso, dado que el lector tendrá dificultades para analizar las palabras basándose en los fonemas que las componen (Barnett 1989: 34-35).

En cuanto a los modelos *top-down*, su perspectiva psicolingüística tuvo un impacto considerable en la teoría sobre la lectura en LE e inspiró uno de los primeros modelos de lectura en LE, el modelo psicolingüístico de Coady (1979), que se describirá después. Dado que los aprendientes de una LE suelen ser adolescentes o adultos, ya poseen un conocimiento general amplio, así como habilidades cognitivas y de lectura en su lengua materna (Barnett 1989: 22). De acuerdo con la perspectiva de Goodman, el lector hace predicciones sobre el significado de las palabras, a partir de sus conocimientos previos y de elementos que ha detectado en el texto (1967: 126-127). Ya hemos evocado antes la utilidad de esta visión para entender cómo los lectores en LE deducen el significado de ciertas palabras que no conocen a partir del contexto, Esta estrategia puede resultar “peligrosa” si el lector realiza una inferencia errónea y no la corrige porque la considera coherente. En algunos casos, la interpretación incorrecta no impacta la comprensión del resto del texto, pero en otros casos, genera una comprensión errónea del conjunto del texto.

Como se ha dicho antes, son los modelos interactivos los que influyeron más en la teoría sobre la lectura en LE. Para la mayoría de los teóricos que estudian la lectura en LE, el lector y sus características individuales ocupan una posición central en el proceso. Sin embargo, se considera que las variables del texto, como su estructura o su vocabulario, también afectan la lectura (Barnett 1989: 36). Al retomar los modelos analizados previamente, el de Rumelhart tiene sentido dado que el lector en LE podrá asociar sus conocimientos lingüísticos y semánticos en su L1 con sus conocimientos en la LE. Asimismo, se puede suponer que las estrategias y competencias lingüísticas en L1 compensan debilidades lingüísticas en la LE (Rumelhart 2013; Barnett 1989: 26-34). El modelo interactivo-compensatorio de Stanovich, que ya hemos mencionado, sostiene que las debilidades del lector en una etapa del procesamiento del texto

pueden ser compensadas por sus habilidades en otra etapa. En el contexto de la lectura en LE, implicaría que los lectores con poco conocimiento léxico en el idioma extranjero podrían ayudarse de sus conocimientos del tema tratado por el texto para entenderlo e inferir el significado de ciertas palabras (Stanovich 1980; Barnett 1989: 26-34).

En relación con las variables del texto, se puede mencionar un aspecto poco estudiado en la teoría sobre la lectura: las valencias emocionales de las palabras. Intervienen también en la lectura, tanto en L1 como en LE, pero no existe consenso en cuanto a las diferencias entre L1 y LE. No obstante, en un estudio realizado por Sheikh y Titone, se demostró que, al leer en lengua extranjera, los lectores bilingües suelen procesar más rápidamente las palabras con una acepción positiva, en comparación con palabras neutras, porque pueden vincular las primeras con experiencias emocionales positivas. En el caso de palabras negativas, los lectores bilingües no tienen tantas facilidades para relacionarlas con experiencias emocionales negativas. Sheikh y Titone observaron que los lectores bilingües con alto dominio de la L2 asimilan más fácilmente las palabras neutras y negativas cuando son concretas, en comparación con las palabras abstractas. Estos autores sugieren que la diferencia se debe a que los lectores se basan sobre sus experiencias sensoriomotoras para entender las palabras concretas (2015: 9-11).

Finalmente, necesitamos determinar cómo la perspectiva de la lectura interactiva y transaccional de Rosenblatt (1970) interviene en el contexto de la lectura literaria en LE. El modelo “*Reading / writing*”, que sostenía que el lector debía negociar sentido con el autor a través del texto, subraya una potencial dificultad en la lectura en LE: las diferencias culturales entre el autor y el lector, y por consiguiente entre sus esquemas respectivos, que pueden conducir a una interpretación muy distinta del texto (Pearson y Tierney 1984: 145). En la bibliografía científica, se adoptan dos posiciones opuestas en cuanto al posible vínculo de los esquemas con la cultura. Si algunos mantienen que son universales, otros sugieren que los esquemas son culturalmente determinados, incluso los que atañen a la estructura de los textos. Varias investigaciones sugieren que los lectores, al leer textos basados en su propia cultura, memorizan mejor y hacen más inferencias correctas, mientras que la distancia generada por las diferencias de cultura entre el lector y el texto dificulta la activación de los esquemas adecuados (Barnett 1989: 44). En su famoso experimento basado en el cuento popular “The war of the ghosts”, Bartlett ha observado que los lectores suelen malinterpretar textos con un contenido cultural ajeno porque los perciben desde su propia perspectiva cultural (1932: 118). Estas constataciones parecen apoyar la concepción de los esquemas como culturales. Desde una perspectiva conciliadora, Carrell opina que ninguna de las dos opciones se puede generalizar, mientras que Hirsch añade que los esquemas de contenido pueden variar hasta entre individuos

que comparten la misma cultura (Barnett 1989: 44). Las explicaciones de Rosenblatt también van en este sentido, dado que menciona a la vez los esquemas personales del lector y los que son compartidos culturalmente (1970: 27-31).

A pesar de la existencia de estos modelos sobre la lectura en L1, otros autores pensaron que era necesario crear un modelo de lectura específico para la LE. En 1979, Coady propuso un modelo psicolingüístico de la lectura en LE, inspirado de las teorías de Goodman y Smith. Defiende la idea de una interacción de los conocimientos previos, de habilidades conceptuales y de estrategias. Si el lector es principiante, empleará estrategias más concretas y centrará su atención en los grafemas, fonemas o morfemas mientras que el lector avanzado se enfocará en estrategias más concretas, centradas en la sintaxis o la semántica, como el muestreo. De acuerdo con este modelo, el lector selecciona estrategias distintas según el tipo de texto y su propósito y se supone que es capaz de adaptarse y de cambiar de estrategias si nota que no son eficaces para la tarea (Coady 1979: 5-12). Según Coady, aprender un idioma puede ser más fácil para aprendientes adolescentes o adultos, que ya saben leer en su lengua materna, como en el caso de los aprendientes de una LE. Explica que las capacidades de lectura en LE no solo dependen del conocimiento lingüístico de esta lengua, sino también del uso que se hace de estrategias y de la transferencia de la capacidad de lectura en L1 (1979: 5-12).

La perspectiva de Coady sugiere que un lector puede fácilmente transferir sus habilidades lectoras de la L1 a la lectura en LE, pero podemos cuestionarnos sobre lo que realmente se transfiere. Cummins está convencido de que las habilidades cognitivas de lectura en la L1 anticipan e influyen positivamente en el desarrollo las mismas en la LE. Explica que, a pesar de aspectos vinculados con la pronunciación, las competencias cognitivas son comunes a los idiomas (1983: 376). En una investigación, Villalobos observó también que los alumnos hacían “conexiones entre la L1 y la L2” en cuanto a aspectos gramaticales y léxicos, “partiendo del conocimiento [semántico y sintáctico] que tienen de ambas lenguas” para resolver los obstáculos a los que se enfrentaban (2020: 65-75). Yamashita sostiene también una “hipótesis de la interdependencia lingüística”, es decir, de la transferencia de las habilidades lectoras de la L1 a la lectura en LE, pero menciona también la “hipótesis del umbral lingüístico”, que precisa que la transferencia de habilidades de la L1 hacia la LE ocurre cuando el lector ya tiene cierto dominio de esta última (2004: 2, traducción mía).

Villalobos emplea también el concepto de interdependencia lingüística en cuanto a la transferencia de las estrategias. Precisa que la L1 podría ser útil para “el aprendizaje de estrategias cognoscitivas de lectura que faciliten [...] la comprensión de la lectura de textos escritos en la LE” (2020: 54-56). Alderson y otros autores concuerdan con él, al decir que la



lectura en LE consiste en la interacción de los conocimientos léxicos, sintácticos y situacionales del lector en LE y de las “estrategias de procesamiento de textos” que ya posee en su L1 “y que son de naturaleza independiente de la lengua que se trate” (Gómez *et al.* 2013: 57-58). Acerca del uso consciente o inconsciente de las estrategias, algunos, como Hardin, Kristin, Levine y Reves, piensan que este uso de las estrategias provenientes de la L1 se hace de manera consciente en la LE, muchos investigadores, incluyendo a Dechant, Goodman, Grabe y Stoller, Maming, Ramírez y Rumelhart, opinan que el lector puede “activar [...] de forma *inconsciente*” las estrategias cognitivas que ya conoce en su lengua materna a la hora de leer en LE, “apropiándose de estas de forma *consciente*” (citados por Villalobos 2020: 72-76, énfasis mío). Sin embargo, Clarke precisa que esta transferencia se ve perturbada cuando el lector tiene un dominio limitado de la LE (1980: 206). Entonces, en este caso, ¿qué estrategias suele emplear el lector?

### **2.2.2. Estrategias específicas a la lectura en LE y trampas lingüísticas**

En la bibliografía científica, se mencionan distintas estrategias específicas a la lectura en LE. En algunos casos, estas estrategias no se revelan eficaces, debido a una interferencia de la lengua materna, o a una falta de dominio de la LE. Antes de evocar estos problemas, describiremos primero una serie de estrategias frecuentemente empleadas por los lectores en LE.

Para entender cómo funcionan las estrategias de lectura en LE, se debe tomar en cuenta el costo cognitivo de cada actividad: una actividad será más lenta si implica una carga cognitiva más importante. Para evitar una sobrecarga de la memoria de trabajo y liberar espacio en ella para el desarrollo de procesos cognitivos más complejos, es necesario que los procesos de bajo nivel hayan sido automatizados (Acuña 2010: 13). Sin embargo, en el caso de la lectura en LE, los procesos microestructurales, relacionados con la identificación de palabras, ocupan más sitio en la memoria de corto plazo del lector cuando lee en LE, sobre todo si se trata de un aprendiente con bajo dominio de este idioma (Barnett 1989: 36-37). El lector suele analizar el texto palabra por palabra y emplear la “estrategia de la traducción a la lengua materna con bastante frecuencia, lo cual le impide prestar atención a las “macroideas” y vincularlas con su conocimiento previo para dar una “coherencia global [al] texto” (Gómez *et al.* 2013: 59-60). En consonancia, la investigación realizada por Gómez *et al.* demostró que, en contraste con los lectores en L1, el control macroestructural era menos eficaz que el control microestructural para los sujetos que leían en una LE, incluso para los que tenían un dominio más avanzado del idioma. En cuanto al control microestructural, los sujetos con un nivel avanzado en la LE tenían

un control de eficacia similar al de los sujetos que leen en L1. Por lo tanto, se puede concluir que las diferencias entre L1 y LE se marcan más en el nivel macroestructural (2013: 72-73). Distintas investigaciones, como la de Yamashita y la de Tsai, Ernst y Talley, proporcionaron una pista para explicar esta observación: los aprendientes transferirían únicamente sus habilidades de la L1 a la LE a nivel microestructural (Gómez *et al.* 2013: 59).

En cuanto a los tipos de estrategias, Acuña explica que las principales estrategias que intervienen en la lectura en LE son las “estrategias de lectura global, de ‘barrido’, la lectura selectiva, estrategias de compensación, estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas”. Precisa también que los lectores que tienen un buen dominio de la LE emplean otras estrategias, que se asimilan a las empleadas por un lector en su L1 (2010: 10). Durante un estudio, Acuña observó cómo lectores hispanohablantes no expertos intentaban comprender un texto en LE y cómo su manera de abordar el texto evolucionaba con el tiempo. La investigadora notó que, al principio, los lectores descifraban el texto palabra por palabra, mediante estrategias de restitución literal y de repetición. Sin embargo, no se notaba ninguna actividad metalingüística y tampoco se realizaban inferencias mientras que, en las últimas etapas, los lectores, ya familiarizados con las estructuras léxicas y sintácticas de la LE, hacían varias inferencias y eran capaces de parafrasear lo que habían leído y de reformular su sentido. Esta evolución demuestra cierta automatización de los procesamientos vinculados con la “superficie textual” y permite el desarrollo de procesamientos conceptuales y discursivos, relacionadas con la temática del texto y la situación de enunciación discursiva, por ejemplo. Al desarrollar competencias de lectura, los lectores emplean estrategias más eficaces, que consisten en un “ir y venir entre el nivel conceptual y el nivel formal y tienden a aproximarse a las de un lector en L[1]” (Acuña 2010: 17-21).

De manera similar, en un experimento de Gómez Rodríguez, los estudiantes se entrenaron a leer en LE, ayudándose de distintas estrategias. De manera progresiva, los estudiantes se acostumbraron a emplear estrategias de manera más autónoma y a seleccionarlas conscientemente. Globalmente, usaron principalmente una estrategia de memorización al crear conexiones mentales (lo cual consiste en contextualizar y asociar nuevas palabras con representaciones mentales), y tres estrategias cognitivas: resumir y subrayar (que permite a los lectores destacar la información importante o los pasajes que no entienden), traducir, y analizar y razonar (que permite al lector mejorar su nivel de comprensión, al deducir el significado de una palabra mediante el contexto, y acceder a niveles de interpretación más avanzados) (2016: 59-61). En cuanto a la traducción, Karimian y Branch subrayan que no se debe excluir esta estrategia a favor de una deducción basada en el contexto, que permite evitar recurrir al

diccionario, pero que es difícil de dominar. La traducción puede, a su vez, ser eficaz dado que procura “sentimientos de seguridad y satisfacción” al aprendiente y se revela necesaria cuando una palabra desconocida se repite en el texto (Gómez Rodríguez 2016: 61).

Esta perspectiva se refleja en un estudio realizado por Villalobos, durante el cual éste notó que los participantes empleaban mayoritariamente claves semánticas, es decir, cognados verdaderos o falsos, en comparación con su uso de las claves sintácticas, que atañen a aspectos gramaticales. Estos participantes eran conscientes de que “la grafía no era una condición para considerar que todas las palabras en la LE eran cognados verdaderos”. Como tenían acceso al diccionario, los alumnos podían consultarlo y se ayudaban del contexto para elegir la acepción correcta. Sin embargo, cuando no tienen acceso a un diccionario, los lectores principiantes no pueden verificar el significado y suelen por lo tanto basarse únicamente en la semejanza de la palabra desconocida con una palabra en su L1, como ocurrió con una participante de este estudio (2020: 67-76). A veces, los lectores tienen suerte porque se tratan de palabras transparentes, es decir, palabras cuya grafía y significado son similares en ambos idiomas. Sin embargo, en otros casos, se trata de un falso amigo. Para entender mejor este fenómeno, necesitamos comprender a qué se refiere exactamente este término y como impacta la lectura en LE.

Los falsos amigos, también llamados “falsos cognados”, son palabras de dos lenguas que tienen una forma o una etimología similar, pero cuyo significado es distinto (Expósito Castro 2023: 106). En su artículo, Expósito Castro distingue entre falso amigo total, es decir, una “palabra calcada en su traducción en lengua meta que no existe en esta lengua” y falso amigo parcial, que consiste en una palabra que existe en la lengua meta pero cuya traducción literal “no correspond[e] a la acepción en el contexto dado” (2023: 108). Pérez Velasco completa esta definición de los falsos amigos parciales al mencionar el concepto de “polisemia interlingüística” de Wandruszka y dice que ocurre cuando un aprendiente restringe o extiende el significado de una palabra extranjera al traducirla. En el primer caso, la palabra extranjera “presenta un campo semántico más amplio que el de su equivalente en [la lengua materna]”, mientras que, en el segundo caso, el aprendiente emplea la palabra “no sólo en los contextos en que son equivalentes, sino también en aquellos en los que no existe equivalencia semántica” (2001: 382-383). Pérez Velasco apunta a la previsibilidad de los falsos cognados diciendo que se trata de “errores sistemáticos” que ocurren con cierta frecuencia y se deben a “asociaciones mnemotécnicas” inconscientes entre palabras que tienen una forma semejante. Vincula también este fenómeno con el de la interferencia dado que, al enfrentarse con una palabra desconocida en lengua extranjera, el aprendiente suele interpretarla basándose en los conocimientos

lingüísticos que ya posee, es decir, por analogía con su lengua materna. Ocurren, por lo tanto, una sistematización y una imitación de las formas lingüísticas de la lengua materna (2001: 378-380). Asimismo, Ceolin dice que los falsos amigos son “palabras que parecen, a primera vista, fáciles de [entender] [...], pero que acaban convirtiéndose en auténticas trampas para lectores”, que hacen inconscientemente una asociación con su lengua materna (citado por Expósito Castro 2023: 106). Además, Expósito Castro explica que, “debido a la inmediatez [de la actividad de interpretación durante la lectura] [...], se elige la solución más cercana, prueba de la interferencia lingüística, en particular entre dos lenguas tan cercanas” como el español y el francés (2023: 108). Sin embargo, conviene tener en cuenta que los “errores” que se asocian con una falta de dominio de la lengua extranjera pueden deberse, en algunos casos, a una mala lectura (Expósito-Castro 2023: 108).

Durante la lectura en LE, la paronimia, otro fenómeno cuyo resultado es comparable al de los falsos amigos, suele ocurrir con frecuencia. A diferencia de los falsos cognados, la paronimia es un fenómeno intralingüístico. Como expone Expósito Castro, las palabras paronímicas consisten en palabras con escrituras o pronunciaciones similares, pero no idénticas, y con significados diferentes. Los homónimos son un tipo específico de parónimos que comparten una similitud en su pronunciación, pero no tienen el mismo origen etimológico (*RAE*). Dentro de esta última categoría, distinguimos entre los homófonos, que se distinguen por su grafía, y los homógrafos, que se escriben de manera idéntica (2023: 105-106).

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

Esta sección empezará por una descripción del diseño de la investigación y del proceso de selección de los participantes, así como de sus características. Luego, se hará una presentación de los distintos instrumentos empleados en la investigación y de las decisiones y los fundamentos teóricos que influenciaron su diseño. Finalmente, se detallará el proceso de recolección de datos y su procesamiento.

#### **3.1. Diseño de la investigación**

En la presente investigación, se utilizó un diseño de métodos mixtos convergentes, que consiste en analizar de manera separada los resultados obtenidos a través de los distintos métodos cuantitativos y cualitativos, antes de compararlos para confirmar o matizar ciertas observaciones (Creswell y Creswell 2018). Esta triangulación de métodos permite minimizar sus limitaciones respectivas y obtener un conjunto de datos más completo. Por un lado, el método cualitativo proporciona información sobre la perspectiva de los participantes y permite formular hipótesis y explorar respuestas que no han sido anticipadas. No obstante, se caracteriza también por su subjetividad. Por otro lado, el método cuantitativo aporta datos más objetivos y permite probar hipótesis, pero no refleja la diversidad de las experiencias lectoras (Merriam y Tisdell 2016: 14-19). Según Merriam y Tisdell, la triangulación es la mejor manera de reforzar la validez interna de una investigación y la calidad del análisis realizado (2016: 244-245).

En cuanto a la estructura de la investigación, se divide en dos experimentaciones principales: la lectura de un texto auténtico en español (LE), y la lectura de la traducción del mismo texto en francés (L1). Dentro de la experimentación en LE, se distinguen distintas etapas: 1) la lectura del texto, la realización de un cuestionario con preguntas abiertas y otro con preguntas cerradas, 2) protocolos de pensamiento en voz alta con una muestra reducida y 3) un resumen del texto cuatro semanas después de la lectura. En cuanto a la lectura en L1, solo se realiza la primera etapa que se ha descrito anteriormente.

Con el fin de seleccionar un texto adecuado para los objetivos de este estudio, se establecieron distintos criterios inspirados por Barnett: la longitud, la densidad de nuevas palabras de vocabulario, el género, los temas principales y el interés que podía despertar en los lectores (1989: 144-145). También se buscó un texto que presintiera varias inferencias potenciales para lectores francófonos, como falsos cognados, parónimos o palabras polisémicas, con el fin de averiguar la actitud de los participantes frente a este tipo de palabras. Tras la lectura de distintos textos, se seleccionó “El hermano mayor”, un cuento de José María

Merino que fue publicado inicialmente en 2002, en la antología de cuentos *Días imaginarios* del mismo autor. Se trata por lo tanto de un texto auténtico narrativo. La selección de este texto estuvo sujeta a su brevedad y las múltiples inferencias que presenta, pero también al hecho de que las docentes de ELE que colaboraron en esta investigación solían usar este cuento en sus clases hace varios años. Por lo tanto, se puede considerar que no es un texto demasiado complicado para el público objetivo en esta investigación y que puede resultar de interés para los participantes.

El cuento fue traducido al francés por un grupo de estudiantes de traducción e interpretación de la Universidad de Lieja. Estos últimos tuvieron como indicación no adaptar la lengua del texto al perfil de los participantes, la idea siendo que, de esta manera, se podrían comparar las estrategias empleadas por los participantes frente a una eventual palabra desconocida en su lengua materna, en comparación con las estrategias usadas en la lengua extranjera. La traducción fue revisada por la investigadora antes de ser sometida a los participantes.

### **3.2.Participantes**

Para llevar a cabo esta investigación, se seleccionó una escuela secundaria belga, que pertenece a la red de enseñanza oficial de la Federación Valonia-Bruselas (o Comunidad Francesa de Bélgica)<sup>7</sup>. Se eligió este lugar por tratarse de uno de los pocos establecimientos escolares de Valonia que proponen el aprendizaje del español como segunda lengua extranjera, a partir del tercer grado en vez del quinto grado. La investigación se realizó con setenta y cinco alumnos de sexto grado, que estudian el español como segunda lengua extranjera y que son habitualmente repartidos en tres grupos con tres docentes distintas.

Las experimentaciones fueron implementadas como actividades obligatorias en el marco de la asignatura de ELE. No se les informó a los participantes sobre los objetivos específicos de la investigación para no influir en sus respuestas o en su forma de leer, pero se les explicó que se trataba de una actividad de comprensión de lectura realizada en el marco de la tesina de la investigadora. Se les informó también a todos sobre el proceso de recolección de los datos. Para guardar la confidencialidad de los participantes, todos los documentos que completaron fueron seudonimizados. Un número fue atribuido a cada participante por las

---

<sup>7</sup> El sistema educativo belga se divide en dos tipos de enseñanza (o redes): la red oficial, organizada y financiada por la Federación Valonia-Bruselas, y la red libre, que puede ser confesional y es organizada por distintos poderes organizadores y subvencionada por la Federación Valonia-Bruselas.

docentes de ELE. La tabla de correspondencia entre el número y la identidad de los participantes fue conservada aparte por una de las docentes. La investigadora nunca tuvo acceso a ella.

Antes de empezar la primera experimentación en LE, los participantes rellenaron una ficha de información personal (Anexo 1), que permitió tener datos sobre su edad, su lengua materna, su identidad de género, la manera en la que habían aprendido el español, sus motivos para hacerlo y la duración de su aprendizaje. Se les preguntó también si hablaban otras lenguas extranjeras. Los datos obtenidos en esta ficha de información permitieron excluir de la investigación a los participantes que no cumplían una serie de requisitos:

- Los participantes cuya lengua materna no era el francés fueron rechazados. En cuanto a los participantes que decían tener orígenes hispánicos o contactos con familiares hispanohablantes, no fueron descalificados. Una sección del presente trabajo se dedicará, sin embargo, a observar las potenciales diferencias entre su comprensión y la comprensión del resto de la muestra;
- Los participantes que indicaron que habían estudiado el español como lengua extranjera durante más de cuatro años (debido a un año repetido) también fueron excluidos con el fin de favorecer un nivel de dominio del español más homogéneo en la muestra.

Además, se retiraron también de la muestra los participantes cuyos cuestionarios eran parcialmente incompletos y los participantes que habían participado en la experimentación en LE, pero que no habían podido participar en la experimentación en L1. En definitiva, la muestra fue reducida a sesenta y tres participantes francófonos, incluyendo cuarenta y cuatro chicas y diecinueve chicos de entre diecisiete y diecinueve años.

Dentro de esta muestra, trece participantes fueron seleccionados para participar en los protocolos de pensamiento en voz alta. Con antelación, todos los participantes de la muestra recibieron un formulario de información y de consentimiento RGPD, que había sido revisado por el responsable de la protección de datos de la Universidad de Lieja para asegurarse de su validez. El propósito del formulario era notificar a los responsables legales de los participantes menores, o los participantes mismos si eran mayores de edad, del contexto de la investigación y obtener su consentimiento escrito para grabar la voz de los participantes durante los protocolos de pensamiento en voz alta. La investigadora se comprometió a no difundir la grabación de voz y a garantizar el seudonimato de los participantes. Los nombres que se emplearan a continuación para designar algunos de estos participantes son, por lo tanto, seudónimos (Martín, Adrián, Eva, Irene y María). La selección de los participantes fue realizada por la investigadora y estuvo sujeta a distintas condiciones: 1) haber obtenido el formulario

firmado con la autorización de los responsables legales, 2) la presencia de inferencias e interpretaciones intrigantes y 3) el deseo de los participantes de participar en el protocolo de pensamiento en voz alta. Una participante que no había sido seleccionada se ofreció voluntaria para hacer un protocolo de pensamiento en voz alta.

Al cabo de sus estudios de secundaria, los participantes habrán seguido una asignatura de ELE durante cuatro años, a razón de cuatro horas por semana. Habrán aprendido también el inglés durante la totalidad de su escolaridad secundaria, es decir, seis años. Además, algunos de ellos tienen contactos con otros idiomas, bien sea en el contexto escolar (holandés, alemán o italiano) o en el contexto familiar, dado que varios participantes crecieron en hogares bilingües, en los cuales se hablaba árabe, turco, chino, rumano, armenio o fula. Como muestra la figura 1, casi la mitad de los participantes explicaron que aprendían el español porque les parecía útil para su futuro. La otra mitad se repartió de manera equitativa entre tres razones: la facilidad de aprendizaje, su gusto por el español o países hispanohablantes, y el contacto con amigos o familiares hispanohablantes. Algunos otros precisaron que habían elegido el español por resignación, porque no les gustaban los otros idiomas propuestos por su escuela.

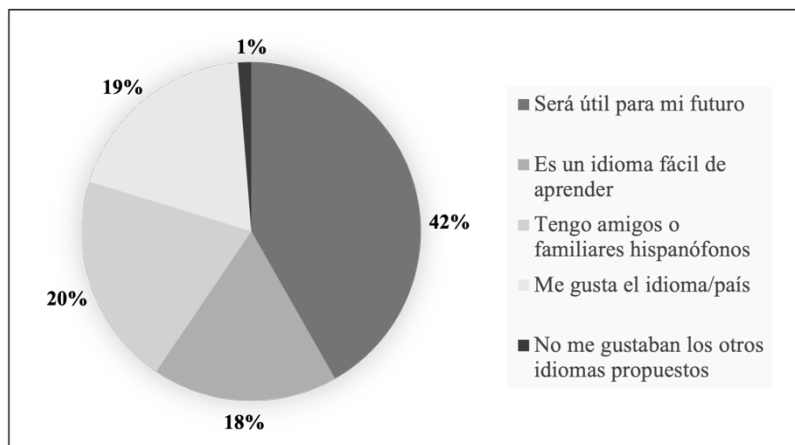


Figura 1 - Razones por las cuales eligieron aprender el español como segunda LE

Con respecto al nivel de dominio del español de los participantes, los documentos oficiales de la Comunidad Francesa de Bélgica indican que, para alumnos de sexto grado que estudian una lengua románica como segunda lengua extranjera a razón de cuatro horas por semana, el nivel de competencia lectora esperado equivale a un nivel B2 (-), según los indicadores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Communauté



française de Belgique 2017: 13)<sup>8</sup>. Sin embargo, se debe tomar en consideración que no se puede garantizar la homogeneidad del nivel de los participantes.

En la ficha de información personal, se incluyeron también una serie de preguntas con el objetivo de tener una visión general de los hábitos lectores de los participantes, tanto en su lengua materna, como en lenguas extranjeras. Como revela la figura 2, la mayoría de los participantes no suelen leer en francés más de una hora por semana. La pregunta excluía las lecturas escolares obligatorias y la lectura en las redes sociales. Es probable que estos tipos de lecturas ocupen un lugar más importante en las lecturas semanales de los participantes.

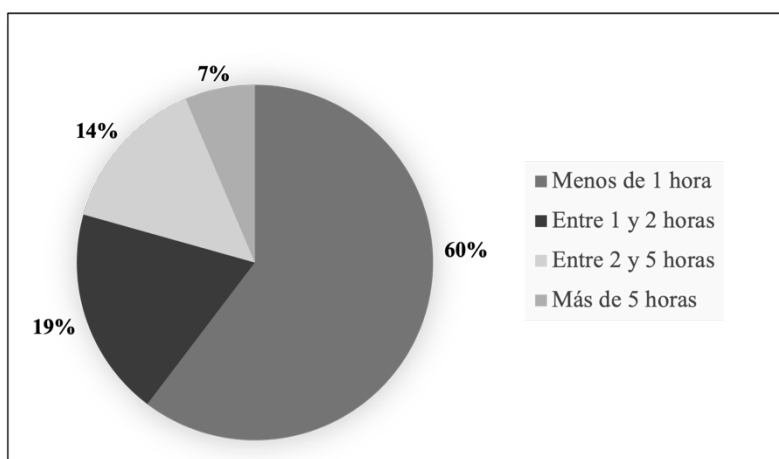
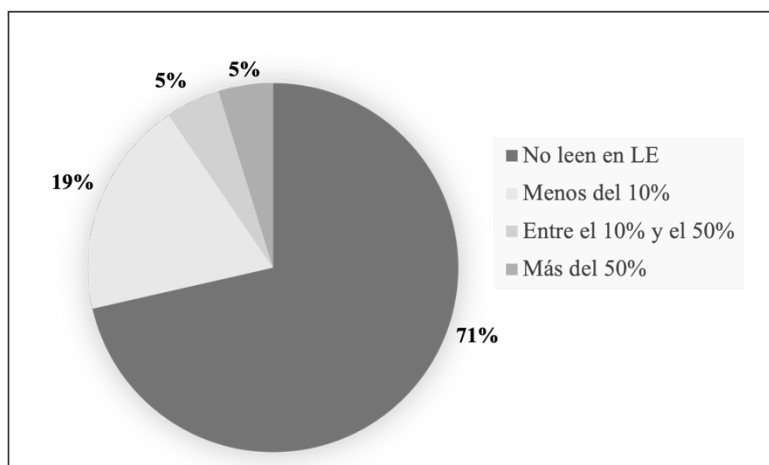


Figura 2 - Tiempo semanal dedicado a la lectura en L1

En cuanto a la lectura en lenguas extranjeras, la figura 3 muestra que el 71% de los participantes no leen en LE. Para el 19% de los participantes, las lecturas en LE representan menos del 10% del total de sus lecturas en general, mientras que representan entre el 10% y el 50% o más del 50% para el 10% de los participantes. Dentro de los participantes que dicen leer en LE, la mayoría lee entre uno y dos libros por año, y el resto lee entre dos y cinco libros o entre cinco y diez libros. En lo que atañe a la lectura en español, el 94% de los participantes no suele leer en este idioma, y el resto lee entre uno y dos libros por año. Estos datos sugieren que, fuera del aula de ELE, los participantes no están frecuentemente expuestos a lecturas en español.

---

<sup>8</sup> De acuerdo con el documento *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, se supone que el usuario de nivel B2 “debe ser capaz de entender las ideas principales de textos complejos con temas concretos o abstractos” (Conseil de l’Europe 2001: 25, traducción mía). Acerca de la comprensión lectora, se precisa que el usuario de nivel B2 “puede leer con un alto grado de autonomía, adaptando el modo y la velocidad de lectura a diferentes tipos de textos y finalidades. [...] Tiene un vocabulario de lectura amplio y activo, pero podrá tener dificultades con expresiones poco frecuentes” (Conseil de l’Europe 2001: 57, traducción mía).



*Figura 3 - Proporción ocupada por las lecturas en LE dentro del conjunto de lecturas*

Con el fin de tener un banco de datos contra el cual comparar los resultados del grupo experimental, se constituyó un grupo control con los cuatro participantes que solo habían tomado parte en la experimentación en L1. Para que el grupo control tuviera un tamaño comparable al del grupo experimental, la experimentación en L1 también fue realizada con treinta y tres alumnos de sexto grado de otra escuela secundaria belga de la red de enseñanza oficial y de la misma provincia. De nuevo, no estuvieron informados de los objetivos específicos de la investigación y ésta fue presentada como una actividad de comprensión de lectura.

### **3.3. Instrumentos**

En el marco de esta investigación, se utilizaron varios instrumentos: una ficha de información personal, cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, y protocolos de pensamiento en voz alta. Las copias del texto de los participantes fueron conservadas después de la lectura porque contenían anotaciones útiles para completar el análisis de los resultados. Los distintos documentos distribuidos fueron redactados en francés para garantizar la comprensión de las consignas y las preguntas. En cada cuestionario, se precisó explícitamente que era necesario contestar a todas las preguntas, y en francés. dado que el propósito de la investigación no era evaluar las capacidades de redacción en LE de los participantes, sino su competencia lectora.

La ficha de información personal fue elaborada por la investigadora, con el objetivo de obtener los datos necesarios sobre los participantes, en cuanto a su contacto con el español y otras LE, así como sus características como lectores. Se trata de un cuestionario con siete preguntas cerradas, con algunas preguntas complementarias. La pregunta acerca de las

motivaciones para aprender el español combina proposiciones predeterminadas y abiertas, para facilitar la comparación de los resultados. Las preguntas sobre los hábitos lectores fueron inspiradas en un cuestionario empleado en un estudio de Villalobos (2020: 81), y en otro cuestionario empleado en el marco de un concurso de redacción organizado por la Facultad de Lenguas y Letras Románicas de la Universidad de Lieja<sup>9</sup>. Para la lectura en L1, se formuló una pregunta sobre el tiempo dedicado por los participantes a leer por semana, fuera del contexto educativo y excluyendo las redes sociales digitales. Se habló de tiempo por semana para obtener una estimación más fácil y fiable. Con respecto a la lectura en español y en otras LE, se preguntó por una proporción de libros leídos por año. Se excluyeron los cómics, dado que se trata de otro medio, que se apoya mayormente en elementos visuales.

En la primera fase de la investigación en LE, el componente cualitativo sirvió para analizar la comprensión general de los participantes y evidenciar las distintas inferencias e interpretaciones que hacían al leer en español, a través de un cuestionario con cuatro preguntas abiertas (Anexo 2), que fue diseñado por la investigadora. La primera pregunta consiste en un resumen de la historia, que permite evidenciar la comprensión global de los participantes, ciertos fallos de comprensión e inferencias realizadas durante o después de la lectura. Diez líneas fueron insertadas debajo de la pregunta, para delimitar la extensión de los resúmenes y poder compararlos. Como explica Barnett, los resúmenes son protocolos de recuperación escritos que demuestran lo que recuerda el lector y cómo crea su propia interpretación del texto que reconstruye. Permiten también observar lo que no entiende el lector en cuanto al vocabulario y la gramática, qué conocimientos personales y culturales relaciona con el texto. Finalmente, los resúmenes revelan lo que el texto significa por el lector y hasta qué punto le ha dado sentido (1989: 157-8). Para poder evaluar la comprensión global de los participantes y compararla con la comprensión de pasajes del texto, se diseñó una tabla de evaluación (Anexo 7), con tres criterios principales:

- 1) La comprensión del contexto, que consiste en entender el contexto de guerra y la vida cotidiana de los personajes en el orfanato u hotel;
- 2) La comprensión de los protagonistas, que tiene que ver con la identificación de los personajes principales y sus relaciones en el relato ;
- 3) La comprensión de la trama, es decir, entender las acciones principales, tales como las distintas adopciones y la muerte sucesiva de los protagonistas.

---

<sup>9</sup> <https://redaction.phl-lab.uliege.be/formulaire-de-participation/>

Luego, se asignaron distintos valores numéricos a cada categoría. Los resúmenes fueron evaluados según una escala de Likert, que iba del “resumen no satisfactorio” al “resumen muy satisfactorio”, con tres grados intermedios. Para la comprensión del contexto y de los protagonistas, se asignó un valor máximo de tres a cada categoría, mientras que, para la comprensión de la trama, se decidió asignar un valor máximo de cuatro, ya que esta categoría se consideró más crucial para la comprensión general del texto. Cabe precisar que esta tabla es un primer esbozo y que probablemente se beneficiaría de mejoras para ser menos subjetiva.

En la segunda pregunta del cuestionario cualitativo, los participantes deben representar la historia en uno o varios dibujos. Se precisó que se podía tratar de la historia en su conjunto o de uno de los pasajes, para dejar más libertad a los participantes. También se dio una indicación concreta del tiempo que debían dedicar al dibujo para que los dibujos tuvieran un estilo y un grado de detalle comparables. El valor añadido del dibujo en el análisis de la interpretación de los lectores ha sido valorado en varios estudios (Smagorinsky y Coppock 1994; Smagorinsky 1997; Troscianko y Carney 2021; Whitin 2005). Como explica Whitin, el pensamiento no puede ser expresado totalmente mediante el lenguaje discursivo, de ahí la necesidad de utilizar el dibujo, que permite transmitir pensamientos emocionales o estéticos que no suelen ser comunicados mediante el lenguaje. Los símbolos visuales permiten transmitir distintos significados, como la *Gestalt*, es decir, la forma mental que el lector le da al texto (2005: 366-7). De la misma manera, Smagorinsky define el dibujo como un texto interpretativo, que refleja una lectura personal de las relaciones entre los personajes de la historia, por ejemplo (1997: 97). En la tercera pregunta abierta, se le pide al participante que explique con sus propias palabras el título del cuento. El objetivo es evaluar la comprensión global de los participantes, en cuanto a la trama principal del cuento y a su vínculo con el título del cuento. Finalmente, la cuarta pregunta tiene como propósito evidenciar las asociaciones personales, emocionales o culturales que los participantes hacen entre el cuento y experiencias personales, temáticas u obras culturales. Esta pregunta abierta obliga al participante a buscar activamente una respuesta personal, dado que no está integrada en la pregunta (Sigel 1990: 98).

En esta misma fase de la investigación, el componente cuantitativo se utilizó para caracterizar de manera más objetiva la comprensión de los participantes en relación con ciertos pasajes o aspectos de la historia, mediante un cuestionario de opción múltiple, con diez preguntas cerradas de selección múltiple y de verdadero / falso (Anexo 3). Esta clase de preguntas permite comprobar si los participantes están realizando procesos equívocos cuando seleccionan la información. Para diseñar las preguntas, la investigadora seleccionó distintos pasajes del texto con el fin de evidenciar las inferencias que había anticipado que los

participantes podían hacer. Las opciones de selección múltiple y las preguntas fueron dadas en francés, mientras que las citas del texto fueron recopiladas en español. La pregunta 1 fue diseñada para evaluar la comprensión de los participantes en cuanto al contexto espacial del cuento y la posible influencia de la lengua del texto y de conocimientos anteriores de los participantes. En cuanto a la pregunta 2, se previó que lectores francófonos podían confundir parónimos por culpa de las diferencias fonológicas entre el francés y el español. Se propusieron tres soluciones, incluyendo una con un falso cognado. Las preguntas 3, 8 y 9 anticipan la influencia de interferencias del francés. Con respecto a la pregunta 3, el objetivo es ver si un falso cognado y el vocabulario pasivo tenían más peso frente a una paráfrasis y palabras transparentes. De manera similar, la pregunta 7 incluye dos soluciones incorrectas: la primera anticipa una interferencia de otra LE y la segunda una interferencia de la L1. La pregunta 6 también prevé un falso cognado del inglés. Por su lado, la pregunta 4 anticipa una inferencia provocada por una palabra española polisémica. Finalmente, las preguntas 5 y 10 aluden a la función del narrador y el desenlace del cuento. En su caso, no sirven para evidenciar inferencias lingüísticas, sino más bien para disimular, de cierta manera, el propósito del cuestionario y para evaluar la comprensión de los participantes. Estas distintas preguntas se analizarán con más detalle en la sección dedicada al análisis de los resultados. Al final de este cuestionario, cuatro preguntas sobre la experiencia de lectura se incluyeron. La primera consiste en estimar el grado de dificultad del texto en una escala de Likert, de muy difícil a muy fácil, con cinco grados intermedios. De manera similar, la segunda pregunta trata de la satisfacción general con la lectura, con una escala de satisfacción de 0 hasta 10. Las últimas preguntas son preguntas abiertas que se centran respectivamente en las estrategias que los participantes emplearon para resolver sus dificultades y en su evaluación de la eficacia de estas estrategias. Para las preguntas de verdadero / falso, se alternó el orden de las proposiciones para asegurar la validez y la fiabilidad de los resultados.

En la segunda fase de la investigación en LE, los protocolos de pensamiento en voz alta (*“think-aloud protocols”*) sirvieron para hacer un análisis cualitativo más profundizado de las interpretaciones e inferencias de una parte de los participantes. Como este método requiere más tiempo, solo se hizo con trece participantes, cuyo proceso de selección ya ha sido explicado. De acuerdo con Wallace, entrevistar a algunos participantes que dieron respuestas intrigantes en un cuestionario de respuestas abiertas permite asegurarse de la fiabilidad de los datos obtenidos (2006: 130). La tarea de pensamiento en voz alta consistía en una verbalización concomitante de los pensamientos de estos participantes al leer un pasaje del texto en español. Este instrumento de recolección de datos es frecuentemente empleado en investigaciones sobre

los procesos cognitivos al leer en LE porque se considera que la introspección es la única manera de acceder a las actividades mentales y a los pensamientos de una persona. No obstante, este método tiene algunos defectos. Por ejemplo, no se puede garantizar la fiabilidad de estos informes, en parte porque solo accedemos a los datos que los participantes aceptan darnos (Wallace 2006: 39; Ericsson y Simon 1993: 3). En concordancia con Ericsson y Simon, Block añade que los informes introspectivos concomitantes a la lectura dan el acceso más directo a la actividad mental del lector y a sus pensamientos. No obstante, ambos autores precisan que pueden perturbar los procesos cognitivos estudiados (Block 1986: 464; Ericsson y Simon 1993: 61). Si estos protocolos son útiles para analizar lo que hace un lector cuando tiene problemas de comprensión, no permiten acceder a varios procesos ya automatizados y, por lo tanto, difíciles de verbalizar. Sin embargo, las verbalizaciones concomitantes son muy adecuadas para estudiar las estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas con éxito o no, así como el nivel de confianza en la lectura y el papel de la traducción (Block 1986: 464; Barnett 1989: 157). En un estudio similar al presente trabajo, Villalobos empleó protocolos de pensamiento en voz alta para observar cómo los estudiantes empleaban estrategias cognitivas y claves lingüísticas para entender un texto escrito en LE (2020: 60-61). Gómez *et al.* hicieron lo mismo para observar los procesos metacognitivos desarrollados durante la lectura en LE (2013: 58).

En cuanto a la tercera fase en LE, se utilizó un tercer cuestionario, similar a la primera pregunta del cuestionario cualitativo, que fue completado antes de la lectura en L1 (Anexo 4). El objetivo era pedirles a los participantes que hicieran un resumen de lo que recordaban de su lectura en LE, cuatro semanas después de la primera experimentación. Esta vez, los resúmenes fueron limitados a seis líneas.

Con respecto a la experimentación en L1, los mismos cuestionarios, es decir, el cuestionario cualitativo con preguntas abiertas (Anexo 5) y el cuestionario cuantitativo con preguntas de tipo test (Anexo 6), fueron utilizados. Las únicas modificaciones realizadas afectan al idioma de las citas del cuento que se repetían en algunas preguntas. Sin embargo, no se realizaron sesiones de pensamiento en voz alta después de la lectura en L1.

### **3.4.Procedimientos**

Los distintos documentos empleados en la investigación fueron revisados por una docente de ELE y por un profesor especializado en literatura y lingüística españolas. Ambos evaluaron la claridad de las preguntas y su coherencia en relación con los objetivos del estudio.

Una semana antes de la primera experimentación, las tres docentes de ELE transmitieron a sus alumnos un mensaje que la investigadora había preparado, para avisarles de que habían sido seleccionados para participar en una actividad de comprensión de lectura. Las docentes habían sido avisadas de que no se debía dar más detalles sobre el propósito de la investigación, para no influir en la actitud de los participantes.

El periodo de recolección de los datos fue de 4 semanas, entre la primera experimentación en LE y la segunda experimentación en L1. El día de la experimentación en LE, todos los participantes fueron reunidos en un mismo lugar de su instituto. Las tres docentes estaban también presentes. Los participantes estaban sentados con espacio entre ellos para evitar que se sintieran tentados a mirar lo que hacía su vecino o a discutir con él. Antes de distribuir las fichas de información personal, se dieron instrucciones oralmente a los participantes: se les recordó primero que debían escribir el número que le había sido atribuido en cada documento que recibían. Luego, se les explicó que iban a completar una ficha de información personal y que iban a leer un cuento en español, como lo harían en casa, y que tendrían que contestar a un cuestionario de comprensión de lectura. También fueron avisados de que no tendrían una copia del texto para contestar a las preguntas y se les dijo que podían hacer anotaciones en su copia si deseaban. Se les preguntó que levantaran la mano cuando hubieran terminado de leer el cuento para que les distribuyéramos los cuestionarios, que tendrían que contestar en francés. Además, la investigadora precisó que no se trataba de una evaluación o de un ejercicio escolar, pero que tenían que participar de manera activa. Finalmente, se les explicó también que algunos de ellos serían seleccionados para participar en un intercambio individual de una decena de minutos sobre un pasaje del texto y que iban a recibir un formulario de consentimiento para que sus responsables legales lo completaran. Antes de empezar la experimentación, la investigadora se aseguró de que los alumnos habían entendido las instrucciones y procedió a hacer las aclaraciones necesarias. Una vez que todos los participantes habían rellenado la ficha de información personal, se les distribuyó una copia del cuento. La investigadora y las docentes anotaron el tiempo de lectura de cada participante al recuperar su ejemplar del texto. Los participantes no habían sido avisados de este proceso para que leyeran a su propio ritmo y para evitar que se dieran prisa. El cuestionario con las preguntas abiertas fue distribuido después de la lectura, para no mezclar las fases y para favorecer condiciones de lectura lo más naturales posible. Los cuestionarios de opción múltiple fueron repartidos en una segunda fase, para evitar que los participantes se inspiraran de las preguntas cerradas para completar sus respuestas abiertas.

En cuanto a las sesiones de pensamiento en voz alta, se realizaron de manera individual en un aula del instituto, durante las horas de clase de ELE la semana siguiente a la experimentación en LE. Cada sesión duró aproximadamente diez minutos y fue grabada. Se les explicó a los participantes que iban a leer un pasaje del texto que habían leído la semana anterior. No se les pidió que explicaran o describieran lo que hacían, sino que verbalizaran todo lo que le venía a la mente cuando leían el texto e intentaban comprenderlo (Ericsson y Simon 1993: xiii). Se les precisó que podían hablar tanto en francés como en español. Antes de leer los pasajes seleccionados específicamente para ellos, cada participante hizo un intento con la primera frase del texto para familiarizarse con el proceso de verbalización (Ericsson y Simon 1993: 82). A lo largo de los protocolos, la investigadora tomó apuntes y controló las verbalizaciones al recordar a los participantes que tenían que hablar cuando quedaban silenciosos durante demasiado tiempo y al hacer algunas preguntas inductivas para obtener clarificaciones acerca de ciertas explicaciones (Ericsson y Simon 1993: 83; Barnett 1989: 157).

Después de la lectura de uno o dos pasajes del texto, los participantes también comentaron su dibujo y lo que habían representado. Según Whitin, los dibujos sirven como mediadores para ampliar el análisis literario, especialmente cuando sirven de punto de partida para conversaciones (2005: 391). El autor explica también que estas conversaciones favorecen la aparición de nuevos pensamientos y reflexiones sobre el texto porque el lector revisa y profundiza su interpretación del texto (Whitin 2005: 368-72). En otro estudio, Smagorinsky y Coppock llegaron a conclusiones similares a las de Whitin. Emplearon la metodología del “*stimulated recall*”, que consiste en dos fases: la grabación del participante cuando lee el texto y dibuja su interpretación del mismo texto y una entrevista en la cual el participante visiona la grabación y describe su interpretación del texto inicial y de su propia producción (1994: 292). Esta metodología les permitió llegar a la conclusión de que las entrevistas permiten enriquecer la interpretación que los participantes tienen del texto inicial y de su dibujo (1994: 293). A la vista de estas observaciones, se consideró oportuno hacer preguntas inductivas a los participantes para generar una retrospección sobre los procesos cognitivos y los pensamientos que habían influenciado su dibujo.

La experimentación en L1 se desarrolló en las mismas condiciones que la experimentación en LE, con cuatro semanas de intervalo, con el fin de detectar una posible influencia de la lectura en LE sobre la lectura en L1 y evaluar el olvido de la literatura. En este contexto, se distribuyó primero a los participantes el tercer cuestionario, con la pregunta abierta, para ver lo que recordaban de la lectura en LE. El resto del desarrollo de esta experimentación fue idéntico al de la primera, con consignas similares.



En cuanto al procesamiento de la información recolectada, se realizó un primer análisis de los datos simultáneamente a su recolección para seleccionar los participantes susceptibles de participar en un protocolo de pensamiento en voz alta. Luego, se realizó un análisis intensivo una vez que todos los datos habían sido recolectados. El procesamiento del componente cuantitativo se realizó una vez concluido el trabajo de recopilación de datos. En cuanto al procesamiento del componente cualitativo, se llevó a cabo una lectura minuciosa (“*close-reading*”) de los resúmenes y de los dibujos, así como de los protocolos de pensamiento en voz alta, tras su transcripción. Según Ericsson y Simon, los datos obtenidos durante las verbalizaciones permiten generar hipótesis e ideas, pero deben ser verificados con otras técnicas más objetivas (1993: 2-3). Por lo tanto, la información proveniente de las verbalizaciones fue analizada en paralelo con los otros documentos. La triangulación de los métodos permitió comparar los datos obtenidos en las copias del texto de los participantes, los cuestionarios cualitativos y cuantitativos, los protocolos de pensamiento en voz alta y la base teórica en que se basó el presente trabajo. Esto permitió contrastar las observaciones e hipótesis formuladas durante el análisis de cada documento para matizarlas o reforzar su validez (Creswell y Creswell 2018). También se realizaron comparaciones entre los datos recolectados durante las experimentaciones en LE y en L1, así como los datos vinculados con el grupo control.

## **4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En este capítulo, se analizarán los datos recolectados durante las tres fases del proyecto: los cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas distribuidos después de la lectura del cuento en español y de su traducción al francés, el resumen que los alumnos realizaron sobre sus recuerdos del cuento cuatro semanas después de haberlo leído en español, así como las entrevistas de pensamiento en voz alta realizadas una semana después de esta misma lectura. El análisis se hará a la luz de los conceptos teóricos que han sido expuestos en la primera parte de la presente investigación, para determinar si los resultados obtenidos coinciden con las teorías existentes en la crítica. La estructura del análisis seguirá la cronología de las experimentaciones del estudio, con el fin de evidenciar una posible influencia de la comprensión de lectura en lengua extranjera sobre la comprensión de lectura en lengua materna. Finalmente, se comprobarán las hipótesis formuladas inicialmente, en diálogo con los resultados.

### **4.1.Lectura del relato en lengua extranjera**

Una de las partes centrales de la investigación es la experimentación en lengua extranjera. En las siguientes páginas, se articularán los análisis que proceden de los distintos tipos de documentos que han sido recolectados durante y después de la lectura. Como los participantes completaron los cuestionarios sin tener el texto a la vista, se puede evaluar no solo la competencia lectora en LE, sino también la capacidad de retentiva después de la lectura en LE. De la misma manera, los protocolos de pensamiento en voz alta y los resúmenes realizados cuatro semanas después de la lectura permitirán observar cómo se degrada progresivamente la forma mental del texto.

#### **4.1.1. Análisis interpretativo de las respuestas abiertas**

Con la primera parte del cuestionario de comprensión de lectura, los objetivos principales eran evaluar la comprensión de los participantes, así como detectar fallos de comprensión e inferencias frecuentes en su interpretación del cuento. Los resúmenes, los dibujos y las otras preguntas abiertas permitieron también descubrir cómo los lectores transforman el texto mediante sus conocimientos personales y culturales. En este apartado, se examinará primero una comprensión más global del texto, antes de proponer un análisis más

detenido de las interpretaciones de algunos participantes y de los procesos cognitivos que pudieron impactarlas, positiva o negativamente.

Los resúmenes de los distintos participantes revelan interpretaciones muy heterogéneas del texto. Varios participantes proponen resúmenes muy breves e incompletos, mientras que otros intentan incrementar sus resúmenes con más precisiones. Muchas veces, los resúmenes revelan problemas de comprensión importantes en cuanto a la trama narrativa y los eventos clave. Los lectores tienen también dificultades para identificar los distintos personajes y sus relaciones. En otros casos, son partes específicas del texto que plantean dificultades para los lectores. Según la importancia que tienen estos pasajes en la trama, el impacto de estas dificultades es más o menos importante sobre la comprensión global del texto. Volveré luego sobre esta idea, al comparar los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo.

#### **4.1.1.1. Entender el contexto y apropiárselo**

El contexto juega un papel crucial en la forma en que un lector interpreta el relato. Contribuye a crear el ambiente de la historia y da sentido a los eventos y a los temas tratados. En “El hermano mayor”, el contexto de guerra es el de una guerra. Dentro de los sesenta y tres participantes, cincuenta y nueve lo mencionaron explícitamente en sus respuestas a las preguntas abiertas y muchos describieron el caos y la destrucción de la ciudad. Además, una decena de participantes centraron su resumen en los primeros párrafos del cuento, que describen las condiciones de vida de los habitantes en medio de esta guerra. Se puede pensar que estos participantes consideraron que estos elementos eran centrales en el relato, o que no entendieron suficientemente el resto del texto para poder resumirlo. En algunos casos, los participantes incluyeron traducciones de frases del texto, como si las hubieran copiado o aprendido de memoria. Por ejemplo, once participantes mencionaron que los cuerpos desaparecían rápidamente y siete escribieron que solo permanecían cadáveres de animales en la ciudad. Estos datos pueden parecer insignificantes, pero debieron de impactar a los lectores. Se puede también formular la hipótesis de que estas frases eran fáciles de entender para los lectores y que las memorizaron porque las entendían mejor en comparación con el resto del texto. En cuanto a los resúmenes que los participantes realizaron cuatro semanas después de la lectura en LE, este retrato de la guerra sigue muy presente, con cincuenta menciones de la guerra y varias alusiones a los bombardeos y a la destrucción de la ciudad.

En este cuento, no se menciona un contexto espaciotemporal concreto y esta falta de precisiones crea la posibilidad de diferentes interpretaciones para los lectores. Por ejemplo, once participantes escribieron que la guerra tenía lugar en España. Se puede pensar que hicieron

una asociación mental entre la lengua del texto y el país que relacionan con ella. Uno de ellos escribió en su resumen: “*pays espagnol je pense car histoire en espagnol*”, lo cual ilustra que había anticipado que el espacio del texto sería hispánico porque leía un texto en español. Otro participante habla de “*une famille qui vit en Espagne ou en Amérique latine*”, lo cual demuestra un razonamiento semejante. A la influencia potencial de la lengua en la que leían se suma el hecho de que varios personajes tienen nombres de origen español y hablan español entre ellos. El texto incluye también una referencia intertextual al novelista español Jesús Fernández Santos. A pesar de estos elementos que apuntan a un contexto geográfico español, se dice explícitamente en tres ocasiones que los protagonistas quieren llevar un niño a España y que no logran hacerlo, lo cual indica al lector que la historia no se desarrolla en España. Por lo tanto, se puede suponer que los participantes que se equivocaron no se detuvieron lo suficiente en este pasaje del texto para ser capaces de memorizar la información, o que no consideraron que era un dato importante. El análisis de los resúmenes de los participantes sugiere también que algunos de ellos no entendieron estos pasajes. De hecho, si una docena de participantes explicaron que los protagonistas tenían el proyecto de volver a España, dos participantes escribieron que el propósito de los protagonistas era salir de España, lo cual denota una comprensión opuesta del cuento. Una tercera hipótesis es que los participantes no revisaron sus anticipaciones acerca del contexto geográfico durante o después de su lectura.

Conviene también prestar atención a los datos que aparecen en los resúmenes realizados por los participantes cuatro semanas después de la lectura en español, ya que denotan una reflexión sobre el espacio del texto y una posible influencia de discusiones entre pares. Tres participantes ubicaron la historia en España. Dos de ellos no lo habían mencionado en su primer resumen, pero respondieron que la historia se desarrollaba en España en el cuestionario de opción múltiple que se analizará a continuación. Si algunos precisaron explícitamente que la historia no ocurría en España, tres participantes escribieron que se trataba de una guerra en América y otros dos mencionaron América Latina. Otro especificó que la historia ocurría en España o en Argentina. Esta referencia a Argentina se justifica por una influencia de los conocimientos previos del participante, dado que este tema fue abordado en la asignatura de ELE. Otro participante menciona que se trata de una guerra “*en Occident*”, lo cual indica que probablemente percibió en el texto datos que le hicieron asociar el texto al Occidente. De los participantes mencionados, tres habían escrito en su primer resumen que la historia tenía lugar en España. Se puede hipotetizar que, después de contestar al cuestionario de opción múltiple, hablaron de sus respuestas con otros participantes, que les explicaron su razonamiento. Es

también posible que hayan vuelto a pensar en el cuento después de la experimentación y que hayan añadido nuevos elementos en su reflexión.

Al leer el cuento, varios lectores intentaron situar la trama narrativa en un marco temporal e histórico preciso. En sus resúmenes, seis participantes infirieron que el cuento evocaba una guerra en España y consideraron que se trataba de la Guerra Civil española. Otros tres participantes mencionaron también una guerra civil, sin más precisiones. Estas inferencias realizadas por los participantes evidencian que activaron sus conocimientos recientemente adquiridos sobre la Guerra Civil española. De hecho, pocos días antes de la experimentación, los participantes habían comenzado una unidad didáctica sobre este tema con las docentes de ELE. Al contestar a la cuarta pregunta abierta del cuestionario, sobre las asociaciones que les evocaba la lectura, doce participantes mencionaron la guerra civil y varios de ellos se refirieron a las clases de ELE para justificar su asociación. Durante los protocolos de pensamiento en voz alta, se les preguntó a cuatro de los participantes por qué habían hecho una conexión entre el cuento y la Guerra Civil española. Sarah dijo que era porque estaban hablando de este tema en la asignatura de ELE y añadió que el texto también trataba de la guerra en España. Luego, expresó una duda acerca de si ocurría realmente en España, pero concluyó que lo había entendido así. Por su parte, Eva explicó:

*Avec les bombes et tout et vu que c'était peut-être aussi **en espagnol**, ben j'ai peut-être fait le lien dans ma tête par rapport au cours et donc j'ai pensé à ça en premier. Mais bon, après, je me suis dit que vu que **ça ne se passait pas en Espagne** en plus, ben ça pouvait être totalement une autre guerre ou quoi que ce soit. (extracto de un protocolo de pensamiento en voz alta, énfasis mío)*

Eva sugiere que hizo un vínculo con los conocimientos adquiridos en las clases de español y precisa que esta asociación fue la primera que le ocurrió. A diferencia de Sarah, Eva cuestiona su razonamiento y dice que como la historia no se desarrolla en España, es muy probable que se trate de otra guerra. En este fragmento, Eva también evoca la influencia del idioma en el que está escrito el cuento sobre su interpretación. Este comentario es muy significativo, dado que apoya la hipótesis que se formuló previamente acerca del impacto de la lengua del texto sobre las inferencias que hace el lector. La sesión de pensamiento en voz alta realizada con Martín evidencia un razonamiento similar al de Eva, dado que ambos activaron sus conocimientos previos sobre la Guerra Civil española, antes de darse cuenta de que la historia no ocurría en España. Martín explicó que veía muchos paralelos entre “El hermano mayor” y el bombardeo de Guernica o los enfrentamientos entre dos campos de los que habían hablado en clase. Al principio, pensaba que la experimentación y la unidad didáctica habían sido organizadas

intencionalmente al mismo tiempo. Se preguntaba también si el cuento y la guerra que describe estaban basados en hechos reales. Finalmente, el proceso reflexivo de Irene permite completar este análisis, dado que pone en evidencia las distintas inferencias que ella realizó durante o después de su lectura:

*En fait c'est pas en Espagne parce qu'ils veulent ramener le garçon en Espagne. [...] [C]'est un endroit où on parle espagnol parce qu'il [Mitri, uno de los protagonistas] avait dit euh qu'il parlait pas super bien anglais: «yo ahora su eldest brother». Donc moi je me dis soit c'est peut-être pendant la Guerre Civile espagnole dans un -- au Maroc par exemple euh ou dans les îl -- aux Îles Canaries peut-être, avant que la guerre arrive en Espagne et que les gens en Espagne montrent -- Ou c'est dans un pays, je sais pas moi, d'Amérique Latine, mais peut-être -- On avait vu qu'il y avait une guerre en Argentine, peut-être c'était là. Fin oui j'étais entrain de réfléchir, mais **ils parlent espagnol** en Argentine. [...] Mais ils parlent beaucoup d'Espagne donc j'aurais plutôt tendance à dire que c'est la guerre plutôt. (extracto de un protocolo de pensamiento en voz alta, énfasis mío)*

En este fragmento, Irene centra su reflexión en el hecho de que los protagonistas hablan español e infiere que la historia debe ocurrir en un país hispanohablante, como varios otros participantes lo hicieron. Sin embargo, al igual que Eva y Martín, Irene descarta la posibilidad de que el cuento se desarrolle en España, basándose en los pasajes del texto que explican que los protagonistas quieren llevar un niño a España. En segundo lugar, Irene propone dos hipótesis para el contexto sociohistórico del cuento. Menciona primero la Guerra Civil española y sugiere que el cuento ocurre en Marruecos o en las Islas Canarias. Esta primera interpretación demuestra que ha activado sus conocimientos anteriores sobre el desarrollo de la Guerra Civil española al leer el cuento o al volver a pensar en éste. Luego, en búsqueda de otro país hispanófono, Irene sugiere que la historia tiene lugar en un país latinoamericano, y más específicamente en Argentina. Explica que se habló de una guerra argentina durante una clase de español y excluye finalmente esta segunda opción, basándose en las numerosas menciones de España en el texto. Ambas proposiciones evidencian una influencia significativa de los conocimientos previos de Irene sobre su interpretación del contexto sociohistórico del cuento. En definitiva, estos cuatro participantes infirieron distintas conclusiones, a veces similares, que les permitieron construir su propia interpretación del texto a partir de sus conocimientos anteriores.

La influencia de los conocimientos previos de los participantes sobre la Guerra Civil española es todavía más perceptible en las numerosas alusiones al dictador Francisco Franco que aparecen en las respuestas de los participantes. Por ejemplo, dos participantes hablaron del “tirano” o “dictador” Franco en sus resúmenes, mientras que otros dos dijeron que los protagonistas habían “muerto por culpa de Franco” (traducción mía). Asimismo, seis

participantes hablaron de un “*tireur de Franco*” en sus resúmenes. Estas menciones se deben probablemente a una traducción errónea de la palabra “francotirador”, influenciada por los conocimientos previos de los lectores. Por ejemplo, Adrián anotó su dibujo con la mención “*soldat de Franco*” y escribió en su resumen “*armée de Franco*”, antes de tachar el nombre “Franco” para reemplazarlo por “Falco”, lo cual denota una confusión respecto a estos nombres. Durante una sesión de pensamiento en voz alta, habló de un “*tireur de Franco*” y explicó que el cuento le había hecho pensar en la Guerra Civil española porque habían hablado de esta temática en clase. Matizó esta asociación al explicar que, como los personajes querían irse a España, la historia no tenía lugar ahí y concluyó que el cuento trataba de una guerra distinta. Lo mismo ocurrió con Eva, que mencionó a la vez el “tirador de Franco” y el proyecto de vuelta a España de los protagonistas. Es sorprendente que ambos participantes hayan mencionado Franco en sus resúmenes, aunque eran conscientes de que la historia no sucedía en España, y de que no se trataba, por lo tanto, de la Guerra Civil española. Parece que los participantes no cuestionaron las inferencias que habían hecho al empezar su lectura cuando se enfrentaron a elementos textuales que las contradecían. Por lo tanto, se puede pensar que los conocimientos anteriores tuvieron más peso frente a otros pasajes explícitos en el mismo texto. Por su lado, Irene también tradujo “francotirador” por “tirador de Franco” en su resumen. En este caso, la traducción se mantiene coherente con la interpretación que hizo Irene durante la sesión de pensamiento en voz alta, en cuanto a la Guerra Civil española. Sin embargo, en esta sesión, Irene tradujo dos veces “francotirador” por “tirador de Falco”, antes de corregirse y de dar la traducción correcta en francés.

Esta confusión entre los nombres “Franco” y “Falco”, uno de los protagonistas, se observó también en otros resúmenes y se puede explicar por las semejanzas fonéticas que existen entre ambos nombres. En el caso de los participantes que reemplazaron el nombre “Falco” por “Franco”, se supone una influencia de los conocimientos previos sobre la Guerra Civil española. Las asociaciones entre “Franco” y “Falco” / “tirador de Franco” se pueden explicar por un efecto de *priming* semántico. En este fenómeno psicológico, la exposición a un estímulo facilita la respuesta a otro estímulo que está semánticamente relacionado. Al detectar las similitudes entre las palabras, los participantes activaron sus conocimientos vinculados con Franco. Finalmente, el término “francotirador” dio también lugar a otras interferencias. De hecho, otros dos participantes lo tradujeron por “tirador francés”, lo cual evidencia una interferencia de la L1, dado que “franco” es un sufijo que significa “francés” en francés.

Además de tener un contexto geográfico e histórico impreciso, el texto se caracteriza también por una geografía vaga que puede generar confusión tanto en lectores que leen en su

L1 como en lectores que leen en una LE. En los primeros párrafos del cuento, se habla de un “hotel”, de un “refugio infantil” y de una “residencia de guerra”, así como de un “hospicio de emergencia” y de un “orfanato” (María Merino 2003: 100-101). Resulta muy difícil para el lector determinar si estas denominaciones hacen referencia a un único lugar o a distintos edificios. Esta confusión se refleja en los resúmenes que hicieron los participantes. Doce de ellos mencionaron un orfanato o un refugio para niños sin familia, mientras que nueve hablaron de un hotel. Entre estos últimos, cuatro precisaron que el hotel servía de refugio para huérfanos o familias. Otro participante mencionó a la vez el orfanato y el hotel como si fueran dos edificios independientes. Por su parte, tres participantes situaron el hotel en la ciudad en guerra y explicaron que el orfanato se ubicaba en España. Es sorprendente que el orfanato sea el lugar más mencionado por los participantes en comparación con el hotel, dado que éste último es mencionado varias veces en el resto del cuento. Se puede suponer que el hecho de que uno de los protagonistas sea huérfano haya dado más importancia al orfanato en la interpretación de estos lectores. Sin embargo, la tendencia se invierte en los dibujos, con seis anotaciones “orfanato” y dieciocho anotaciones “hotel”. En los resúmenes que realizaron cuatro semanas después de la lectura, se observa una confusión similar, con once menciones del orfanato y cinco del hotel. Además, otros tres participantes distinguieron entre el hotel y el orfanato.

Sorprendentemente, en su primer resumen, un participante mencionó un lugar que no aparece en el texto, al hablar de un “*viel [sic] hopital [sic]*”. En la misma dirección, dos participantes dibujaron un edificio con una cruz, lo cual hace pensar en un hospital. Otros tres participantes que no participaron en la segunda experimentación en L1 también habían incluido un hospital en sus respuestas. Se pueden formular distintas hipótesis no excluyentes para justificar este fenómeno. Una primera hipótesis es que el sintagma “hospicio de emergencia” puede ser un falso cognado para lectores francófonos, con la palabra “*hôpital*” (“hospital”). Esta posible interferencia de la L1 se estudiará más a fondo al analizar la pregunta de tipo test que fue formulada para evaluar la influencia de este falso cognado sobre la interpretación de los lectores. Otra explicación posible es que la presencia de palabras del campo semántico médico haya influenciado a los participantes. Por ejemplo, siete participantes dibujaron una ambulancia y dos mencionaron su presencia en su resumen. Es muy probable que al leer que había una ambulancia, varios participantes hayan inferido la presencia de un hospital, como lo ilustra un dibujo que representa un hospital al lado de una ambulancia. Además, los párrafos que mencionan el hotel, el orfanato y el hospicio de emergencia, también incluyen palabras como “enfermera” y “medicina”. Esto pudo aumentar la confusión en los participantes y



reforzar la asociación con el hospital, como revela la sesión de pensamiento en voz alta de Adrián. Mientras hacía un resumen de lo que recordaba del cuento, dijo: *“Il me semble que c’était des orphelins, des gens qui arrivaient dans un **hôpital de secours** on va dire. Enfin c’était pas vraiment un **hôpital**, mais dans l’hôtel il me semble qu’ils avaient aménagé quelque chose pour **soigner les gens**”* (extracto de un protocolo de pensamiento en voz alta, énfasis mío). Adrián evoca primero un “*hôpital de secours*”, lo cual hace pensar que se refiere al “hospicio de emergencia” del que habla el texto. Luego, precisa que se trata más bien de un hotel que ha sido equipado para curar a la gente, lo cual demuestra que vincula los distintos elementos presentes en estos párrafos para construir un significado global. En los resúmenes realizados cuatro semanas después de la lectura, cuatro participantes mencionaron un hospital. Dentro de ellos, solo uno lo había mencionado en su primer resumen y ninguno de ellos se habían equivocado al contestar a la pregunta de tipo test sobre el contexto geográfico del texto. Es por lo tanto sorprendente que hayan incluido este detalle en su segundo resumen y denota que su percepción y su recuerdo de la historia evolucionaron. Asimismo, otro participante dijo que los huérfanos vivían en una escuela. Es probable que el participante haya memorizado la mención que se hace de una escuela al final del cuento, y que este detalle haya transformado su recuerdo de la lectura.

Como sostiene Rosenblatt en su teoría transaccional de la lectura literaria, el lector atribuye significado al texto mediante sus conocimientos culturales y personales (1970: 25-35). Un ejemplo elocuente de esta influencia de las experiencias personales del lector se observa en el dibujo de un participante, que representó dos ambulancias y anotó “SAMU” y “112” dentro de ellas. Estas anotaciones muestran que el participante percibe la ambulancia mencionada en el cuento a través de sus conocimientos personales y culturales, dado que la asocia con el número europeo de emergencias. De manera similar, una docena de participantes incluyeron en sus dibujos aviones que bombardean la ciudad, lo cual denota que infirieron que se trataba de bombardeos aéreos, aunque la historia no lo especifica y no menciona ningún avión. En su segundo resumen de la lectura en LE, un participante habló de los aviones militares que sobrevolaban la ciudad, lo cual demuestra que esta inferencia influyó mucho en su recuerdo del texto. Aunque los bombardeos se mencionan una sola vez, al principio del cuento, ocupan un lugar importante en la representación que muchos participantes hacen del texto. Además de los aviones, múltiples bombas son representadas en veinticuatro dibujos. La presencia importante de estos elementos refleja una imagen de la guerra presente en el imaginario colectivo y que es probablemente influenciada por productos culturales, como las películas de guerra y los videojuegos. Asimismo, la cuarta pregunta abierta, que se centraba en lo que la lectura evoca

para los participantes, revela que muchos participantes vincularon el contexto del cuento con guerras actuales en el mundo y con la Segunda Guerra Mundial. Por lo tanto, esta imagen de la guerra domina en la interpretación de una gran parte de los participantes, que a veces no mencionan la presencia del francotirador y consideran que los protagonistas mueren a causa de los bombardeos. En algunos casos, los dibujos reflejan también otros conocimientos de los lectores. Si algunos dibujan aviones de guerra, otros dibujan aviones de pasajeros, con ventanillas. Uno de estos lectores hizo un dibujo muy revelador de la influencia de sus conocimientos personales, dado que escribió “Bomba Airlines” dentro del avión que había representado (fig. 4). Este detalle revela a la vez una asociación entre el concepto de avión y los aviones de pasajeros, así como una desviación del concepto de las compañías aéreas para adaptarlo al contexto de guerra.

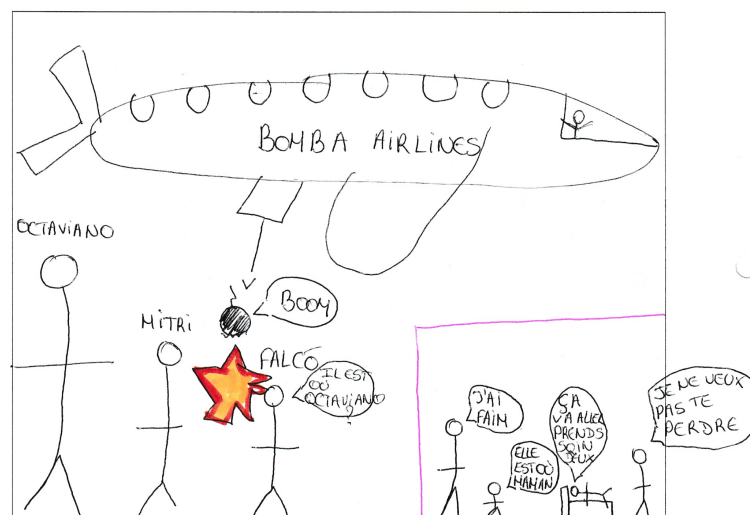


Figura 4 – Dibujo de un avión realizado por un participante

Dentro de los conocimientos personales y culturales de los lectores, se encuentran otros “textos” a través de los cuales cada nuevo texto es interpretado. Smagorinsky y Coppock dicen que un texto es transaccional, ya que es transformado por otros textos y puede transformar otros textos (1994: 300). En este marco, la noción de “texto” puede aludir a una obra literaria, pero también a una película, por ejemplo. Al contestar a la cuarta pregunta abierta, los participantes hicieron numerosos vínculos entre “El hermano mayor” y lecturas previas, así como videojuegos, películas y series. A título de ejemplo, podemos citar el libro *El diario de Ana Frank* y la película *El niño con el pijama de rayas*, que ambos han sido mencionados varias veces en las respuestas de los participantes. Se puede pensar que estos “textos” influenciaron la interpretación que los participantes construyeron al leer el cuento. Por ejemplo, un participante dibujó a un hombre calvo armado y añadió la anotación siguiente: “*le tireur français (chauve comme les tueurs dans les films)*” (fig. 5). Este comentario evidencia que el participante

incorporó las imágenes de películas que había visto en su interpretación del cuento, como explican Smagorinsky y Coppock al analizar un proceso similar (1994: 301).

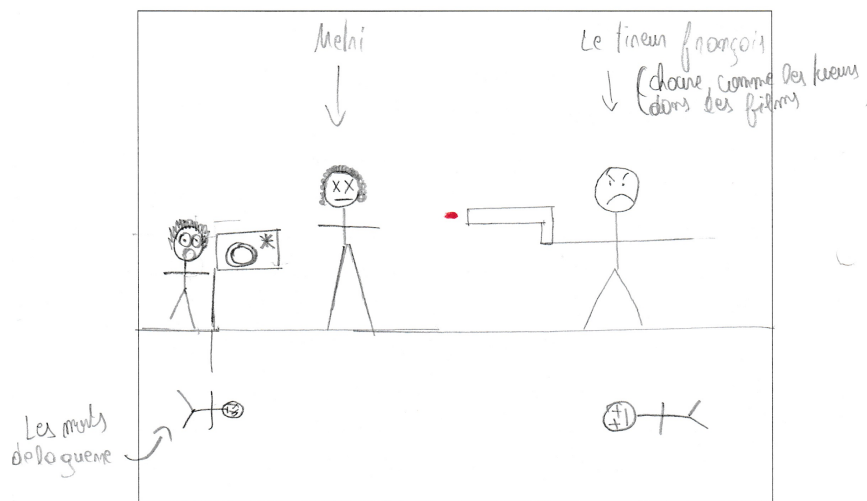


Figura 5 – Dibujo del tirador, realizado por un participante

#### 4.1.1.2. Empatizar con los personajes

Dentro de los resúmenes, se notan distintas perspectivas: algunos participantes mantienen el punto de vista adoptado en el texto original y describen la historia desde la perspectiva del narrador, mientras que otros optan por una perspectiva más neutra, que favorece un punto de vista externo, con descripciones del contexto. Finalmente, varios participantes centran su resumen en Octaviano y su vida como huérfano. De manera similar, algunos dibujos parecen imitar la visión del narrador, mientras que otros se centran en el punto de vista de Octaviano. Estas diferencias de perspectiva parecen a veces justificadas por el vínculo emocional que los lectores desarrollaron con los distintos personajes. De acuerdo con Smagorinsky, las afinidades de los lectores con ciertos protagonistas pueden servir de punto de partida para una reflexión y les permiten distanciarse de la inmediatez de sus percepciones iniciales (1997: 95).

Desde una misma perspectiva, Smagorinsky explica que el significado que los lectores suelen atribuir a un texto es inicialmente influenciado por la empatía que sienten para los personajes (1997: 92). El dibujo de Irene, que ilustra episodios centrados en Octaviano, es un buen ejemplo de interpretación basada en la empatía generada por el texto. Irene dividió su dibujo en dos partes: en la primera, se ven una mujer y un niño, con caramelos entre ellos; y en la segunda, la mujer está muerta y tiene lágrimas, mientras otro personaje armado que sonríe a su lado y el niño. Hay también una filacteria en la que se ven la mujer y los caramelos. Durante

una sesión de pensamiento en voz alta, se le preguntó a Irene lo que había querido representar a través de su dibujo y explicó que había dibujado el pasaje que más la había conmovido:

*Elle lui donne des chocolats, elle dit qu'elle se promène avec lui, fin les caramels. [...] On voit que le tireur finalement, juste quand elle se décide quelque part un peu - c'est ce que je voulais dire en montrant qu'elle était triste - à adopter le petit garçon et qu'il a plus qu'elle - c'est pour ça que j'ai mis que ces deux-là - et ben elle se fait tirer dessus. [...] Moi j'étais un peu dépitée, j'étais -- j'étais là, je voyais qu'elle mourait, je me dis oh non c'est pas possible, je relisais la phrase. (extracto de un protocolo de pensamiento en voz alta)*

Irene parece sentir tristeza y empatía tanto por el narrador, a quien percibe como un personaje femenino, que por el niño. En un estudio sobre las respuestas artísticas a la literatura, Smagorinsky y Coppock examinaron la producción de un participante y notaron que el dibujo reflejaba un cambio de enfoque desde los sentimientos del lector hacia cómo percibía la manifestación de esos sentimientos en el personaje (1994: 298). El dibujo de Irene ilustra también esta dinámica porque la tristeza que siente al leer el pasaje se refleja en las emociones que atribuye al narrador (fig. 6). Aunque el cuento no menciona que el narrador esté triste, Irene proyecta sus emociones sobre él y lo representa como triste.

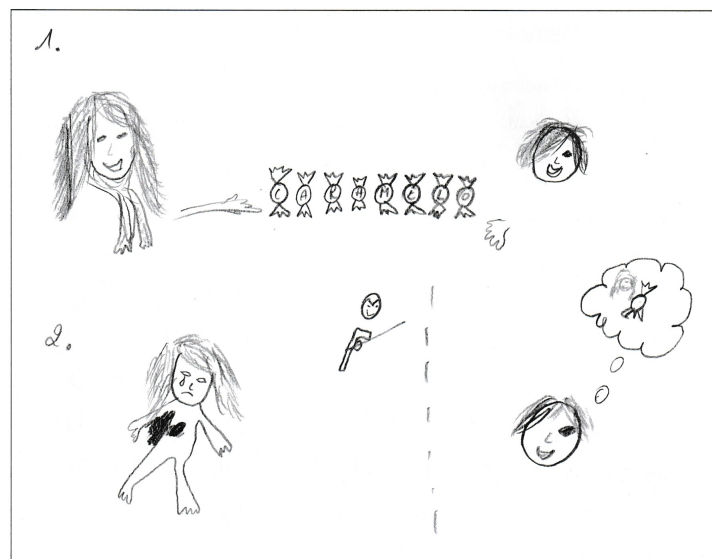


Figura 6 - Dibujo realizado por Irene, una participante

Según Rosenblatt, el lector a veces se identifica con los personajes, debido a sus preocupaciones en el momento de la lectura (1970: 3). Asimismo, Smagorinsky y Coppock observaron que el lector adopta la perspectiva del personaje con el cual se identifica (1994: 298). Estas ideas se reflejan en el dibujo de Irene y la interpretación que hace de éste:

*On n'en a pas parlé mais c'est ce que -- moi, dans ma tête, ça me faisait penser à ça. C'est que c'était le petit Octaviano, le petit qui était -- qui se disait "ben tiens, quand est-ce qu'elle va venir me rendre visite de nouveau ?". Et il va croire qu'elle l'a abandonné [...] et il aura plus*

*personne d'autre en fait. Donc pendant ce temps que lui il attend peut-être, ben elle elle est morte.* (extracto de un protocolo de pensamiento en voz alta)

Irene explica que ha representado lo que podría sentir Octaviano después de la muerte del narrador. Esta representación es doblemente interesante porque supone a la vez un cambio de perspectiva desde el punto de vista del narrador hacia el punto de vista de otro personaje, así como una interpretación de lo que ocurre después del final del cuento. El dibujo se enfoca en los pensamientos del niño y sus emociones, que no son mencionados en el texto original, y evidencia cómo la empatía de Irene y sus conocimientos personales influyeron en su interpretación del texto. De nuevo, es como si hubiera un desplazamiento de los sentimientos propios de Irene hacia la manera en que representa las emociones del personaje. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurría en la experimentación de Smagorinsky y Coppock, Irene no se identifica con el niño, aunque adopta su perspectiva. Puede pensarse, por lo tanto, que el cambio de perspectiva que adopta en su dibujo se debe a la profunda empatía que siente Irene por el niño, dado que se describe a sí misma como una persona muy sensible.

A la pregunta: “¿Con qué personaje te identificas?”, Irene contestó que tendría probablemente el mismo razonamiento y las mismas hesitaciones que el narrador. Durante la sesión de pensamiento en voz alta, Irene adoptó varias veces la perspectiva del narrador y propuso de nuevo una interpretación que iba más allá de lo escrito en el texto original. Por ejemplo, al hablar de las dudas del narrador frente a la adopción del niño, dijo:

*Je pense qu'elle essaye de se convaincre un peu elle-même que euh c'est pas une bonne idée qu'elle prenne un enfant en fait, et qu'elle se dit "Déjà c'est pas mon métier. [...] Le jour où je serai sensible, ben je pourrai plus faire ce métier là parce que si je fais ça avec tous les pays ben ça va pas. Parce qu'évidemment il y a des milliers de personnes qui meurent donc on ne saurait pas adopter tous les enfants".* (extracto de un protocolo de pensamiento en voz alta)

Este fragmento ilustra cómo Irene se pone en el lugar del narrador e intenta imaginar sus emociones. Esta posición que adopta podría explicar por qué siempre identifica al narrador como una mujer. Cuando se le preguntó cómo había identificado al narrador como un personaje femenino, Irene explicó que no recordaba el porqué, pero que estaba muy segura de que se trataba de una mujer y de qué lo había leído en el relato. Sin embargo, el texto no incluye marcas textuales que apunten en este sentido. Por lo tanto, se puede hipotetizar que, al identificarse con el narrador durante la lectura, Irene infirió que se trataba de una mujer, como ella. Además, el hecho de leer una narración en primera persona pudo también contribuir a esta interpretación. La misma inferencia se observó en el resumen de otra participante, que explicó su razonamiento durante una sesión de pensamiento en voz alta: “*Au début, j'avais pensé à deux hommes, puis*

*j'ai pensé à un homme et une femme journalistes comme il y avait souvent -- fin comme il y avait souvent quand on fait des interviews. Et ensuite, j'ai compris qu'il y avait une photographe*". Las explicaciones dadas por esta participante son bastante confusas y no proporcionan más información sobre el origen de la inferencia. En ambos casos, se puede suponer que la ausencia de una explicación clara se debe al carácter inconsciente de esta inferencia.

Varios otros participantes incluyeron en sus dibujos elementos que no estaban presentes en el texto original y que crearon para poder transmitir su interpretación de la historia. En muchos casos, dibujaron escenas existentes o inventadas con diálogos o monólogos que crearon para ilustrar un pasaje de la historia. A veces, se trata también de filacterias con pensamientos que atribuyeron a los protagonistas. De la misma manera que Irene, varios participantes imaginan escenas desde la perspectiva de Octaviano y lo representan como un niño solo que llora y que dice que no tiene familia, o que piensa en uno de sus hermanos adoptivos, como se puede observar en la figura 7. Ambos dibujos revelan una lectura personal de las relaciones entre los personajes de la historia (Smagorinsky 1997: 97).

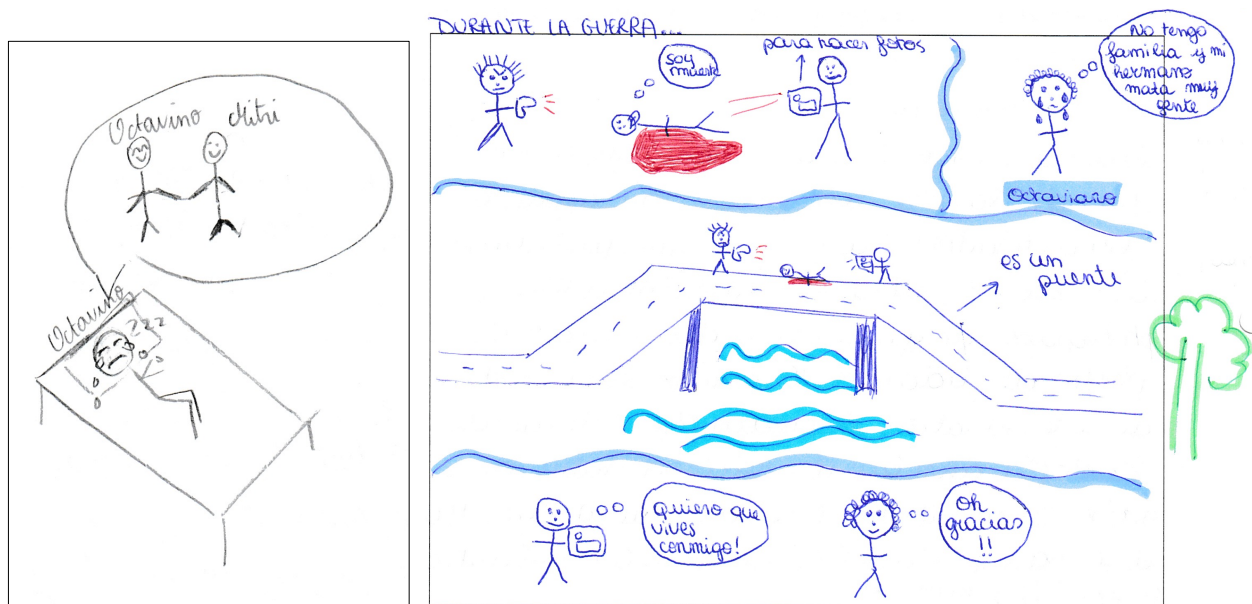


Figura 7 - Dibujos de dos participantes, que reproducen diálogos o pensamientos de los personajes

En otro dibujo, una participante adoptó la perspectiva del narrador e integró varios elementos a los cuales la historia no hace referencia para transmitir su interpretación del inicio del cuento. El dibujo se compone de un personaje sentado en un sofá y que está viendo imágenes de guerra, con un tirador, en la televisión. Durante una sesión de pensamiento en voz alta, se le preguntó qué quería representar y contestó: *“Le photographe de terrain, quand il regardait la*

*télé avec tout ce qu'il voyait au reportage, etc. avec les guerres et qu'il se disait que c'était une opportunité pour lui d'aller sur le terrain et d'aussi prendre des clichés de ce qui se passait en vrai pour montrer la réalité des choses*" (extracto de una sesión de pensamiento en voz alta). Esta participante no había entendido correctamente los primeros párrafos del cuento y pensaba que el narrador había visionado un reportaje, cuando en realidad se explica que el narrador realiza un reportaje. Otros dos participantes hicieron una interpretación similar en sus resúmenes.

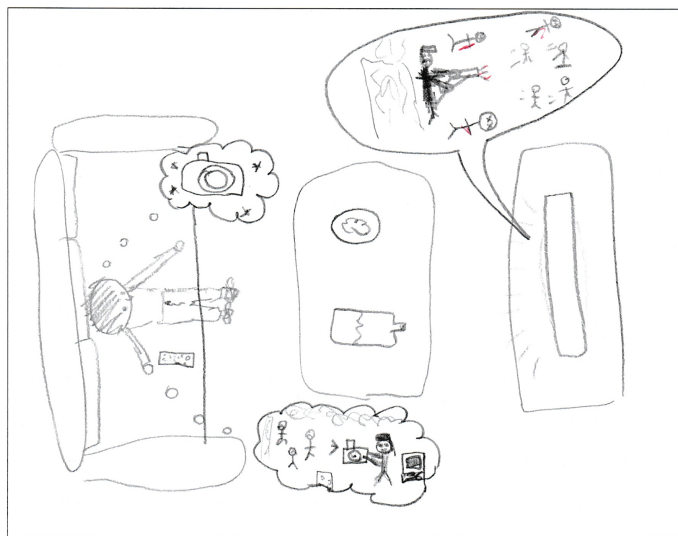


Figura 8 - Dibujo realizado por una participante

#### 4.1.1.1. Las trampas lingüísticas

En varias ocasiones, los resúmenes de los participantes y sus dibujos incluyen errores de comprensión que se pueden justificar por una influencia de la L1 o una falta de conocimientos lingüísticos en la LE. Algunos “errores” de los participantes habían sido anticipados al seleccionar el texto y al diseñar el cuestionario de opción múltiple, como el falso cognado entre “hospicio” y “hôpital”, que ya hemos mencionado. Estas interferencias se estudiarán con más profundidad durante el análisis de los resultados de las preguntas cerradas. Sin embargo, los participantes hicieron también otras asociaciones que no habían sido previstas. Por ejemplo, la oración “Mitri, en su inglés de pintoresca dicción en que ya es capaz de intercalar palabras españolas” generó distintas interpretaciones (María Merino 2003: 101). En sus resúmenes, cuatro participantes explicaron que Mitri era inglés, lo cual supone que dedujeron que, por hablar inglés, este personaje era probablemente de origen inglés. Estas interpretaciones no impactan mucho la comprensión global del relato. Basándose en el mismo pasaje, cuatro participantes infirieron que Mitri era pintor y tres de ellos incluyeron en sus

dibujos un cuadro, una paleta de pintura y un pincel. El hecho de que hayan representado estos elementos demuestra que la idea de Mitri como pintor tiene relevancia en la interpretación que hicieron del texto. En este caso, la explicación más lógica es que los participantes asociaron la palabra “pintoresco” con la palabra “pintor”, que formaba parte del vocabulario que conocen. Al escribir un resumen de lo que recordaban cuatro semanas después de la lectura, estos mismos participantes volvieron a mencionar el pintor, lo cual indica que consideraron esta información como importante.

Otra interpretación llamativa que algunos participantes parecen compartir es que la historia está basada sobre un libro escrito por Octaviano, el niño huérfano que los otros protagonistas quieren adoptar. A pesar de que este dato no aparezca, al menos explícitamente, en el cuento, cuatro participantes lo mencionaron en sus resúmenes. Por ejemplo, un participante explica que el narrador encuentra un libro en el que Octaviano cuenta su historia (“*Il est tombé sur le livre d’un jeune homme, Octaviano qui est sans famille et qui raconte son histoire*”). Otro participante, que confunde los distintos protagonistas y sus funciones, propone una interpretación semejante: “*Il raconte son histoire durant la guerre dans un journal intime*”. De manera similar, el tercer participante empieza su resumen por decir “*On suit l’histoire d’un photographe de guerre sous la plume d’un enfant de la guerre*”, lo cual sugiere que Octaviano escribe. El último participante, cuyo resumen demuestra una confusión en cuanto a la trama narrativa y a los personajes, describe a Octaviano como un hombre que es escritor de profesión. Esta inferencia errónea se debe probablemente a una mala comprensión del pasaje siguiente: “Del orfelinato tenemos el testimonio diario de Octaviano, a quien yo llamo Cabeza Rapada por su aspecto y en homenaje a Jesús Fernández Santos, un escritor tan excelente como olvidado” (María Merino 2003: 101). Se puede suponer que la estructura compleja de la frase generó confusión en el lector y que éste pensó que la aposición “un escritor tan excelente como olvidado” se refería a Octaviano. En cuanto a los otros tres participantes, el mismo pasaje puede explicar sus interpretaciones. Se puede hipotetizar que fueron influenciados por las palabras homógrafas “diario” (‘en el sentido de cotidiano’) y “diario” (‘en el sentido de periódico’). Es probable que estuvieran familiarizados con el significado de “diario” como “periódico”, y no con su otro significado. Otra posibilidad es que otra LE, y más precisamente el inglés, interfirió en su comprensión con la asociación entre “diario” y “*diary*”. Ambas hipótesis parecen todavía más válidas al leer el resumen de un participante que fue rechazado de la muestra por no haber tomado parte en la experimentación en L1. Éste escribió que un hombre y su equipo se encontraban con un diario y que se trataba de un testimonio, lo cual evidencia que basó su interpretación sobre el sintagma “testimonio diario”. El hecho de que la narración sea en



primera persona puede haber influido también en la interpretación de estos participantes, ya que puede evocar un diario.

Además de las interferencias lingüísticas provocadas por la L1 u otra LE, ciertos aspectos gramaticales del español generaron numerosas dificultades para los lectores. Entre ellas, las estructuras sintácticas de algunas frases complejas resultaron difíciles de aprehender para muchos participantes, que no lograban identificar el sujeto de las oraciones. Por ejemplo, al leer el párrafo siguiente: “No sé cómo pudo enterarse Octaviano, pero llegó corriendo. [...] Cuando se llevaron el cuerpo de Mitri, desapareció”, varios participantes entendieron que Octaviano había desaparecido, mientras que otros hablaron de la desaparición de Mitri (María Merino 2003: 103). Otro problema similar ocurrió también con los artículos, pronombres personales y pronombres de objeto directo e indirecto. En una sesión de pensamiento en voz alta, Martin, que leía el final del cuento, explicó: “*Je suis un peu perdu avec tous les «mi», «le», tout ça, tous les pronoms. Donc euh je sais pas trop à chaque fois de qui ça parle. [...] Et il y a pas beaucoup de mots que je connais, voilà. Ben tous les «la», «el», «lo», c'est les petits mots comme ça, ça me perd*” (extracto de un protocolo de pensamiento en voz alta). Las dificultades para identificar el referente de un pronombre pueden impactar la comprensión del lector, dado que puede generar confusión en cuanto a quién realiza la acción.

Otras dificultades surgieron con los tiempos verbales que los participantes no siempre lograron identificar. Por ejemplo, muchos participantes no entendieron correctamente el final de la historia, que está escrito en futuro, y consideraron que los hechos descritos ya habían tenido lugar. Este problema se evidenció en varios resúmenes y en dos sesiones de pensamiento en voz alta, en las que una participante tradujo los verbos en futuro por verbos en presente, mientras que otro participante los tradujo con formas en condicional. En el primer caso, es posible que la participante no haya prestado suficiente atención al tiempo verbal empleado o que no lo haya reconocido, mientras que, en el segundo caso, el participante probablemente confundió los dos tiempos debido a sus terminaciones similares.

A título de conclusión, este análisis ha revelado varias influencias de los conocimientos previos de los lectores sobre la interpretación del texto. Estas observaciones coinciden con la segunda hipótesis de este trabajo, según la cual los conocimientos personales y culturales del lector influyen en la interpretación que éste hace del texto, aunque no siempre hayan sido activados de manera explícita. No obstante, esta mención no coincide del todo con algunas de las inferencias. Pensemos en el caso de las asociaciones que varios lectores hicieron con la Guerra Civil española y Franco. Se puede considerar, en cierto modo, que las clases que siguieron los estudiantes sobre este tema sirvieron como una forma de "activación" para esta

asociación. Sin embargo, en otros casos, como las anotaciones "Bomba Airlines" o "112", no parece haber habido una activación previa evidente.

#### **4.1.2. Análisis de las preguntas cerradas**

El análisis de los resúmenes y dibujos de los participantes permitió revelar diversas inferencias realizadas por los lectores, basadas en sus conocimientos personales, culturales y lingüísticos, en consonancia con los modelos de lectura interactivos. También observamos la aplicación del concepto de lectura transaccional propuesto por Rosenblatt (1970) en el contexto de la lectura literaria en una LE. En este apartado, nos centraremos en el cuestionario de opción múltiple que los participantes completaron después de haber rellenado el primer cuestionario, de tal manera que sirve para completar y profundizar el análisis cualitativo con datos más centrados en sintagmas lingüísticos que fueron considerados como dificultades potenciales para aprendientes de una lengua extranjera. Se analizarán con más atención los porcentajes de respuestas incorrectas a las distintas preguntas y su posible significación e implicación en cuanto a la percepción que los lectores tienen del texto y la manera en la que lo han abordado. No obstante, conviene matizar la importancia de los resultados del test en la evaluación de la comprensión de los participantes, dado que las preguntas se centran en una comprensión más detallada del texto y de algunos de sus pasajes.

Al contestar a las diez preguntas del cuestionario de opción múltiple, los participantes obtuvieron un resultado sobre diez, que se calculó al atribuir un punto para cada respuesta correcta. El promedio de los resultados de la totalidad de los participantes es de 5,78 sobre 10, con una muestra de notas que van de 0 hasta 9 sobre 10, lo cual implica que ninguno de los participantes contestó correctamente a las diez preguntas. En la figura 9, se puede observar que la mayoría de los participantes obtuvieron resultados medios, con puntuaciones entre 4 y 8. Los picos más altos, que indican los resultados más frecuentes entre los participantes, se encuentran en las puntuaciones de 5 y 6. Muy pocos participantes obtuvieron puntuaciones extremas como 0, 1, 9, lo cual sugiere que la mayoría de ellos tenían un nivel de comprensión bastante homogéneo. Se observa una ligera diferencia según los géneros, a favor de las chicas, con un promedio de 6,16 sobre 10, frente a 4,89 sobre 10 para los chicos.

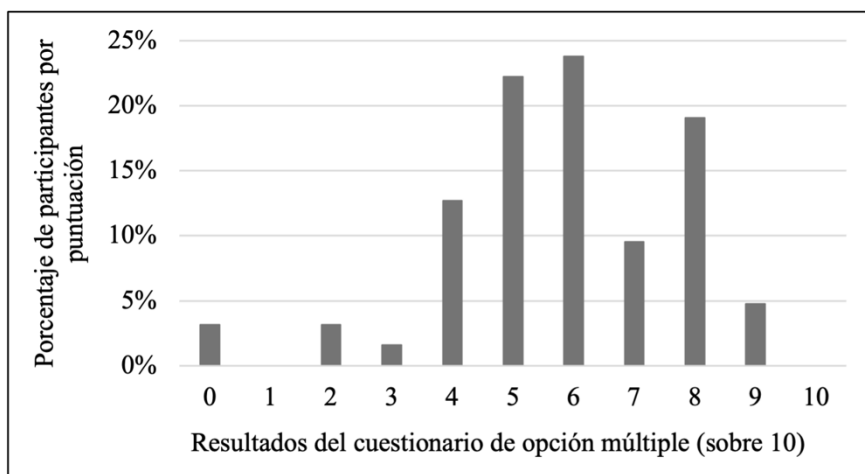


Figura 9 - Distribución del número de participantes por resultados del cuestionario de opción múltiple (LE)

Para determinar si los resultados que los participantes obtuvieron en el cuestionario de opción múltiple se deben a una buena, o mala, comprensión del texto en general, o si hay algunos aspectos en particular que les causaron dificultades, se pueden comparar los porcentajes de respuestas correctas para las preguntas del test. Desde una perspectiva global, existen variaciones significativas en los resultados según las preguntas, como ilustra la figura 10. Las respuestas incorrectas dominan en las preguntas 4, 7, 8 y 9, siendo la pregunta 9 la que tuvo el peor resultado con solo un 17,46% de respuestas correctas. En cambio, las otras preguntas tienen buenas puntuaciones, con una mayoría de respuestas correctas. Más específicamente, la pregunta 6 destaca el porcentaje más alto de respuestas correctas, con 93,65%. Para investigar con más profundidad los resultados respectivos de las preguntas, conviene detenerse en cada una de ellas. Estas preguntas fueron elaboradas con el fin de evidenciar distintos fallos de comprensión, que son en su mayoría lingüísticos, como las interferencias de la L1 u otra lengua

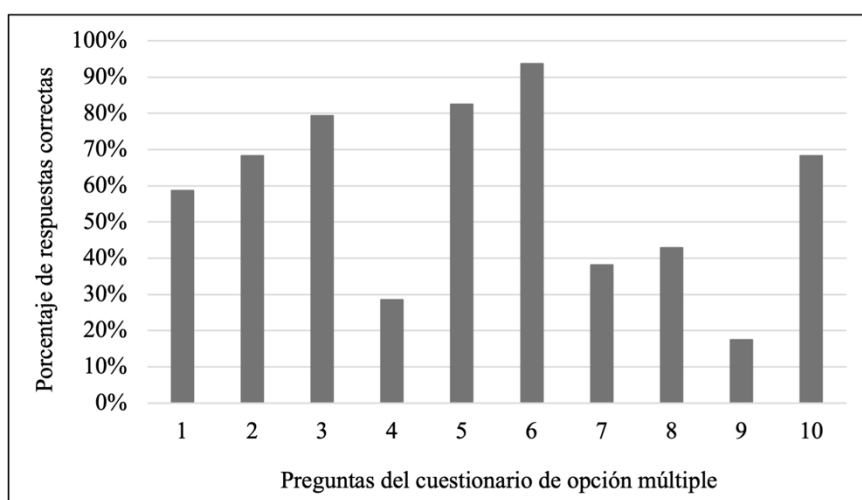


Figura 10 - Porcentaje de respuestas correctas para cada pregunta del cuestionario de opción múltiple (LE)

extranjera. No obstante, algunas preguntas apuntan a problemas de comprensión de la trama narrativa del texto.

Para empezar, la segunda pregunta pretendía determinar si las interferencias fonológicas influyen en la comprensión lectora de aprendientes francófonos del español como lengua extranjera, que tienden a encontrar dificultades con respecto a las diferencias entre los sistemas fonológicos del francés y del español. En este caso, las soluciones A y C incluían la palabra “casa”, que podría ser confundida con la palabra “caza” por los aprendientes francófonos. De hecho, éstos suelen tener dificultades para percibir la diferencia entre los fonemas /s/ y /z/, dado que no hay una distinción fonológica entre estos fonemas en francés, como la hay en español. Además, la solución A mencionaba “*la maison d’un inconnu*” (casa de un desconocido) para ver si los participantes asociaban la palabra “incauto” con la palabra “*inconnu*” (desconocido), basándose en su semejanza formal. En cuanto al contenido de la respuesta C (“*le franc-tireur cherche à rentrer chez lui*”), no tiene mucho sentido para alguien que ha entendido correctamente el texto en su globalidad, sin necesidad de tener una comprensión total de sus detalles. Como detalla la figura 11, los parónimos “caza” y “casa” tuvieron más peso en la interpretación de 31,75% de los participantes, frente a la palabra “puente”, que forma probablemente parte de su vocabulario, y la palabra “acecho”, con la cual los participantes no deben estar familiarizados. Esta última palabra desempeña una función importante en el significado global del pasaje. Además, el 80% de los participantes que se equivocaron hicieron también una asociación entre los falsos cognados “incauto” y “*inconnu*”. Sin embargo, se puede concluir que la mayoría de los participantes lograron diferenciar entre “caza” y “casa” o centraron su atención en una palabra española conocida, como “puente”.

- |   |
|---|
| <p>2) Dans ce passage : « Esquivo en el puente, dos veces todas las jornadas, el acecho del francotirador a la caza de algún incauto transeúnte », le narrateur explique que le franc-tireur ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a. se rend à la maison d’un inconnu.</li><li>b. vise les personnes qui passent sur le pont.</li><li>c. cherche à rentrer chez lui.</li></ul> |
|---|

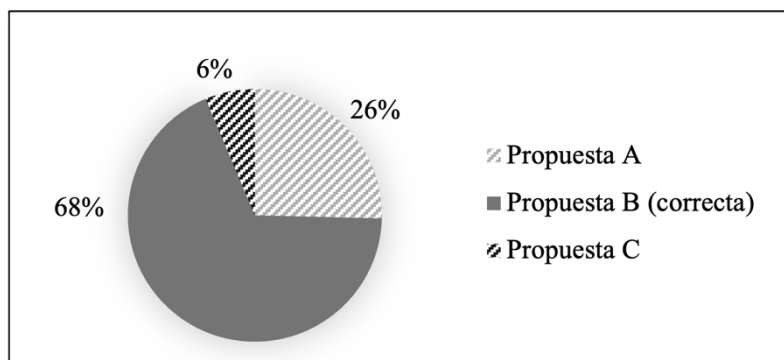


Figura 11 - Porcentaje de respuestas para cada solución de la pregunta 2

A pesar de las diferencias fonológicas que presentan el español y el francés, estas lenguas románicas comparten raíces latinas. Aunque facilita la identificación de vocabulario entre ambos idiomas, este aspecto puede dar lugar a numerosas interferencias lingüísticas, y particularmente a los falsos amigos. Las preguntas 3, 8 y 9 fueron concebidas para evaluar el verdadero peso de las interferencias de la L1 en la comprensión de los participantes.

En el caso de la tercera pregunta, que obtuvo un 20,63% de respuestas incorrectas, su propósito era determinar si el falso cognado entre “hospicio” y “*hôpital*” (hospital), así como por la presencia de las palabras “enfermera” y “medicinas” en el mismo pasaje, tenía más fuerza frente a la paráfrasis “hospicio de emergencia” y otras palabras conocidas o transparentes. La gran mayoría de los participantes no se equivocaron, probablemente porque el pasaje seleccionado y recopilado en la pregunta contiene elementos explícitos que apuntan hacia la respuesta correcta: se habla de “una especie de refugio infantil” y de “niños perdidos, abandonados o huérfanos”. Si no conocían la palabra “huérfanos”, era posible para los lectores deducir su significado al leer los párrafos siguientes, que mencionan un orfanato. Además, “hospital” es una palabra que deben conocer. A pesar de esto, es posible que la geografía confusa del cuento haya provocado una confusión en una parte de los lectores. Por otra parte, la presencia de palabras como “enfermera” y “medicinas”, que forman parte del vocabulario que se enseña en la asignatura de ELE en las aulas belgas, sugiere la existencia de un hospital (Communauté française de Belgique 2017: 177). Al revés, la palabra “monja”, que hubiera podido ayudarles a descartar la solución incorrecta, no suele intervenir con frecuencia en esta asignatura. Quizás la palabra “emergencia” que cualifica el hospicio también influyó en la interpretación de los participantes. Además, una ambulancia es mencionada más adelante en el cuento, lo cual acentúa la asociación mental con el hospital. Los análisis realizados con respecto a los resúmenes y los dibujos evidenciaron estas asociaciones, dado que algunos participantes habían mencionado o representado un hospital. No obstante, la mayoría de estos mismos

participantes no se equivocaron al completar el cuestionario de opción múltiple, lo cual puede hacer pensar que consideraban el hospital y el orfanato como dos lugares distintos. En definitiva, aunque solo se trata de un quinto de la muestra, es interesante que estos participantes hayan escogido la respuesta incorrecta, dado que sugiere que un falso cognado y palabras asociadas con un campo semántico pueden tener más peso en la comprensión del lector que palabras como “hospital”, con la que se enfrentan con más frecuencia.

- 3) Dans ce passage : « El hotel, también castigado por el fuego de los morteros, está rodeado por el tenebroso esplendor de esta ciudad en proceso de destrucción, y sabemos que la mayoría de sus habitantes siguen ahí, escondidos entre las ruinas con las ratas y las cucarachas, intentando sobrevivir a la guerra, pero el único grupo humano que tenemos cerca es esa especie de refugio infantil, una veintena de niños perdidos, abandonados o huérfanos al cuidado de una monja y de una enfermera, que administran lo mejor que pueden los alimentos y medicinas que les llegan. Esa residencia de guerra, ese hospicio de emergencia, es la exclusiva vivienda civil cuya vida diaria conozco bien », les enfants sont recueillis ...
- a. dans un hôpital.
  - b. dans un orphelinat improvisé.

Se pueden hacer observaciones similares con respecto a la octava pregunta, cuya finalidad era comprobar la posible asociación de la palabra “enfermo” con la palabra “*infirmier*” (“enfermero”). La tasa de errores (57,14%) sugiere que un poco más de la mitad de los participantes tradujeron la palabra basándose en este falso cognado. Aunque esta hipótesis parece pertinente, otros elementos pudieron causar o reforzar esta asociación. Por ejemplo, palabras del campo semántico del hospital están presentes a lo largo del cuento. Algunos de los participantes podrían, por lo tanto, haber sido influenciados por la mención de una enfermera en uno de los primeros párrafos del texto. Como se ha explicado en el análisis de la tercera pregunta, los participantes deben estar familiarizados con el vocabulario del ámbito médico. Durante una conversación con una de las docentes en carga de estos alumnos, ésta explicó que los alumnos habían simulado diálogos en el consultorio del médico en el marco de una secuencia sobre la salud, cuando estaban en quinto grado, es decir, el año pasado. Por consiguiente, se puede afirmar que los participantes ya habían sido confrontados con la palabra “enfermo” y a su traducción antes de participar en la presente experimentación. Resulta entonces llamativo que el 57,14% de los participantes hayan respondido incorrectamente a esta pregunta. De nuevo, se puede hipotetizar que los falsos cognados tienen un papel mayor en la comprensión lectora de estos participantes, frente al vocabulario que ya conocen.

- 8) Dans ce passage : « Se me ocurre que hay en la organización de los transportes el caos suficiente como para disimularlo entre los desplazados y los enfermos que a menudo salen de la ciudad, que le buscaré un colegio y alguien que lo cuide en mis ausencias », le narrateur planifie de faire quitter la ville à Octaviano en le cachant parmi des infirmiers.
- Faux
  - Vrai

En cuanto a la novena pregunta, los resultados y el análisis que deriva de ellos permiten apoyar de manera convincente la hipótesis que se formuló en los párrafos anteriores acerca de la influencia consecuente de los falsos cognados. En concreto, esta pregunta se centraba en las posibles asociaciones de la palabra “morteros” con la palabra “*morts*” (“muertos”) en francés y la palabra “disparos” con el adjetivo del francés “*disparus*” (“desaparecidos”). El 82,54% de los participantes se equivocaron en su respuesta. Se trata entonces del porcentaje más alto de respuestas incorrectas. Con respecto al falso cognado entre “morteros” y “*morts*”, una participante tradujo el sintagma “ruido intenso de morteros” por “*le bruit intense des morts*”, durante una sesión de pensamiento en voz alta. Luego, se rió y dijo que no sabía lo que significaba. Su copia del texto contiene también anotaciones que evidencian esta interferencia del francés, dado que asoció el sintagma “el fuego de los morteros” con la traducción al francés “*le feu des morts*”. Otro participante escribió la misma traducción en su copia del texto, con signos de interrogación al lado, lo cual refleja que cuestiona la coherencia de esta traducción. Eligió la solución correcta para la pregunta 9, al contrario de la primera participante. Al analizar la copia del texto de esta participante, se observó que había traducido correctamente las palabras “muerto” y “muerte” en otros párrafos. Por consiguiente, se puede afirmar que estos términos forman parte del vocabulario pasivo que conoce. El término “vocabulario pasivo” alude a las palabras que una persona es capaz de reconocer y de entender al realizar tareas de recepción, es decir, al leer o al escuchar (Nation 2001: 24-25). Resulta fascinante que esta participante asocie la palabra “morteros” con la palabra “*morts*” que tiene una forma similar, cuando la palabra “muertos” forma parte de su vocabulario pasivo aprendido, dado que evidencia que el vocabulario pasivo aprendido puede ser invalidado por significantes en apariencia reconocibles. Aunque conozcan el significado de la palabra “muerto” en español, es probable que muchos participantes centren su interpretación en palabras cuyas formas logran relacionar con palabras de su L1. Durante una sesión de pensamiento en voz alta, Eva demostró un razonamiento interesante en relación con esta constatación: “morteros, *ça doit venir de mort, quelque chose mort enfin ou le (...) c’est sûrement un endroit où on met les morts peut-être*”. A primera vista, Eva relaciona la palabra “morteros” con “*mort*”, por su forma similar. Sin embargo, a diferencia

de la primera participante, Eva no considera que “morteros” significa “muertos”, sino que le busca otro significado relacionado con el mismo campo semántico. En este caso, Eva no ignoró el vocabulario pasivo que conocía, y tampoco se equivocó al responder a la pregunta 9.

Un fenómeno similar ocurre con el falso amigo entre “disparos” y “*disparus*”. La palabra “disparo”, que aparece cuatro veces en el texto, fue traducida como “desaparecido” o “desaparición” por varios participantes en sus respuestas abiertas. Por ejemplo, uno de ellos explica en su resumen que hay muchas desapariciones en la ciudad, mientras que otro dice que uno de los personajes “fue matado por un desaparecido”. Al responder a la pregunta 9, ambos se equivocaron. Durante protocolos de pensamiento en voz alta, cuatro participantes hicieron también esta asociación y tres de ellos eligieron la respuesta incorrecta para la pregunta 9. Al leer la última frase del texto (“Es una lástima que esta revelación [...] sea la última que tengo cuando siento en lo hondo de mi pecho el disparo del francotirador”), Martín hizo la siguiente interpretación: “*c’est peut-être le dernier sentiment que j’ai eu quand le tireur a, quand mon ami a été, a disparu [...] ce qu’il a ressenti peut-être au moment où son ami a disparu*” (extracto de un protocolo de pensamiento en voz alta). La repetición y el uso repetido del adverbio “quizá” muestran que Martín no está totalmente convencido por su interpretación y que intenta dar coherencia a la frase al hacer vínculos con otros pasajes del texto que ha entendido. Al leer el mismo pasaje, una participante tradujo primero “disparo” por “desaparición” y luego reconsideró su traducción al decir que se trata más bien de un “desaparecido”. Concluyó que “el francotirador había hecho un desaparecido”. De manera similar, al traducir la frase “un disparo destrozó la cabeza del pobre Falcó”, otra participante dijo: “*un disparu a été retrouv--a été -- destrozo -- a été ben on lui a tiré sur la tête -- on a tiré sur la tête du euh -- du chauffeur*”. En este caso, la participante empezó a traducir la palabra por el falso cognado “*disparu*”, antes de deducir correctamente el significado de la frase. De nuevo, estos razonamientos de los participantes evidencian que las interferencias de la L1 pueden prevalecer sobre el vocabulario pasivo aprendido. En los resúmenes de diecisiete participantes, se notaron traducciones correctas del verbo “desaparecer”, que se menciona dos veces en el relato, lo cual implica que esta palabra forma probablemente parte del vocabulario que los participantes conocen. Por lo tanto, se puede concluir una vez más que las interferencias de la L1 pueden imponerse sobre el vocabulario pasivo aprendido en la LE.

A pesar de estas observaciones, no se puede concluir directamente que todos los participantes hicieran estas asociaciones al contestar a la pregunta. El fragmento del texto que fue presentado en esta pregunta menciona también “una violenta escaramuza”, lo cual habrá permitido a los participantes asociar este pasaje con violencia, y por consiguiente con muertos,



sin necesariamente conocer la palabra “escaramuza”. Un participante subrayó esta palabra en el texto y otro escribió signos interrogativos a su lado. Es igualmente posible que algunos participantes se hayan basado en la historia en su conjunto y en el contexto global para responder, en vez de centrarse en el pasaje. El análisis de los resultados de la prueba realizada por los participantes del grupo experimental y del grupo control después de la lectura en L1 se hará a continuación y permitirá determinar si existe un sesgo en cuanto a esta pregunta.

- 9) Dans ce passage: « Además, se oyó al este, donde el aeropuerto, ruido intenso de morteros, muchos disparos, la señal de una violenta escaramuza », le narrateur explique qu’il y a beaucoup de morts et de personnes disparues.
- a. Vrai
  - b. Faux

Mediante las preguntas 3, 8 y 9, se estudió la influencia de las interferencias de la L1 sobre la lectura en LE. Sin embargo, cuando un lector domina también otras lenguas extranjeras, es posible que éstas intervengan en su comprensión de un texto en LE. En el marco de este estudio, se quiso evaluar las interferencias del inglés, que todos los participantes estudian desde hace 6 años, como mínimo, sobre la lectura en español. Para hacerlo, se formularon las preguntas 6 y 7.

En la pregunta 6 (“*Octaviano est surnommé ‘Cabeza Rapada’...*”), se incluyó el apodo “Cabeza Rapada” con el fin de determinar si los participantes asociaban la palabra “rapada” con la palabra inglesa “*raped*” (*violada*). El porcentaje muy bajo de respuestas incorrectas (6,35%) demuestra que no ha sido el caso, dado que solo cuatro participantes se equivocaron. Se pueden formular distintas hipótesis para justificar estos resultados. Primero, se puede pensar que la asociación entre “rapada” y “*raped*” es descabellada y que la solución “*en hommage à un écrivain*” parece más sensate que “*parce qu’il a été violé*”. Además, “cabeza” es probablemente una palabra que los participantes conocen, lo cual desacredita aún más esta asociación. Luego, se puede imaginar que los participantes entendieron correctamente el pasaje en el que se basa la pregunta, dado que el vocabulario que lo compone, como “escritor” y “homenaje”, debe ser comprensible para los participantes. Finalmente, se podría sostener que las interferencias de la L1 son más frecuentes que las interferencias de otras lenguas extranjeras. Parece lógico que un lector recurra primero a su lengua materna al enfrentarse a palabras desconocidas en LE. Esta hipótesis parece todavía más válida en el contexto de este estudio, dado que el francés y el español son lenguas muy cercanas. Si el contexto en el que se ubica la palabra “rapada” hubiera sido más complicado de entender para los participantes, quizás

habrían recurrido al inglés para intentar traducir esta palabra que no tiene una semejanza formal evidente con ninguna palabra del francés.

- 6) Octaviano est surnommé « Cabeza Rapada » ...  
a. en hommage à un écrivain.  
b. parce qu'il a été violé.

El análisis de los resultados de la séptima pregunta apunta hacia una conclusión similar. Más de la mitad de los participantes respondieron de manera errónea, con un 61,90% de respuestas incorrectas. Esta pregunta proponía tres soluciones y tenía como propósito evaluar el peso de las interferencias del inglés frente a los falsos cognados en la L1. La solución errónea A se basaba inicialmente en las asociaciones entre la palabra “oficio”, que es mencionada dos veces en el texto, y la palabra inglesa “*office*” (“oficina”). Sin embargo, hay solo dos participantes que eligieron esta respuesta, lo cual evidencia una influencia muy débil de las interferencias del inglés. Otra justificación plausible es que esta solución era menos verosímil en comparación con las otras. Las palabras “*oficio*” en español y “*office*” en inglés y en francés comparten el mismo origen etimológico, pero difieren en cuanto a su significado más usual. “*Office*” suele usarse para designar una oficina en francés y en inglés, mientras que este significado es desusado en español. Lo contrario ocurre con el significado más usado para “*oficio*” en español, que designa una ocupación, de manera que “*oficio*” se convierte en un falso cognado tanto en francés como en inglés. Por lo tanto, es posible que los dos participantes que se equivocaron hayan hecho asociaciones con su L1 y no con el inglés. Estas interferencias del francés se notan en varias sesiones de pensamiento en voz alta. Por ejemplo, al enfrentarse con la palabra “oficio”, una participante dijo que era como la palabra “office” en francés, una especie de oficina (“*c’est comme office en français, une sorte de bureau*”) y dio el ejemplo de las oficinas de turismo en Bélgica para ilustrar el significado. Sin embargo, eligió la solución C. Por su parte, al traducir el mismo pasaje, Irene dijo: “*j’aurai trahi peut-être, j’imagine, mon office, enfin mon bureau, peut-être mon poste, et je devrai me dédicasser [sic] entre guillemets à autre chose, que son métier*”, lo cual demuestra claramente la influencia de la semejanza con el francés y del falso cognado al principio. Luego, Irene revisa su traducción y logra deducir el significado correcto de la palabra, quizás gracias a la presencia de la palabra “trabajo” en la frase anterior. Al completar el cuestionario de opción múltiple, Irene seleccionó también la solución correcta. Finalmente, en su resumen, otro participante tradujo la palabra “oficio” por “*officier*” (“oficial”), lo cual revela otro falso cognado posible con el francés (“*son officier avait dit de ne pas s’impliquer de trop dans la mission*”). Sin embargo, respondió con la solución

correcta. Se puede pensar que se debe a que su traducción de la palabra “oficio” era relacionada con el campo semántico del trabajo.

La otra solución incorrecta (C) había sido construida para determinar la influencia de las interferencias de la L1, con “soltero” como falso amigo de “*solitaire*” (“solitario”) en francés. El 58,73% de los participantes eligieron esta solución, lo cual implica que más de la mitad de ellos hicieron la asociación entre “soltero” y “*solitaire*”, como una de las participantes durante una sesión de pensamiento en voz alta. En su copia del texto, otro participante, que hacía resúmenes de los párrafos, rodeó la palabra “soltero” y anotó al lado que el narrador era “*seul*” (“solo”). Esta observación es interesante, dado que denota una interpretación distinta de la palabra, pero que sigue siendo vinculada con el francés. Irene hizo la misma asociación en su protocolo de pensamiento en voz alta. Aunque se puede hacer la hipótesis de que los participantes se equivocaron debido a interferencias de la L1, se debe tener en mente que no podían revisar el texto y que quizás no memorizaron la palabra “soltero” o no le dedicaron atención al leerla. En tal caso, se puede imaginar que los participantes respondieron basándose en la representación que se habían hecho del narrador durante la lectura, al leer el pasaje en el que cuenta que no tiene familia. El campo semántico de la guerra podría también haber evocado la soledad en sus mentes. Eso es lo que parece haber sucedido con una participante, que incluyó en su resumen una frase con el significado correcto de “oficio”: “*sa vie n’est pas stable à cause de son métier*”, pero contestó con la respuesta C (énfasis mío). Sin embargo, en vista del alto porcentaje de respuestas incorrectas y de la diferencia porcentual entre las dos soluciones erróneas, se puede concluir que las interferencias de la L1 tuvieron más peso en la comprensión de los participantes, frente a las potenciales interferencias de otra LE.

- 7) Le narrateur est réticent à s’occuper d’Octaviano car ...
- a. il n’y a pas assez de place dans son bureau.
  - b. cela lui pose problème par rapport à son travail.
  - c. c’est une personne solitaire.

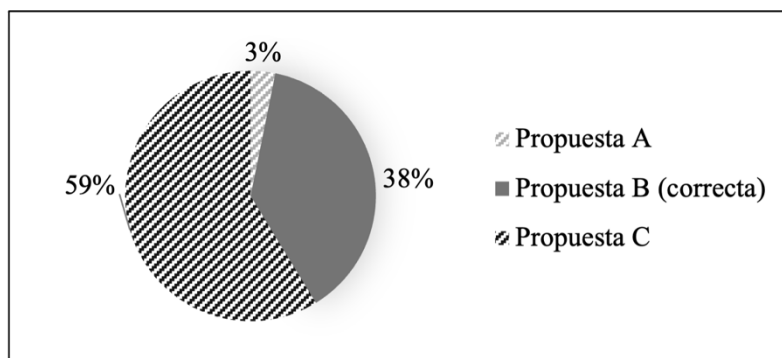


Figura 12 - Porcentaje de respuestas para cada solución de la pregunta 7

Si la L1 del lector y las otras lenguas extranjeras que domina pueden a veces ser fuente de errores de comprensión cuando interfieren en la interpretación del texto, los fenómenos intralingüísticos, propios de la LE en la que está escrito el texto, pueden plantear otras dificultades. Con la cuarta pregunta, se quiso estudiar las reacciones de los participantes frente a la polisemia, y más particularmente a la palabra “manzana” y su significado en la expresión “un par de manzanas más allá del hotel”. Los resultados evidencian que al leer la frase siguiente: “Una vez hicimos un reportaje sobre una de estas familias, un par de manzanas más allá del hotel”, el 71,43% de los participantes probablemente intentaron dar sentido a la expresión, y a la frase en su globalidad, basándose en la acepción tradicional de la palabra “manzana” (como fruta). Esta reacción se puede justificar por el hecho de que la palabra “manzana” forma parte del vocabulario que dominan, mientras que se supone que la mayoría de los participantes no conocían la expresión “un par de manzanas”. En su copia del texto, un participante tradujo palabra por palabra el pasaje en el que aparece la expresión y habló de “*une part de pommes*”, una traducción literal que no tiene mucha coherencia con el resto de la frase. Este participante respondió con la respuesta incorrecta a la pregunta 4. Se puede plantear la duda de si los participantes habían memorizado este detalle, dado que se evoca al principio del texto y no tiene mucha importancia. No obstante, el dibujo de una participante demuestra que lo consideró como importante. Al leer el pasaje en una sesión de pensamiento en voz alta, esta participante tradujo también la expresión por “*une part de pommes*” y dedujo que las personas vivían cerca de un hotel, donde recuperaban manzanas para comerlas. Cuando se le preguntó lo que representaba su dibujo, dijo que era este momento de la historia, pero que había dibujado las manzanas en el lugar equivocado.

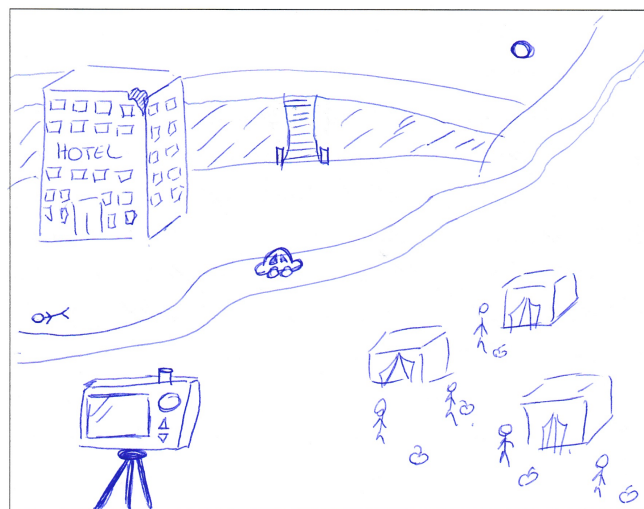


Figura 13 - Dibujo de una participante, que representó manzanas.

El punto interrogativo que escribió Eva al lado de la pregunta 4 aporta otras luces. Contestó con la respuesta incorrecta, pero su anotación denota que no había prestado atención a este detalle durante la lectura y que la pregunta le parecía fuera de contexto. En su protocolo en voz alta, al leer este mismo pasaje, dijo:

*Par exemple, “manzana”, je ne savais pas de quoi ça parlait, mais je vais lire la suite pour voir si peut-être ça m’aide. [...] Je ne sais pas ce que ça pourrait être en fait. C’est vrai que ça, la question avec les pommes, j’avais pas -- C’est celle qui m’a le plus perturbée parce que je ne savais pas de quoi ça parlait (...) C’est peut-être des personnes, c’est une manière d’appeler des gens (...) parce qu’on parle de familles qui habitent, enfin qui sont dans un endroit donc j’imagine que c’est ça parle de -- ça parle de -- des personnes de la famille. (extracto de un protocolo de pensamiento en voz alta, énfasis mío)*

Este extracto demuestra el uso no exitoso de una estrategia de lectura, es decir, el uso del contexto para entender el significado de una palabra. Eva formula una hipótesis y matiza su incertidumbre acerca de ésta (“me imagino...”). Aunque no se puede descartar la posibilidad de una respuesta al azar, el alto porcentaje de respuestas incorrectas para una muestra de tamaño considerable proporciona más fiabilidad a este análisis. Identificar esta palabra habrá sido quizás tranquilizador para algunos lectores, al enfrentarse a un texto con muchas palabras desconocidas. En conclusión, parece que la mayoría de los participantes restringieron el uso de la palabra “manzana” a su significado más usual, en vez de buscar un sentido más coherente para la frase en su conjunto.

- 4) Le narrateur explique que les habitants mangent les pommes qu’ils trouvent près de l’hôtel.
- a. Vrai
  - b. Faux

En consonancia con el apartado teórico, los análisis realizados en las páginas anteriores permitieron demostrar que la lectura en LE suele plantear dificultades en varios niveles lingüísticos. Sin embargo, los textos narrativos requieren que el lector conozca su estructura y puede identificar los distintos elementos que los componen. Este conocimiento puede ayudar al lector a tener un mejor entendimiento del texto a nivel macroestructural, al anticipar lo que viene en el texto, articular las distintas partes del texto entre sí, entender las relaciones entre los distintos personajes o el contexto sociohistórico. Este último puede permitir al lector activar conocimientos previos que son útiles para tener una mejor comprensión del contenido del texto.

La primera pregunta pretendía determinar cómo los participantes habían interpretado el contexto geográfico e histórico del texto y si la lengua en la que leían, sus esquemas culturales y sus conocimientos anteriores habían influido positiva o negativamente en su interpretación.

Un poco menos de la mitad de los participantes (41,27%) dieron una respuesta incorrecta. Visto con perspectiva, la formulación de la pregunta, que incluye una negación (“*L’histoire ne se déroule pas en Espagne*”, énfasis mío), podría haber generado cierta confusión en una parte de los lectores y podría servir de justificación para una parte del porcentaje de errores. Por ejemplo, dentro de los doce participantes que ubicaron la historia en España en sus resúmenes, la mitad respondió correctamente a esta pregunta. Es probable que no hayan leído correctamente la pregunta, o que su interpretación haya evolucionado. En cuanto a los otros participantes, se puede pensar que hicieron una asociación mental entre la lengua del texto y el país que relacionan con ella, como se explicó previamente en el análisis de las respuestas abiertas. En ese apartado, se demostró también que las menciones de “España” en el texto y el vínculo que varios participantes hacen entre el texto y sus conocimientos previos sobre la Guerra Civil española habían podido influir en sus respuestas.

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1) L’histoire ne se déroule pas en Espagne.<ol style="list-style-type: none"><li>a. Vrai</li><li>b. Faux</li></ol></li></ol> |
|--|

Por su lado, la décima pregunta, que se enfocaba en la comprensión de la trama narrativa, y más específicamente del final de la historia, obtuvo un 31,75% de respuestas incorrectas. A través de esta pregunta, el propósito era evaluar si los participantes habían realizado las inferencias y los vínculos necesarios entre distintas partes del texto para lograr entender el desenlace de la historia. En las respuestas abiertas, solo once participantes demostraron una interpretación coherente del final. La pregunta 10 afirma que el francotirador sigue vivo al final de la historia. Sin embargo, al observar un comentario dejado por Eva en su cuestionario, parece que la formulación de esta pregunta no es la más adecuada para evidenciar la comprensión de los lectores. Eva tachó primero la respuesta correcta, antes de cambiar de idea, y anotó al lado de su respuesta que el francotirador seguía vivo o que había otro (“*il est en vie ou il y a un autre*”). Esta anotación revela una comprensión más completa de la historia que la que presenta la pregunta. De hecho, en el relato, no se dice claramente si el francotirador ha sido reemplazado o si sigue siendo el mismo. El cuento termina con el asesinato del narrador por parte de un francotirador, sin más precisiones sobre la identidad de este último. Por consiguiente, existe probablemente un sesgo en la pregunta tal como está formulada, dado que no incluye la matización presente en el texto. Esto podría haber generado confusión en los participantes. A posteriori, se puede considerar que una pregunta abierta hubiera sido más adecuada para evaluar la comprensión de los lectores en relación con este pasaje del cuento.

- 10) À la fin de l'histoire, le franc-tireur est toujours vivant.
- a. Faux
  - b. Vrai

Finalmente, en la sección dedicada al análisis de las preguntas abiertas, se mencionaron las dificultades de varios lectores para identificar los personajes y sus relaciones. La quinta pregunta del cuestionario de opción múltiple era sobre el trabajo del narrador, como fotógrafo de guerra. En sus resúmenes, muchos participantes lo describieron así, mientras que otros hablaron de un periodista o un reportero. Otros, que fueron probablemente influenciados por el contexto bélico del relato, dijeron que se trataba de un “hombre de guerra” o de un soldado. Al contestar a la pregunta 5, solo el 17,46% de los participantes se equivocaron. Los participantes que describían al narrador como un soldado, un hombre de guerra o un periodista no cometieron errores. Sin embargo, tres participantes que hablaban de un fotógrafo en sus resúmenes eligieron la solución incorrecta. Estas respuestas incorrectas se deben muy probablemente a una lectura poco atenta del orden de las opciones.

- 5) Le narrateur est photographe de guerre.
- a. Faux
  - b. Vrai

Tras la revisión de cada una de las preguntas del cuestionario de opción múltiple, se pueden sacar conclusiones acerca de las dificultades más frecuentes que lectores francófonos tienen al leer un texto en español. Las preguntas que obtuvieron las tasas más importantes de respuestas incorrectas son las que se orientaban a verificar la influencia de las interferencias de la L1 sobre la comprensión de los lectores. El análisis de estas distintas preguntas permitió revelar un fenómeno recurrente en cuanto a los falsos cognados. En varias ocasiones, los significantes en apariencia reconocibles tienen un impacto mayor en la interpretación de los lectores, hasta el punto de que prevalecen sobre su vocabulario pasivo en la LE. Parece que, al percibir una semejanza con palabras de su L1, los lectores tienden a ignorar sus conocimientos léxicos en la LE. En el contexto de este estudio, la predominancia de las interferencias de la L1 se puede ciertamente justificar por la proximidad lingüística que existe entre la L1 de los lectores y la LE en la que leen. De hecho, muchos aprendientes francófonos del español tienden a hacer errores de sobregeneralización en cuanto a las similitudes léxicas entre ambos idiomas. Al darse cuenta de que muchas palabras son parecidas en las dos lenguas, suelen aplicar este razonamiento a todas las palabras españolas a las que se enfrentan. Los resultados de este

análisis parecen validar la primera hipótesis de este trabajo, que pretendía que, para lidiar con el léxico desconocido, los estudiantes hacen inferencias inconscientes a partir de sus conocimientos lingüísticos en la L1. La forma en la que los falsos cognados “ciegan” a estos lectores y les hacen olvidar en cierta manera el vocabulario pasivo que aprendieron indica una interferencia inconsciente de la lengua materna.

#### **4.1.3. Comparación entre el análisis cuantitativo y el análisis cualitativo**

En los apartados anteriores, el análisis de las respuestas abiertas permitió sacar a la luz una serie de inferencias realizadas por los participantes, bien sea en cuanto a aspectos más globales, o en relación con pasajes o elementos concretos del texto. Por su lado, el análisis cuantitativo de las respuestas al cuestionario de opción múltiple sirvió para evidenciar problemas de comprensión vinculados con términos específicos del relato. En ambos análisis, se notó que los participantes tenían a veces dificultades para entender ciertas partes del cuento. El propósito de este apartado es determinar si el problema de las dificultades para comprender ciertas palabras de vocabulario o de pasajes específicos altera o no el proceso de comprensión global.

Para medir la comprensión global de los participantes, se empleó la tabla de evaluación que había sido concebida para este propósito. Se evaluaron los resúmenes de los catorce participantes que obtuvieron una nota superior o igual a 8 sobre 10 en el cuestionario de opción múltiple, y de los trece participantes que tenían una nota inferior o igual a 4 sobre 10. Esta selección permitió comparar dos grupos equivalentes en número y con resultados opuestos en el test. Con el fin de evaluar si la buena o mala comprensión de palabras y pasajes específicos impactaba de manera positiva o negativa la comprensión del conjunto del texto, se calculó el coeficiente de correlación entre los resultados para la comprensión global y los resultados del cuestionario de opción múltiple. El coeficiente que se obtuvo es de 0,79, lo cual indica una correlación positiva moderadamente fuerte entre los dos tipos de comprensión. Esto significa que los participantes que tienen una buena comprensión de las partes del texto suelen también tener una buena comprensión global y al revés, los participantes que tienen más dificultades para entender los pasajes tienden a tener una mala comprensión del conjunto del texto. Sin embargo, a pesar de estas tendencias generales, la dispersión de los puntos alrededor de la línea de tendencia indica que la correlación es moderada y que existe cierta variabilidad en los datos, como se observa en el gráfico siguiente (fig. 11). Una buena comprensión de las partes del texto no es condición necesaria para una buena comprensión global. De hecho, uno de los participantes entendió correctamente el relato en su conjunto, sin haber entendido



completamente todos los pasajes. Asimismo, una buena comprensión de las partes del texto tampoco garantiza una buena comprensión global, dado que tres participantes que tenían entre 8 y 9 sobre 10 para el cuestionario de opción múltiple obtuvieron un resultado inferior o igual a 5 para la comprensión general.

En definitiva, esta correlación demuestra que cuanto mejor comprenden los lectores las partes del texto, mejor comprenden el texto en su globalidad. La existencia de excepciones sugiere que entender todos los detalles y pasajes no es imprescindible para lograr una comprensión coherente del relato en su conjunto y darle sentido. No obstante, conviene matizar estos resultados al considerar la posibilidad de que los participantes no hayan incluido en sus resúmenes todos los elementos que habían entendido en el texto. En varias ocasiones, los dibujos y las otras respuestas abiertas de los participantes revelaron una comprensión más completa del relato. También se debe tener en cuenta que los criterios de evaluación que se emplearon para evaluar los resúmenes no garantizan un resultado totalmente objetivo.

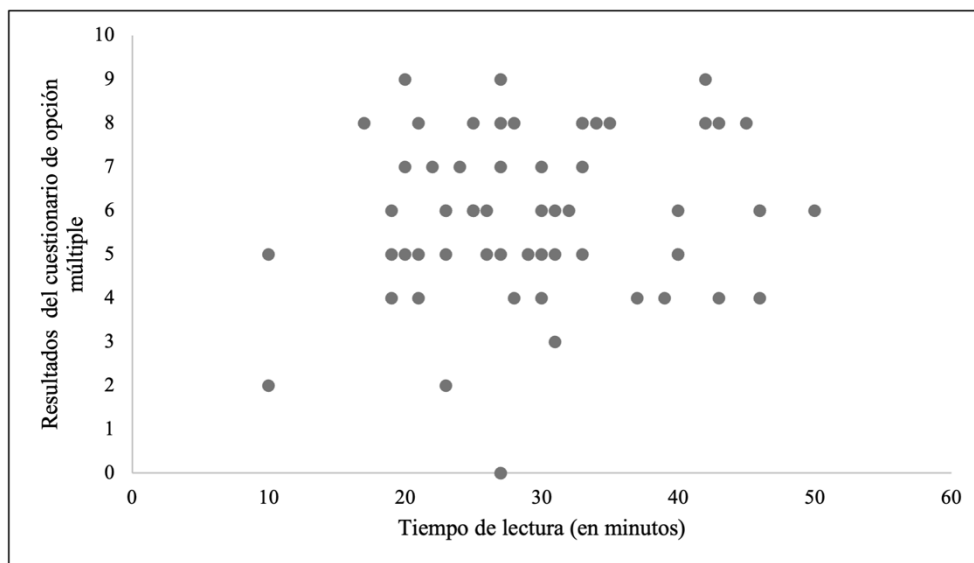


Figura 14 - Correlación positiva entre la comprensión de las partes del texto y de su conjunto

#### 4.1.4. Factores potenciales que influyeron en la comprensión de los participantes

Para determinar si el tiempo de lectura influye en los resultados del cuestionario de opción múltiple, se calculó el coeficiente de correlación entre la variable “tiempo de lectura (en minutos)” y la variable “resultados del test”. El promedio del tiempo de lectura es de veintinueve minutos, con un tiempo mínimo de diez minutos y un tiempo máximo de cincuenta minutos. Por consiguiente, el coeficiente de correlación obtenido es de 0,14. Esta correlación es positiva, aunque muy débil. Esto implica que, a medida que aumenta el tiempo de lectura, los resultados del test tienden a aumentar ligeramente. Sin embargo, debido a que la correlación es tan baja, el efecto del tiempo de lectura sobre la calidad de la comprensión parece menor. La figura 15 ilustra esta constatación y demuestra que los tiempos de lectura varían mucho para un mismo resultado, lo que sugiere que el tiempo de lectura no es un factor determinante para la comprensión del texto. En definitiva, con base en esta correlación, no se puede concluir que aumentar el tiempo de lectura mejore significativamente los resultados en el cuestionario de opción múltiple. Para explicar esta ausencia de correlación, se puede hipotetizar que, cuando los lectores se enfrentan a un texto en una lengua extranjera que es demasiado complicado a nivel lingüístico, no logran emplear estrategias cognitivas y metacognitivas de manera eficaz. Por lo tanto, en algún momento, pueden sentirse bloqueados y no ser capaces de construir más significado, sin importar el tiempo que pasen frente al texto.

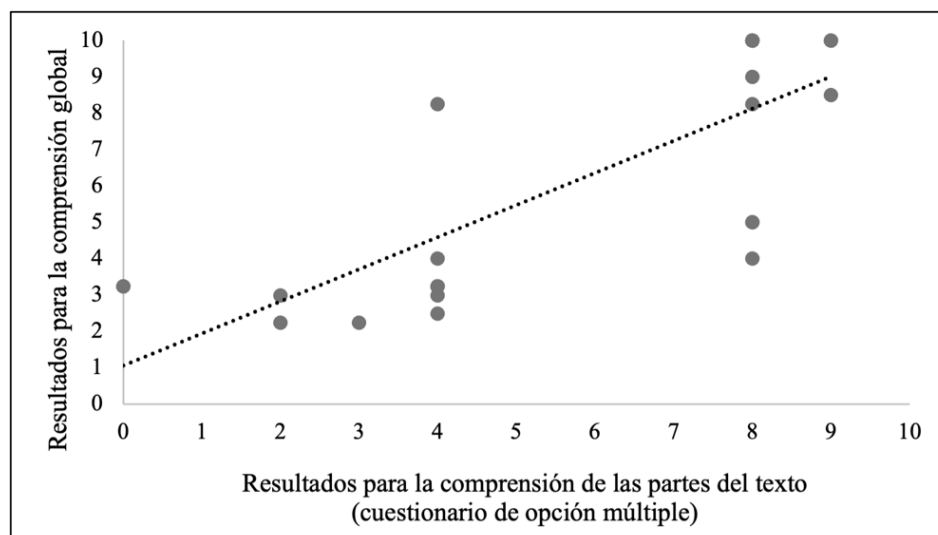


Figura 15 - Ausencia de correlación entre los resultados del cuestionario de opción múltiple y el tiempo de lectura

Otros factores, como los conocimientos previos, las habilidades lingüísticas y las estrategias empleadas por los participantes, podrían ser más influyentes en la comprensión lectora, como sugieren varios teóricos. Estos factores podrían, por lo tanto, justificar la variación en los tiempos de lectura que se observa para un mismo resultado. En relación con las estrategias, se había pedido a los participantes que explicaran lo que habían hecho al enfrentarse con dificultades durante la lectura (fig.16). Algunos mencionaron distintas estrategias. Dentro de éstas, la más frecuente fue la relectura. Luego, muchos participantes explicaron que se basaban en el contexto para dar un significado global a la frase y que se centraban en las palabras que conocían. Otros participantes dijeron que resumían o subrayaban los datos importantes en cada párrafo. Finalmente, algunos mencionaron la estrategia de la traducción y otros pocos hablaron de ignorar las palabras desconocidas, de subrayarlas o de vincularlas con palabras en francés similares. Estas técnicas son estrategias cognitivas que suelen ser más o menos eficaces según cómo se utilicen y según el lector (Gómez Rodríguez 2016: 59-61).

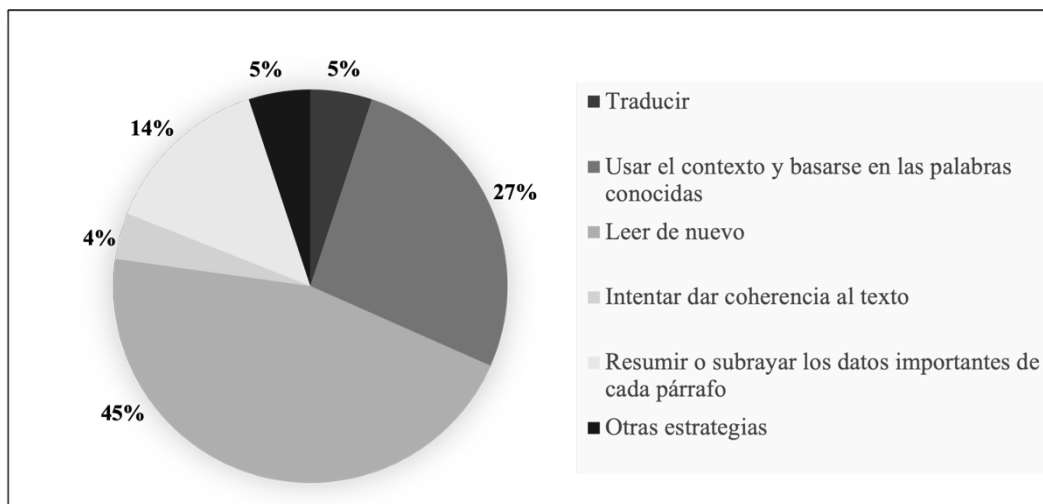


Figura 16 - Estrategias empleadas por los participantes al leer en LE

En una sesión de pensamiento en voz alta, Eva, que había demostrado una excelente comprensión del texto, tuvo un razonamiento interesante para deducir el significado de la palabra “cucaracha”: *“c’est un animal, parce qu’on parle de «ratas» donc je me dis que c’était un animal, un insecte. Et c’est un cafard j’imagine, parce que vu qu’on parle de conditions pas très agréables pour vivre, on parle souvent de cafards dans les endroits comme ça”*. Se sirvió del contexto del relato, así como de otras palabras de la frase para traducir la palabra desconocida. Luego, al leer otra frase, dijo: *“ça, c’est sûrement de l’ironie”*. Este comentario

demuestra el uso de una estrategia de lectura interpretativa, que suelen emplear los buenos lectores al leer en su L1.

Durante los protocolos de pensamiento en voz alta, muchos participantes explicaron que cuando no entendían una palabra, no detenían su lectura, sino que volvían a la palabra después de haber leído el resto de la frase para poder ayudarse del contexto para deducir su significado. Sin embargo, la mayoría del tiempo, estos lectores se basaban en las semejanzas que percibían con palabras de su L1. A título de ejemplo, un participante asoció “traicionado” con “tradicionalmente”. De manera interesante, otra participante tradujo “hace un mes” por “*il y avait une messe*” (“había una misa”). Esta traducción es interesante, porque refleja lo que dijo Goodman acerca de los lectores que no vuelven sobre sus interpretaciones incorrectas cuando las consideran coherentes (1967: 135). En muchas copias del texto, aparecen también numerosas traducciones que se basan en similitudes con la L1. Cuando no encontraba el significado de una palabra, otra participante explicó: “*je sais que ça doit être proche du français mais ça ne me vient pas en tête*”. Este comentario demuestra nuevamente que, al saber que existen semejanzas léxicas entre el francés y el español, los aprendientes intentan aplicar este razonamiento a todas las palabras españolas a las que se enfrentan. En el marco de esta experimentación, esta cantidad de interferencias de la L1 se justifica también por la complejidad del texto y la imposibilidad por lo tanto de deducir el significado a partir del contexto. Al evaluar la eficacia de las estrategias que habían empleado, la mayoría de los participantes dijeron que había demasiadas palabras de vocabulario que no conocían y que esto les impedía entender el contexto global de las frases. La complejidad del texto leído es un factor muy influyente en la comprensión lectora y en el uso de las estrategias.

Además, la lectura de un texto demasiado difícil puede tener efectos negativos sobre la implicación de los lectores en la lectura. Si tiene dificultades para descodificar las palabras del texto, el lector no podrá proyectar sus propias experiencias emocionales sobre el texto o desarrollar simpatía hacia los personajes. En cuanto a las apreciaciones que dieron a la lectura del cuento, el promedio es de 5,19 sobre 10, lo cual indica opiniones heterogéneas. Para saber si los participantes que habían tenido mejores resultados en el cuestionario de opción múltiple eran también los que más habían apreciado el texto, se calculó el coeficiente de correlación entre estas variables. Este coeficiente es de 0,29, lo cual indica una correlación positiva pero débil, como se puede observar en la figura 17. Por consiguiente, aunque exista una tendencia general de que quienes comprenden mejor el texto también tienden a apreciarlo más, esta relación no es muy pronunciada y hay bastante variabilidad.

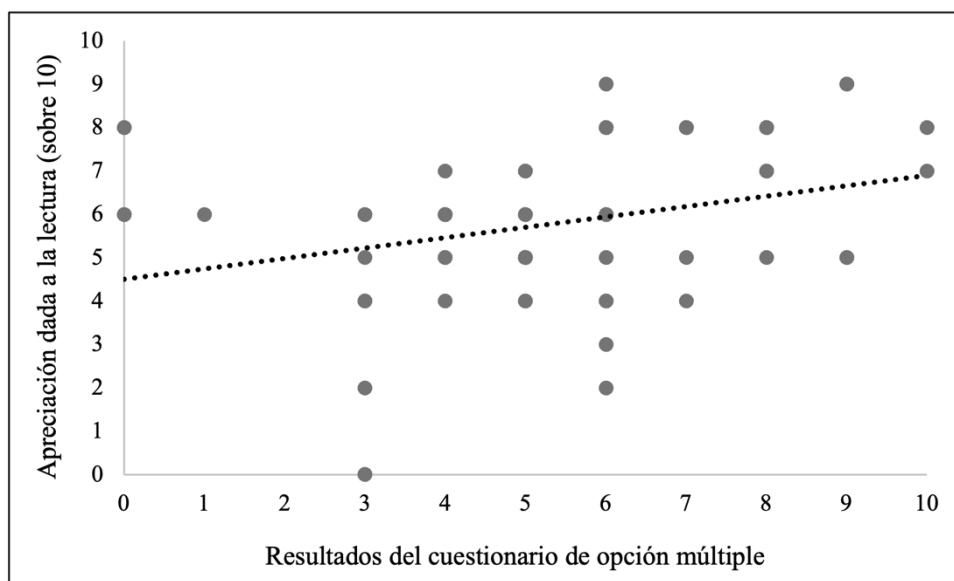


Figura 17 - Correlación positiva baja entre la comprensión del texto y la apreciación de la lectura (LE)

Finalmente, otro factor que impacta la comprensión y que parece ser aún más evidente es el nivel de dominio de la lengua. Se podría pensar que los participantes que aprendieron el español en su entorno familiar, además del aprendizaje en el contexto escolar tuvieron más facilidades para entender el texto. Además, aprender un idioma en un contexto auténtico y en inmersión suele favorecer el aprendizaje léxico, lo cual sugiere que estos participantes probablemente tenían un registro de vocabulario más amplio que el de sus compañeros. En los resultados del cuestionario de opción múltiple, tres de estos participantes obtuvieron puntuaciones entre 8 y 9 sobre 10. Sin embargo, otros tres participantes, que decían aprender el español con su familia, obtuvieron resultados entre 4 y 5. Lo más sorprendente es que el participante que afirmaba hablar español con su familia desde la infancia obtuvo un 0 sobre 10. Esta heterogeneidad en los resultados se explica probablemente por el hecho de que el relato que leyeron es bastante complejo y contiene palabras relacionadas con el campo semántico de la guerra, que no suelen intervenir con frecuencia en conversaciones diarias.

## 4.2. Segunda experimentación en L1

En el epígrafe anterior, hemos descubierto interpretaciones muy heterogéneas del cuento, con más o menos detalles. En esta sección, analizaremos los distintos documentos recopilados durante y después de la lectura en L1, de forma paralela al análisis que se realizó para la lectura en lengua extranjera. Este análisis nos permitirá observar cómo reaccionaron los lectores frente a la traducción del cuento que ya habían leído. Se puede suponer que, al leer en su lengua materna, habrán podido mejorar su comprensión del texto, rectificar ciertas

inferencias erróneas y, quizás, hacer más vínculos con sus experiencias personales. Sin embargo, también es probable que la primera lectura del cuento haya dejado rastros en la memoria de los lectores. Sería, por lo tanto, posible que esta imagen mental del texto en LE, esta *Gestalt* todavía presente parcialmente en la mente de los lectores, tuviera un impacto sobre la forma en que abordan el texto y la percepción que tienen de los personajes y de los distintos momentos de la historia. Por ejemplo, podríamos imaginar que los lectores que percibían el narrador como femenino mantuvieron esta perspectiva. Los datos recolectados en el grupo control servirán de punto de comparación para controlar la variabilidad de los resultados y permitirán evaluar si la lectura en LE tuvo un impacto en la lectura en L1, sea positivo o negativo.

#### **4.2.1. Análisis interpretativo de las respuestas abiertas**

Mediante el análisis de los resúmenes y de los dibujos, intentaremos ver cómo las interpretaciones de los participantes evolucionaron gracias a la lectura en lengua materna. Abordaremos por lo tanto temas similares a los que hemos tratado en el análisis cualitativo de la experimentación en LE. También mencionaremos algunas nuevas interpretaciones que consideramos interesantes por el reflejo que dan de la relación transaccional que existe entre el lector y el texto literario.

De manera global, los resúmenes demuestran una clara mejora de la comprensión del relato, ya que suelen ser más detallados. Sin embargo, algunos resúmenes denotan una comprensión incompleta o vaga de los eventos clave del relato y muchos participantes confunden los nombres de los personajes. Con respecto al final del cuento, el 82,54% de los participantes no lo habían entendido, o mencionado, después de la lectura en LE. Muchos de ellos explicaban que el narrador y Octaviano iban a España para vivir felices. Era de esperar que entendieran el final al leer la versión del cuento escrita en su L1. Sin embargo, el 31,75% de los participantes no parecen haber comprendido correctamente. Ocho participantes no hacen ninguna mención en su resumen de lo que ocurre al final, mientras que trece hablan de la decisión del narrador de adoptar el niño y de presentarlo a su familia en España, sin mencionar la muerte del primero. Dentro de ellos, cuatro ya habían mencionado este desenlace feliz en sus dos primeros resúmenes tras la lectura en LE. Se puede pensar que éstos fueron influenciados por su primera comprensión del relato y no la revisaron al leer en L1. A título de comparación, la mayoría del grupo control entendió y mencionó la muerte del narrador, salvo tres participantes, es decir, el 8,1% de los participantes. Es posible que estos participantes no hayan leído atentamente la última frase del cuento, que revela la muerte del narrador, o que se hayan

enfocado sobre los elementos positivos evocados en los últimos párrafos. De acuerdo con Rosenblatt, “una palabra como casa o madre [...], con sus numerosas asociaciones convencionales y sentimentales puede desencadenar una reacción que tiende a hacer el lector ciego en cuanto al contexto en el que aparecen estas palabras” (1970: 79-80 traducción mía). En el último párrafo del relato, se mencionan justamente los miembros de la familia del narrador. Se podría pensar, por lo tanto, que al leer palabras como “paz”, “hermana” y “padres”, los lectores no prestaron atención al resto del párrafo.

Una primera diferencia que se notó al analizar las respuestas abiertas de los lectores es que hay mucha menos voluntad de asociar el cuento a un contexto espaciotemporal y de identificar el país en el que ocurre la guerra. Sin embargo, la mayoría de ellos hacen referencia al contexto de guerra y a los cuerpos que desaparecen. Las únicas menciones de un lugar preciso fueron realizadas por dos participantes, que mencionan respectivamente Argentina y América Latina. Se puede considerar que fueron influenciado por lo que había imaginado durante o después de la lectura en LE, dado que ambos habían incluido este detalle en su segundo resumen de la lectura en LE, pero no en el primero. De manera sorprendente, en el grupo control, un participante mencionó también América Latina. En este caso, se puede pensar que hizo una inferencia basada en el hecho de que se dice que los personajes hablan español y que quieren volver a España. Asimismo, la mayoría de los participantes no mencionaron la Guerra Civil española en su resumen de la lectura en L1, salvo un participante, que ya la había mencionado en sus dos resúmenes sobre la lectura en LE. De nuevo, podemos hacer la hipótesis de una influencia de la lectura en LE sobre la interpretación que hace este participante. Además, otros seis participantes vincularon el cuento con la unidad didáctica sobre la guerra civil que estaban siguiendo con las docentes de ELE. De manera más sorprendente, las menciones de Franco volvieron a aparecer en los resúmenes de ocho participantes, para designar a Falco, mientras que no se observó el mismo fenómeno en ninguno de los resúmenes del grupo control. Para explicar esta confusión, podemos utilizar la misma explicación relacionada con la proximidad fonológica. Además, Falco no es un nombre muy común y es muy probable que los participantes nunca se hayan enfrentado a este nombre antes. Al contrario, debían haber oído o leído el nombre “Franco” poco tiempo antes de la lectura, en el contexto de la asignatura de LE. Por lo tanto, se puede pensar que ocurrió un fenómeno de *priming* semántico: la palabra “Franco” y su evocación en la clase de español sirvió de estímulo e influyó en la respuesta a un estímulo ulterior, con las menciones de “Falco” en el texto.

Por su parte, la confusión que genera la geografía del cuento no desaparece cuando los lectores leen en su L1. Las observaciones son similares a las que se realizaron a partir de los

resúmenes después de la lectura en L1. Si muchos no mencionan los lugares que intervienen en el cuento, veintinueve participantes hablan del orfanato, siete de un hotel y otros tres mencionan los dos lugares como si fueran distintos. Los datos obtenidos para el grupo control revelan que la confusión acerca del espacio del relato no se debe a una influencia de la lectura en LE. En cuanto al hospital, tres participantes del grupo experimental y uno del grupo control lo mencionaron. De nuevo, estas menciones no parecen justificadas por una influencia de la primera lectura, sino por otras inferencias realizadas durante la lectura en L1, como se explicará más tarde al analizar los resultados de la pregunta de tipo test relacionada con el espacio.

En otros resúmenes, se notan también varias inferencias que los participantes ya habían hecho al leer en LE y en su resumen de lo que recordaban después. Estas interpretaciones son reveladoras de la representación que los lectores se hacen de los protagonistas. Entre ellas, podemos citar la percepción que algunos lectores tienen del narrador como femenino. Dos participantes del grupo experimental, así como un participante del grupo control, hicieron esta asociación al leer en francés. En cuanto a las dos primeras, una de ellas ya había hecho esta asociación en los dos resúmenes. Podemos suponer que esta representación que había desarrollado del narrador durante la primera lectura influyó en su segunda lectura. De manera interesante también, Irene, que designaba el narrador como una periodista en sus dos resúmenes de la lectura en L1 y en su dibujo, cambió de perspectiva en su resumen sobre la lectura en LE. Quizás los acuerdos masculinos de los adjetivos y participios pasados le llamaron más la atención al leer en su lengua materna, que durante la lectura en español. Además, es posible que la discusión sobre el género del narrador que tuvo lugar durante los protocolos de pensamiento en voz alta haya influenciado su lectura y la haya hecho leer con más atención el texto en francés. En el caso del participante del grupo control, se trata de un chico. Por lo tanto, no podemos postular que habla de una narradora por haberse identificado con ella. Esta asociación queda por lo tanto sorprendente en su caso. De modo similar, tres participantes describieron Mitri como un niño, a pesar de que el texto explica que es conductor. Dentro de ellos, dos ya lo habían hecho en sus dos resúmenes sobre la lectura en LE. Se puede imaginar que estos participantes no entendieron correctamente un párrafo del texto, en el que se mencionaba primero a Mitri como sujeto, antes de hablar de “el chico” en la frase siguiente en referencia a Octaviano, el niño huérfano (María Merino 2003: 101-102).

Algunos resúmenes demuestran también “errores” vinculados con una mala lectura de un pasaje de la versión del texto en L1. Por ejemplo, un participante explicó en su resumen que “Falco quería adoptar a Octaviano, aunque su profesor le había aconsejado que no se implicara demasiado en la misión”. En esta frase, se nota una confusión entre las palabras “*professeur*” y



“*profession*” (“oficio”). Según la observación de Goodman sobre los errores de lectura, podemos concluir que este participante no volvió sobre su primera lectura porque consideró que su versión de la frase tenía sentido (1967: 135). Este mismo participante ya había mencionado este pasaje en su primer resumen sobre la lectura en LE, pero había traducido la palabra “oficio” por “*officier*” (“oficial”), influenciado por la semejanza entre ambas palabras.

De forma similar a la lectura en LE, algunos participantes interpretaron lo que ocurría después del final del texto, al adoptar la perspectiva de Octaviano. Otros crearon diálogos para ilustrar las relaciones entre los protagonistas, como en la figura 18. Octaviano es representado triste y rodeado de sus dos “hermanos adoptivos” que le levantan el ánimo. Este dibujo refleja la empatía que parece sentir el lector por el protagonista (Smagorinsky 1997: 92). Acerca de las representaciones que se hicieron de Octaviano, se ha notado una diferencia entre los que lo representan calvo o con pelo. En el relato, se explica que su apodo es “Cabeza Rapada” debido a su aspecto. Este detalle fue tomado en cuenta por una participante del grupo control que corrigió su dibujo inicial en el que había primero dibujado Octaviano con pelo. En los otros dibujos, la mayoría hace muñecos de palillo calvos o no incluye este detalle.

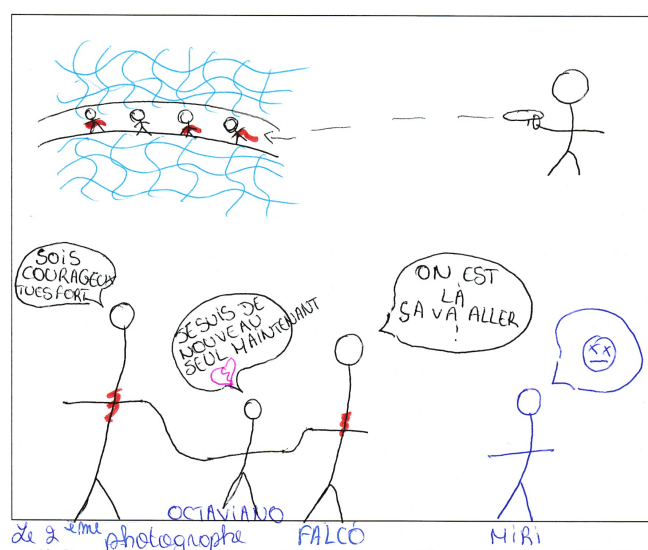
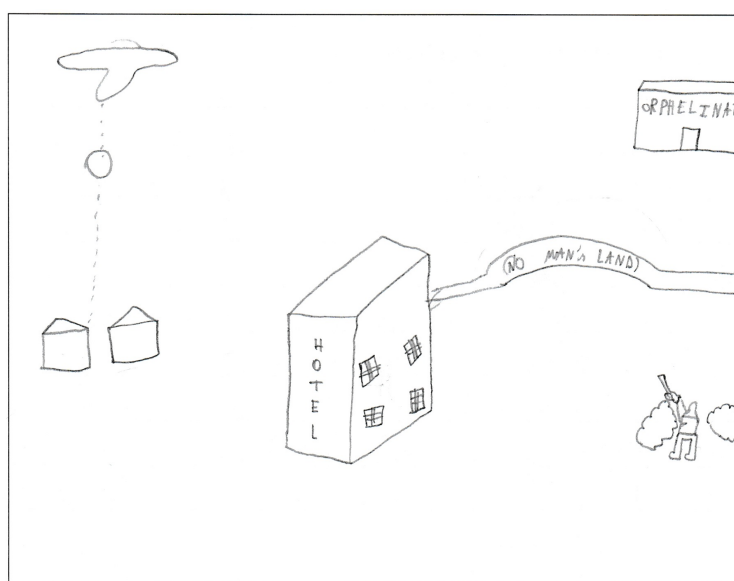


Figura 18 - Dibujo de una participante, que representa interacciones entre los protagonistas

Finalmente, se puede observar de nuevo cómo los conocimientos personales y culturales de los participantes influían en su interpretación del texto a través de los detalles que incluyeron en sus dibujos. Por ejemplo, en cuanto al contexto de guerra, un participante dibujó un detonador y escribió en él “TN”, mientras que otro participante del grupo control representó el puente con la anotación siguiente: “*no man’s land*” (fig.19). En ambos casos, es fascinante ver cómo las representaciones que los participantes tienen de la guerra influyen en su concepción del relato. Al igual que en el caso de los aviones de pasajeros y de la anotación “Bomba

Airlines” que los participantes habían incluido en sus primeros dibujos, un participante representó un hotel de cuatro estrellas. Este detalle revela que este participante percibió a partir de sus experiencias personales y de su concepción de los hoteles. Otro participante dibujó unos cuernos de diablo al francotirador. Según Smagorinsky y Coppock, existen códigos culturales que permiten transmitir significado mediante símbolos gráficos, como el puño que se asocia con un gesto amenazante (1994: 299). En este caso, podemos considerar que el participante quiso evocar la maldad del tirador mediante el símbolo del diablo. De manera similar, varios participantes dibujan el tirador con una mirada malvada, aunque no se describe así en el texto.



*Figura 19 - Dibujo de un participante del grupo control, con la mención "No man's land"*

En definitiva, el análisis de las respuestas abiertas nos ha permitido observar procesos similares entre las lecturas en LE y L1, en cuanto a la interpretación que los lectores hicieron de los protagonistas y del contexto confuso en el que se ubica la historia. Con respecto a la influencia de la primera sobre la segunda, esta posibilidad ha sido evocada en distintas ocasiones, en relación con la comprensión del final de la historia o de su marco espaciotemporal y con algunos otros elementos. Estas observaciones apuntan hacia la conclusión de que la lectura en LE puede influir en la interpretación en L1, pero que no se trata de un fenómeno universal y uniforme. Al analizar los resultados del cuestionario de opción múltiple, obtendremos más datos que nos permitirán corroborar o rechazar esta hipótesis.

#### **4.2.2. Análisis de las preguntas cerradas**

Como se ha explicado en la metodología y al analizar los resultados del cuestionario de opción múltiple realizado después de la lectura en LE, las preguntas cerradas fueron concebidas

para evaluar los efectos de distintas inferencias lingüísticas sobre la comprensión de lectura en LE. Se podría pensar que estas preguntas no plantearon problemas para los participantes tras la lectura en L1, dado que las inferencias fonológicas y los falsos cognados no interfirieron en esta segunda lectura del texto. Por lo tanto, este apartado sirve para averiguar si los participantes lograron superar sus fallos de comprensión gracias a la lectura en L1. Mediante la comparación de los resultados del grupo experimental con los del grupo control, se estudiará también el potencial impacto, ya sea positivo o negativo, de la lectura en LE sobre la lectura en L1. Además, el análisis realizado a continuación permitirá detectar eventuales sesgos vinculados con la formulación de las preguntas. De modo similar al análisis de los documentos vinculados con la lectura en LE, el análisis cuantitativo, que evalúa una comprensión más detallada del texto, permitirá complementar el análisis cualitativo para obtener datos más significativos y completos.

Para tener una idea de la comprensión de los participantes y ver si había mejorado en comparación con la lectura en L1, se calculó su resultado al cuestionario de opción múltiple, al atribuir un punto para cada respuesta correcta. Para el grupo experimental, el promedio de los resultados es de 7,7 sobre 10, con una muestra de notas que van de 4 a 10 sobre 10, mientras que el promedio de los resultados para el grupo control es de 8,51 sobre 10, con notas de 6 a 10 (fig. 20). Las diferencias, aunque sean menores, entre los dos grupos, podrían justificarse por una influencia “negativa” de la lectura anterior en LE sobre el grupo experimental. En comparación con la lectura en LE, se nota una mejora del 19,2% entre los promedios.

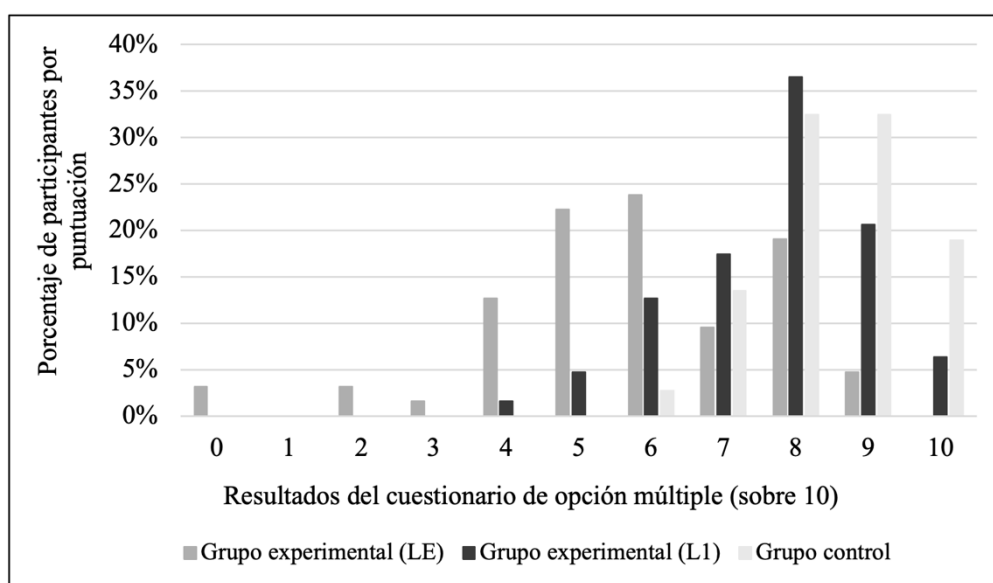
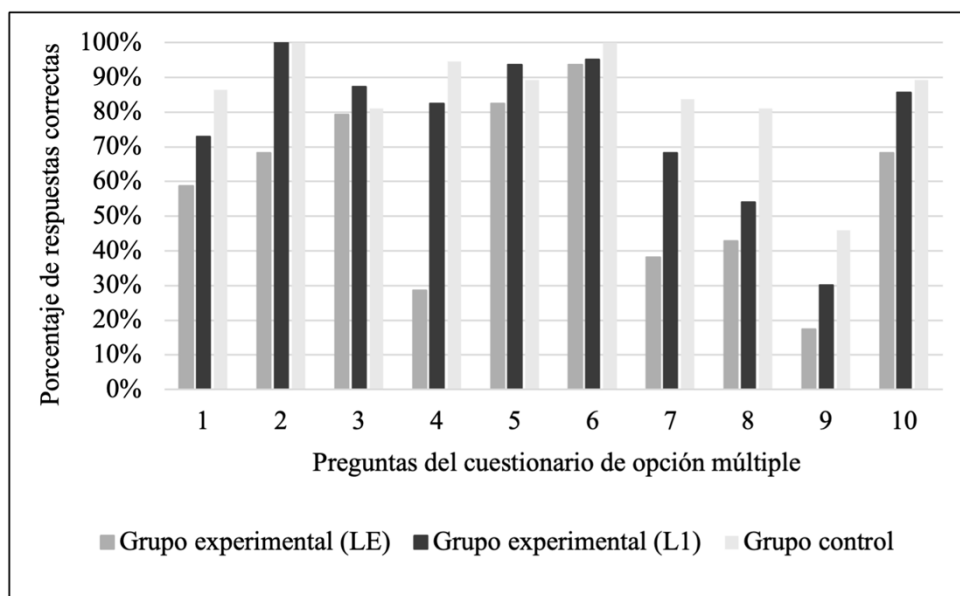


Figura 20 - Comparación de los porcentajes de respuestas correctas para cada pregunta del cuestionario de opción múltiple, entre la experimentación en LE y la experimentación en L1

Antes de revisar con más profundidad los resultados de cada pregunta de manera aislada, se pueden analizar los porcentajes de respuestas correctas para las distintas preguntas del test, para tener una primera visión general de las preguntas que plantearon más dificultades a los participantes o que están sujetas a sesgo, debido a su formulación. De manera general, como ilustra la figura 21, el grupo control tiene un porcentaje ligeramente mayor de respuestas correctas en la mayoría de las preguntas en comparación con el grupo experimental, salvo en las preguntas 3 y 5. La segunda pregunta es la única que tiene un 100% de respuestas correctas tanto en el grupo experimental, como en el grupo control. Por el contrario, la novena pregunta es la que presenta la tasa más baja de respuestas correctas, lo cual se investigará a continuación. En comparación con la lectura en LE, los resultados de las preguntas 3 y 6 son similares en ambas experimentaciones.



*Figura 21 - Distribución del número de participantes por resultados del cuestionario de opción múltiple (L1)*

Como acabamos de ver, la segunda pregunta es la única pregunta a la que todos los participantes respondieron correctamente en ambos grupos. Su propósito inicial era determinar la influencia de las interferencias fonológicas, y más particularmente, la diferencia de pronunciación entre “caza” y “casa”, que crea confusión en los aprendientes francófonos del español. No es sorprendente que los participantes no se hayan confundido al contestar después de la lectura en L1, dado que la ambigüedad provocada por las soluciones y el pasaje en español desaparece al leerlos en francés.

El propósito de las preguntas 3, 8 y 9 era evaluar la influencia de los falsos cognados entre el español y el francés. Por lo tanto, se podrían esperar resultados similares a los de la

segunda pregunta, dado que estas dificultades también desaparecen al leer el texto en L1. Sin embargo, los resultados demuestran que esto no es del todo cierto. La tercera pregunta, que se basaba en el falso amigo entre “hospicio” y “*hôpital*” (hospital), obtuvo un 12,70% de respuestas incorrectas para el grupo experimental y un 18,92% para el grupo control. Debido a la diferencia porcentual a favor del grupo experimental, no se puede afirmar que la lectura en LE impactó la lectura en L1 en cuanto a este aspecto. Además, dentro de los participantes que se equivocaron, la mitad no se había equivocado al contestar a la pregunta después de la lectura en L1. Por lo tanto, se refuerza la idea de una ausencia de impacto de la lectura en LE en este caso. Aunque ambos porcentajes son bastante bajos, algunas anotaciones dejadas por los participantes aportan datos interesantes para completar el análisis. Esta pregunta podía representar una dificultad lingüística para algunos lectores, dado que la palabra “*hospice*” (“hospicio”) no forma parte del lenguaje cotidiano de los adolescentes y comparte la misma etimología con la palabra “*hôpital*”. Aunque ya se han probablemente enfrentado a la palabra “*hospice*”, es plausible que no conozcan su significado y que la confundan con la palabra “*hôpital*”. Un participante del grupo experimental subrayó la palabra “*hospice*”, lo cual sugiere que no conocía su significado. Además, de manera similar a lo que ocurrió con la lectura en español, se puede suponer que la presencia de palabras como “enfermera”, “medicinas” y “emergencia” en el pasaje y la mención de una ambulancia en otra parte del cuento influenciaron esta asociación mental con el hospital. En su copia del texto, un participante del grupo control, que había escrito palabras clave al lado de cada párrafo para resumirlos, anotó que los personajes estaban en el hospital al lado del pasaje del texto que habla del hospicio. Este comentario refuerza la validez de la hipótesis que se acaba de formular y demuestra que las asociaciones mentales que hacen los lectores entre palabras de un mismo campo semántico pueden prevalecer sobre la presencia de otras palabras contradictorias en el texto. De hecho, la palabra “*hôpital*” no aparece en el relato, mientras que el pasaje que fue recopilado en la tercera pregunta menciona un hotel y huérfanos. En el análisis relacionado con la lectura en LE, se había postulado que la geografía ambigua del texto podía generar confusión en los lectores. Esta observación se puede aplicar también a la comprensión del texto en L1.

De manera sorprendente, cerca de la mitad de los participantes del grupo experimental se equivocaron al contestar a la octava pregunta, que evaluaba la influencia del falso cognado entre “enfermo” y “*infirmier*” (“enfermero”). Estos resultados se acercan a los resultados tras la lectura en LE para la misma pregunta, con un 46,03% y un 57,14% de respuestas incorrectas, respectivamente. Se trata también del segundo porcentaje más alto entre las diez preguntas tanto para el grupo experimental como para el grupo control, con un 18,92% de respuestas

incorrectas. La hipótesis más pertinente para justificar estos resultados sería que los participantes del grupo experimental que se equivocaron se basaron en sus recuerdos del texto en español. Al comparar los resultados con los del test realizado tras la lectura en LE, se observa que diecisiete participantes ya habían seleccionado la respuesta incorrecta la primera vez. El hecho de que el pasaje no contenga ninguna palabra susceptible de generar problemas de comprensión para lectores francófonos también refuerza esta hipótesis. Se podría imaginar que el campo semántico médico presente en el texto y en el pasaje recopilado en la pregunta (“*malade*” enfermo) pudo influir en la interpretación de los doce participantes que no se habían equivocado la primera vez.

En cuanto a la novena pregunta, se basaba en los falsos amigos entre “morteros” y “*morts*” (muertos) y entre “disparos” y “*disparus*” (desparecidos). El porcentaje de respuestas incorrectas para esta pregunta es de 69,84% para el grupo experimental, lo cual es aún más llamativo, dado que es el más elevado entre todas las preguntas. A modo de comparación, el porcentaje era de 80,60% para la lectura en LE. Para esta pregunta, el 88,64% de los participantes que eligieron la respuesta incorrecta también se habían equivocado la primera vez. Se podría formular la hipótesis de una influencia de la lectura en español, pero los resultados del grupo control van en contra de esta idea, dado que hubo un 54,05% de respuestas incorrectas. De nuevo, se trata del porcentaje más alto de repuestas incorrectas en comparación con las otras preguntas, cuyo porcentaje de respuestas incorrectas nunca supera un 18,92%. Una primera hipótesis que se puede formular para justificar este número importante de respuestas incorrectas es que las palabras del francés “*mortiers*” y “*escarmouche*” no forman parte del lenguaje cotidiano empleado por estos adolescentes. En su copia del texto, un participante subrayó estas mismas palabras, lo cual indica que no estaba familiarizado con ellas e ilustra lo dicho antes. No obstante, la comprensión de la palabra “*escarmouche*” no era indispensable para contestar a la pregunta. Además, a diferencia de la lectura en lengua extranjera, el falso cognado entre “disparo” y “*disparu*” (“desaparecido”) no se aplica a la lectura en francés. Asimismo, parece poco probable que los participantes hayan vinculado la palabra “*mortiers*” con “*morts*” aunque tienen una semejanza formal. Al considerar el sintagma en el que se encuentra esta palabra, es decir, “*le bruit de mortiers strident*” (“el ruido intenso de morteros”), los lectores deberían haberse dado cuenta de que la asociación entre “*mortiers*” y “*morts*” no era coherente. Además, el contexto de guerra omnipresente en el cuento hubiera podido ayudarlos a adivinar el significado de la palabra desconocida. Interesantemente, la estrategia de lectura que consiste en deducir el significado del vocabulario desconocido con la ayuda del contexto fue mencionada por el 33,34% de los participantes en relación con la lectura en lengua

extranjera, mientras que después de la lectura en lengua materna, solo el 8,95% de ellos la mencionaron. En cuanto al grupo control, el 10,81% de estos lectores afirmaron utilizar esta estrategia. Este contraste demuestra una diferencia entre la elección de las estrategias empleadas para leer en lengua materna y en lengua extranjera. Los docentes de idiomas suelen promocionar esta estrategia en sus clases, mientras que no está tan presente en las clases de francés. Por lo tanto, se podría deducir que no hay una transferencia sistemática de las estrategias que se aprenden en lengua extranjera hacia la lengua materna, o que, en el caso de la L1, el uso de esta estrategia se hace de manera inconsciente porque se ha automatizado. En definitiva, la hipótesis más pertinente para justificar estas altas tasas de respuestas incorrectas es que los participantes no leyeron atentamente la pregunta y respondieron basándose en la historia en su conjunto. Sin embargo, en el caso de la lectura en LE, conviene matizar esta interpretación de los datos: se puede imaginar que algunos participantes fueron influenciados por los falsos cognados, mientras que otros contestaron al pensar en la globalidad del relato.

De manera similar a estas tres preguntas, las preguntas 6 y 7 evaluaban la influencia de los falsos cognados, pero pretendían determinar el impacto de las interferencias de otras LE. En cuanto a la pregunta 6, se basaba en el posible falso cognado entre “rapada” y “*raped*” (“violada”) en la expresión “cabeza rapada” y solo cuatro participantes se habían equivocado al contestar a la pregunta tras la lectura en LE. Esta vez, tres participantes del grupo experimental se equivocaron, mientras que ningún participante del grupo control se equivocó. Conviene poner de relieve que, salvo uno de ellos, los participantes que se equivocaron después de la lectura en LE no son los mismos que los que se equivocaron tras la lectura en L1. Esta observación evidencia que la lectura en L1 permitió mejorar la comprensión de tres de los lectores que se habían confundido la primera vez y no denota una influencia negativa de la lectura en LE. En cuanto a los lectores que dieron una respuesta incorrecta únicamente para la lectura en L1, se podría pensar que no estaban muy involucrados en esta fase de experimentación. No obstante, sus resultados globales en el cuestionario de opción múltiple, que son de 7 y 8 sobre 10, respectivamente, así como sus respuestas a las preguntas abiertas no corroboran esta afirmación.

Por su lado, la pregunta 7 causó más confusión en los participantes. Se basaba en los falsos cognados entre “oficio” y la palabra inglesa “*office*” y entre “soltero” y “*solitaire*” (“solitario”). El 31,75% del grupo experimental y el 16,22% del grupo control se equivocaron. A modo de comparación, tras la lectura en LE, el 61,9% de los participantes se habían confundido. El 95% de los participantes que se equivocaron eligieron la solución C y hubo solo una persona que eligió la solución A, mientras que en el grupo control, ninguno eligió esta

solución A. No es sorprendente que los participantes la hayan rechazado, porque parece poco plausible frente a las otras. Se pueden formular distintas hipótesis acerca de los participantes que eligieron la solución C, que evoca la soledad del narrador. Una primera hipótesis sería que los participantes fueron influenciados por la respuesta que habían dado la primera vez y por sus recuerdos de la lectura en LE, dado que el 87,18% de los participantes equivocados ya se habían confundido antes. Otra hipótesis, que no excluye la primera, pero matiza su efecto, es que los participantes fueron influenciados por la representación que se habían hecho del narrador y de su vida, en un contexto bélico. Además, si el narrador explica que su trabajo le impide encargarse del niño, dice también que es soltero y que no tiene familia. Por lo tanto, se podría imaginar que algunos participantes asociaron la soledad con el celibato y la ausencia de familia.

Para la cuarta pregunta, el propósito era analizar la reacción de los lectores frente a una palabra polisémica, mediante la expresión “un par de manzanas”. El 17,46% del grupo experimental y el 5,41% del grupo control se confundieron al contestar a esta pregunta. Esta diferencia de porcentajes se podría explicar por una influencia de la lectura en español sobre la lectura en francés, dado que todos los participantes que se equivocaron ya se habían confundido después de la lectura en LE. Aunque es un detalle anecdótico, uno de los participantes dibujó un manzano al lado del hotel después de haber leído el cuento en francés. Para alguien que ha leído y entendido el texto, una pregunta como ésta no tiene mucho sentido. Aunque no se puede descartar la hipótesis de que ciertos participantes respondieron al azar, se puede imaginar que algunos recordaban su primera respuesta en el cuestionario después de la lectura en español y se basaron en ella para rellenarlo. A la pregunta sobre las estrategias empleadas por los participantes, uno de ellos explicó que se había concentrado en los detalles importantes que recordaba de la lectura en español. Es probable que al darse cuenta de que estaban leyendo la traducción del cuento que habían leído en español, los participantes hayan dirigido su atención hacia los detalles que les parecían importantes para responder a las preguntas del cuestionario. Esta técnica debió de ayudar a algunos de los participantes a contestar correctamente a esta pregunta, dado que hay una reducción del 53,97% en comparación con el porcentaje de respuestas incorrectas para la lectura en LE, que era del 71,43%.

Por su lado, las preguntas 1, 5 y 10 se centraban en aspectos vinculados con la trama narrativa. La primera pregunta, que trataba del contexto sociohistórico del relato, obtuvo un 26,98% de respuestas incorrectas para el grupo experimental y un 13,51% para el grupo control. Ambos porcentajes se pueden justificar con explicaciones similares a las que fueron formuladas para la lectura en LE. Primero, como la formulación de la pregunta contiene una negación, es posible que algunos participantes se hayan equivocado porque no leyeron correctamente la



pregunta. Sin embargo, esta observación no es suficiente para justificar que un cuarto de los participantes del grupo experimental se haya confundido, sobre todo al tomar en cuenta que se repite tres veces, de manera explícita, que el narrador y otro personaje quieren llevar al niño a España. Por lo tanto, se puede suponer que varios participantes fueron influenciados por la lectura en LE, dado que un poco más de la mitad de los participantes equivocados ya habían cometido el mismo error después de la lectura en LE.

En cuanto a la décima pregunta, se trataba de averiguar si los participantes habían entendido correctamente la trama narrativa, y más particularmente el final de la historia. Al final del análisis de los resultados para la lectura en LE, se concluyó que hubiera sido más adecuado formular una pregunta abierta, o al menos reformular la pregunta cerrada porque no incluye ciertas precisiones importantes en relación con el final de la historia. Con respecto a la lectura en L1, menos participantes se equivocaron, con un 14,29% para el grupo experimental y un 10,81% para el grupo control. A la vista de la poca diferencia entre estos dos porcentajes, es difícil afirmar que hubo una influencia de la lectura en LE sobre la lectura en L1, incluso al considerar que los dos tercios de los participantes que cometieron el error ya se habían equivocado la primera vez. De nuevo, se puede concluir que la hipótesis más convincente es que los errores de los participantes se explican por un sesgo en la formulación de la pregunta.

Finalmente, la quinta pregunta trataba de la ocupación del narrador. Al contestar tras la lectura en LE, el 17,46% de los participantes se había equivocado. En el marco de la lectura en L1, este porcentaje disminuyó para llegar a un 6,35%, es decir, cuatro participantes. Dentro de éstos, tres no se habían confundido al completar el primer cuestionario. En comparación, el 10,81% del grupo control se confundió. En el cuento, se dice explícitamente que el narrador es fotógrafo. Por lo tanto, se puede pensar que los participantes que se equivocaron no estaban muy implicados al contestar a la pregunta. Otra explicación posible será que los participantes no prestaron atención a este detalle al leer el cuento o que el contexto de guerra les hizo pensar que el narrador era un soldado.

A través de este análisis cuantitativo, se puede concluir que la lectura en LE tuvo un impacto variable en la comprensión de lectura en L1. En general, la influencia de la lectura en LE se manifestó en ciertos aspectos del rendimiento en L1, aunque no siempre de manera consistente. En algunos casos, como en las preguntas que evaluaban falsos cognados y palabras polisémicas, se observó que los errores cometidos durante la lectura en LE se repitieron en L1, sugiriendo una transferencia de confusiones o interpretaciones incorrectas. Sin embargo, en otros casos, como en la comprensión de la trama y detalles específicos, los porcentajes de respuestas incorrectas fueron menores en L1 y se encontraron otras explicaciones. Por lo tanto,

la tercera hipótesis del trabajo, que se basaba en la transferencia de inferencias erróneas de la lectura en LE hacia la lectura en L1 puede ser parcialmente confirmada.

#### 4.2.3. Factores potenciales que influyeron en la comprensión de los participantes

En el epígrafe sobre la lectura en LE, hemos identificado varios factores que pueden influir en la comprensión lectora de los participantes, como el tiempo de lectura, que no mostró un impacto significativo en la lectura en L2, el dominio de la lengua y las estrategias empleadas por los lectores, así como la satisfacción experimentada durante la lectura. Sin embargo, todavía no sabemos qué diferencias específicas existen entre la lectura en L1 y L2 con respecto a estos aspectos.

En cuanto al tiempo de lectura, el promedio es de nueve minutos, con un tiempo mínimo de cuatro minutos y un tiempo máximo de dieciocho minutos en el caso del grupo experimental. Tendencias similares se observan en el grupo control, con un mismo promedio de tiempo de lectura, un tiempo mínimo de seis minutos y un tiempo máximo de diecisiete minutos. El coeficiente de correlación entre la variable “tiempo de lectura (en minutos)” y la variable “resultados del test” es de 0,07 para el grupo experimental y de 0,15 para el grupo control. En ambos casos, la correlación es positiva pero muy débil, sobre todo para el grupo experimental. Se pueden sacar las mismas conclusiones que para la correlación de la lectura en LE, es decir que, con más tiempo de lectura, los resultados del test aumentan muy ligeramente. No obstante, este efecto es completamente anecdótico. En el gráfico siguiente (fig. 22), se nota que, para un mismo tiempo de lectura, existe una variación importante entre los resultados. Por lo tanto, la conclusión que se hizo válida para la lectura en LE sigue válida: la comprensión del texto no se ve afectada considerablemente por el tiempo de lectura.

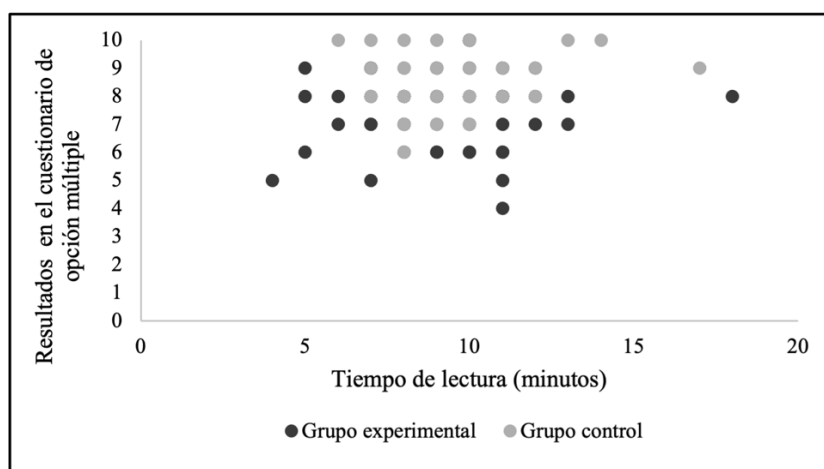


Figura 22 - Ausencia de correlación entre el tiempo de lectura y los resultados del cuestionario de opción múltiple

En cuanto a las estrategias que los participantes reportan haber empleado, la mayoría dicen que volvían a leer el texto o los pasajes que no habían entendido. Otros hablaron de una lectura atenta, de una comprensión basada en el contexto o de dar lógica a lo leído. Algunos mencionaron la necesidad de identificar a los protagonistas y su nombre, ya que no tenían acceso al ejemplar del texto para contestar a los cuestionarios. Ciertos participantes dijeron que visualizaban el texto o que subrayaban las palabras desconocidas. Otro lector, que ya hemos mencionado, dijo que se basaba en elementos importantes que recordaba de la lectura en LE, lo cual podría dar lugar a la reproducción de inferencias erróneas. Finalmente, un participante evocó la dificultad de entender los sobreentendidos y los elementos implícitos. Esta intervención proporciona una justificación posible para explicar por qué varios lectores no entendieron la última frase del texto, en la que el narrador dice que “percibe la oscuridad de una oscuridad irremediable” (María Merino 2003: 107). Estas estrategias cognitivas son en parte similares a las que los participantes ya habían mencionado en el contexto de la experimentación en LE. Podemos notar que la estrategia centrada en la inferencia de significado a partir del contexto pierde su importancia en comparación con la lectura en lengua extranjera, en la que era la estrategia más mencionada. Esta diferencia se explica, por supuesto, por el hecho de que durante la lectura en L1, el lector tiende a encontrarse con palabras desconocidas con menos frecuencia. La idea de la visualización es interesante, aunque se considera a veces que la lectura no implica una proyección en la mente del lector. Este concepto transmite, sin embargo, esta idea de una experiencia de lectura literaria que permite al lector sumergirse en un mundo que lo aleja de la realidad (Rosenblatt 1970: 32-33).

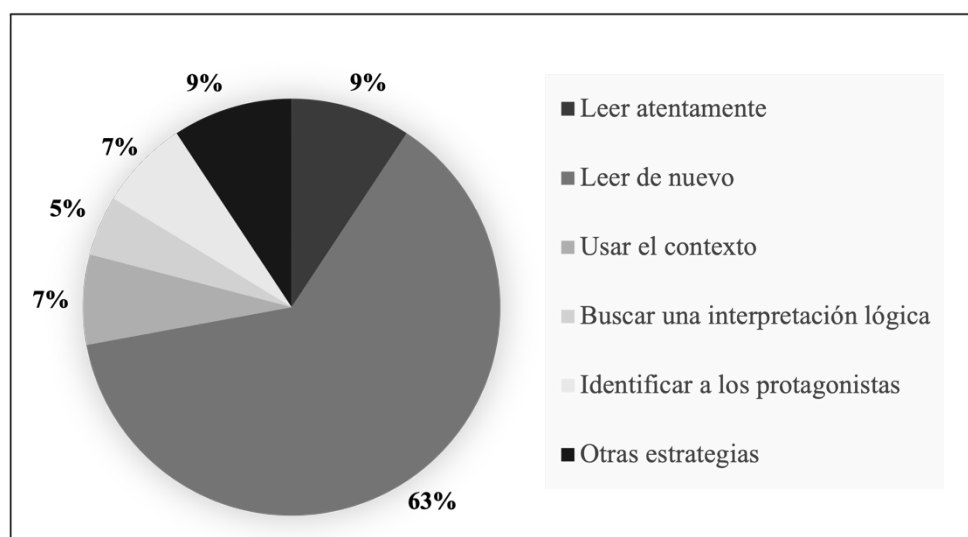


Figura 23 - Estrategias empleadas por los participantes (GE)

## 5. CONCLUSIÓN

A lo largo de esta investigación, hemos abordado distintas facetas de la lectura en lengua extranjera al analizar las interpretaciones de sesenta y tres estudiantes francófonos frente a un texto escrito en su segunda lengua extranjera, el español. Las dos experimentaciones permitieron dar un poco más de visibilidad a ciertas estrategias y procesos cognitivos específicos de la lectura en LE, pero también a similitudes que existen entre la lectura en L1 y en LE. Al comenzar este trabajo, el objetivo no era solo estudiar el proceso lector ordinario en LE, sino también centrarse en la lectura de obras literarias y en la transacción e interacción que genera entre el lector y el texto, como expone Rosenblatt en su libro *Literature as Exploration* (1970). A través de “El hermano mayor” (2003), el cuento de José María Merino que sirvió de base para la elaboración de los distintos instrumentos de investigación, hemos podido observar varias inferencias e interferencias provocadas por la estructura y el léxico a veces complejos de este cuento.

Mediante la primera experimentación en lengua extranjera, hicimos distintas observaciones sobre la manera en la que los estudiantes construían significado a partir del texto cuando se enfrentaban a palabras desconocidas. Los resultados del cuestionario de opción múltiple, junto con algunas observaciones realizadas acerca de los resúmenes, permitieron validar la primera hipótesis de trabajo: “para lidiar con el léxico desconocido, los estudiantes hacen inferencias inconscientes a partir de sus conocimientos lingüísticos en la L1”. En varias ocasiones, los lectores basaron principalmente su interpretación sobre los cognados, es decir, palabras del español que se parecían a palabras del francés. Se observó también que los falsos cognados tenían más fuerza frente al vocabulario pasivo aprendido en la LE. Debido a la proximidad lingüística entre el francés y el español, este fenómeno se debe probablemente a las sobregeneralizaciones que hacen los aprendientes francófonos, que son conscientes de las similitudes léxicas entre ambas lenguas. Aunque la mayoría de los estudiantes dicen inferir el significado de las palabras a partir del contexto, la falta de recursos frente a un texto complejo a nivel léxico les impide emplear esta estrategia cognitiva con éxito. En cuanto al carácter inconsciente de la traducción a partir de la L1, no se puede afirmar con certeza, pero la invisibilización del vocabulario pasivo parece apuntar en esta dirección.

Acerca de la segunda hipótesis: “los conocimientos personales y culturales de los estudiantes influyen en su comprensión del texto, sin que se hayan activado a propósito antes de la lectura”, se han observado varias interferencias de estos conocimientos previos de los lectores en su interpretación del cuento, que sea en relación con el contexto espacial e histórico,

los protagonistas u otros aspectos de la trama narrativa. Sin embargo, el contexto del estudio nos impide determinar si los conocimientos previos intervienen sin haber sido activados con antelación. En efecto, muchas de las interferencias que se observaron se vinculan con la Guerra Civil española, es decir, el tema de la unidad didáctica que los participantes empezaron con sus docentes de ELE un par de días antes de la primera experimentación. Varias evidencias sugieren que lo que aprendieron en estas clases permitió activar estos conocimientos culturales antes de la lectura. No obstante, otros ejemplos de interferencias que hemos descritos contrarrestan este elemento y permiten validar parcialmente la hipótesis.

En cuanto a la tercera y última hipótesis, trataba de la posible influencia de las inferencias erróneas realizadas durante la lectura en LE sobre la interpretación y la comprensión del texto en L1. Los resultados de la experimentación en L1 y su comparación con los resúmenes que los estudiantes hicieron cuatro semanas después de la lectura en LE sugieren que existe efectivamente cierta transferencia de las confusiones e interpretaciones incorrectas que se realizaron durante la lectura en LE. Esta influencia se refleja tanto en los resúmenes como en las respuestas a las preguntas cerradas. Sin embargo, al comparar los resultados del grupo experimental con el grupo control, se observan muchas similitudes en los porcentajes de respuestas incorrectas para las distintas preguntas del cuestionario de opción múltiple. A veces, se pueden también encontrar otras justificaciones para explicar los errores de los participantes. Esto sugiere que, si bien la lectura en LE puede haber afectado la comprensión en L1 en algunos casos, el efecto no siempre es uniforme. Por lo tanto, no se puede validar completamente esta hipótesis.

En el marco de esta investigación, también hemos llegado a otras conclusiones, que no se habían previsto. Dentro de ellas, la conclusión más significativa es que aumentar el tiempo de lectura no permite mejorar significativamente los resultados en el cuestionario de opción múltiple, tanto con la lectura en LE, como en la lectura en L1. En el caso de la lectura en L1, esta constatación se podría explicar por la falta de conocimientos lingüísticos de los lectores que les bloquea y les impide entender el texto, independientemente del tiempo que pasen frente al texto. Otra conclusión provisoria se formuló acerca de la posible influencia de la comprensión de los pasajes del texto sobre la comprensión de su conjunto, y se observó que cuanto mejor comprendían los detalles del texto del texto, mejor comprendían el texto en su totalidad.

La problemática inicial de esta investigación era la siguiente: “¿Qué competencias cognitivas emplean los estudiantes de secundaria al leer textos auténticos en su lengua materna y en una lengua extranjera de la misma familia lingüística?”. Basándonos en las distintas conclusiones que hizo emerger este trabajo, podemos concluir que los estudiantes emplean una

variedad de estrategias cognitivas al leer en una lengua extranjera y en su lengua materna, incluyendo inferencias basadas en cognados, tanto verdaderos como falsos, y conocimientos previos. Sin embargo, enfrentan limitaciones significativas que pueden afectar la eficacia de estas estrategias, especialmente en textos complejos. La transferencia de confusiones desde la lectura en LE hacia la lectura en L1 también revela la complejidad del proceso de lectura en diferentes idiomas. En el caso de idiomas que pertenecen a la misma familia lingüística, como el español y el francés, la similitud lingüística puede ser a la vez de gran ayuda y peligrosa.

### **5.1.Limitaciones de la investigación**

Este estudio fue realizado con un número limitado de participantes, que venían de una misma escuela secundaria belga, de la red oficial de la Federación Valonia-Bruselas. Por lo tanto, aunque nada parece impedir que los resultados puedan generalizarse y aplicarse a otros ambientes educativos, es necesario considerar que algunas de las interpretaciones podrían ser justificadas en parte por características específicas de estos participantes.

Durante el análisis de los resultados de los participantes en el cuestionario de opción múltiple, se han detectado potenciales sesgos relacionados con la formulación de ciertas preguntas. Asimismo, en el cuestionario con las preguntas abiertas, varios participantes no entendieron la cuarta pregunta, que trataba de lo que le evocaba la lectura. Se debe probablemente a su formulación también. Hacer un experimento piloto hubiera permitido identificar estos sesgos y mejorar los instrumentos empleados para obtener los datos.

Otro sesgo posible en esta investigación es que no se excluyeron los participantes disléxicos de la muestra. Este parámetro pudo impactar algunos aspectos de la investigación, como los resultados del cuestionario de opción múltiple o la correlación entre estos resultados y el tiempo de lectura. La dislexia afecta especialmente la capacidad de leer y se debe a un problema en la decodificación de las palabras y su procesamiento fonológico. Se manifiesta en dificultades con la identificación de las palabras, la fluidez de la lectura y el reconocimiento de las letras (Dehaene 2014: 283-286). La falta de dominio de estas facultades impacta, por lo tanto, el tiempo de lectura de manera importante, así como la comprensión de las palabras en lengua extranjera, especialmente si se trata de palabras paronímicas. Según la asociación belga APEDA, se estima que en Bélgica francófona, hay aproximadamente dos alumnos por clase que presentan un trastorno del aprendizaje<sup>10</sup>. Por consiguiente, es muy probable que algunos

---

<sup>10</sup> <https://www.apeda.be>

participantes de la muestra sean disléxicos. Hubiera sido necesario tomar en cuenta este parámetro e incluir una pregunta acerca de los trastornos de aprendizaje en los formularios de información personal completados por los participantes, o preguntar esta información a las docentes.

Los datos obtenidos durante los protocolos de pensamiento en voz alta se han revelado interesantes para explicar ciertas inferencias de los participantes. Sin embargo, no se puede descartar la potencial influencia de la formulación de las preguntas de la investigadora sobre las respuestas de los participantes. Además, como los participantes nunca habían realizado este tipo de verbalización antes, no verbalizaban sus pensamientos automáticamente. En varios momentos de las sesiones, la investigadora observó que los participantes leían en su cabeza o que solo verbalizaban el texto en sí mismo, lo cual es un problema frecuente de las verbalizaciones concomitantes a la lectura (Ericsson y Simon 1993: 254). El estrés generado por el contexto de los protocolos pudo también influir en las reacciones de los participantes. Finalmente, se puede pensar también que hubo demasiado tiempo transcurrido entre la realización del dibujo y la discusión sobre éste para que los participantes pudieran acordarse de los pensamientos que tuvieron durante este proceso. De hecho, muchos decían haber olvidado el contenido del texto, y algunos no lograron explicar por qué habían incluido ciertos elementos en sus dibujos.

## **5.2. Futuras investigaciones**

Esta investigación ha permitido sacar conclusiones provisionarias acerca de la relación entre la comprensión de las partes del texto y la comprensión del todo. Para fortalecer estas primeras observaciones, se podría concebir una tabla de evaluación con criterios más trabajados y precisos, con el fin de proponer una herramienta más objetiva. Además, involucrar a varias personas en la evaluación de los resúmenes permitiría mitigar los sesgos individuales del evaluador. Se podría también contemplar la posibilidad de utilizar la inteligencia artificial como otro “evaluador”, dado que ya hizo sus pruebas en la evaluación de respuestas abiertas en distintas investigaciones científicas (León 2023: 3-4).

La influencia de las experiencias personales de los lectores se ha analizado también a través de los dibujos que habían realizado. Se ha observado que los participantes solían adoptar perspectivas diferentes para representar su interpretación de la historia y de los personajes. El dibujo es una tarea que saca a la luz las reacciones emocionales generadas por una lectura, porque obliga de cierta manera al lector a producir una representación visual y concreta de la

imagen mental que tiene del texto en su cerebro, es decir, de la *Gestalt* (Citton 2017; Whitin 2005). En los resúmenes que hicieron cuatro semanas después de la lectura en LE, algunos participantes hicieron referencia a elementos que habían incluido en su dibujo y que revelaban inferencias realizadas durante la lectura, como la asociación entre las palabras “pintoresco” y “pintor”. Merecería la pena investigar la influencia que tiene la representación gráfica que los lectores producen del texto sobre la manera en la que memorizan este texto. Se podría determinar si concretizar la interpretación del texto mediante una representación gráfica permite reducir el olvido de la lectura y la degradación gradual de la forma mental del texto en la memoria del lector.

Para poder calcular el impacto real de los conocimientos personales y culturales de los lectores sobre su comprensión lectora, se podría reproducir la experimentación en LE con una muestra de participantes que no hubieran seguido una unidad didáctica sobre la Guerra Civil española, para poder comparar sus resultados con los de esta investigación. En la misma dirección, sería interesante realizar la experimentación en LE con un público francés, para observar si existen algunas diferencias culturales en comparación con los lectores belgas, a pesar de la proximidad de los dos países entre sí y con España. Sería todavía más impactante ampliar el área de investigación al replicar las experimentaciones con un público canadiense francófono. Su proximidad con América Latina podría dar lugar a asociaciones distintas.

Además, en el caso del presente estudio, el tiempo transcurrido entre la enseñanza de la unidad didáctica y la lectura del texto fue muy breve, y se cuenta en días. Por consiguiente, es posible que esta proximidad temporal haya influenciado el vínculo que hicieron numerosos participantes entre el relato y la Guerra Civil española. Hacer la misma experimentación con los estudiantes varios meses después de que hubieran seguido una unidad didáctica sobre la guerra civil podría revelar nuevas pistas sobre el papel de los conocimientos previos en la lectura en LE. Permitiría también evaluar si los conocimientos personales y culturales más remotos son activados de la misma manera que los que son recientemente adquiridos.



## 6. BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA, T. (2010): “Lectura en lengua extranjera: de la cognición a la cooperación entre pares como modalidad de construcción de un sentido”, *Lenguas Modernas*, n°36, pp. 9-24.

ANDERSON, N. (1999): *Exploring Second Language Reading. Issues and Strategies*, Boston: Heinle & Heinle.

AKSAN, N. y B. KISAC (2009): “A Descriptive Study: Reading Comprehension and Cognitive Awareness Skills”, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, n°1, pp. 834-837.

BARNETT, M. (1989): *More Than Meets the Eye. Foreign language. Theory and Practice*, Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.

BARTHES, R. (1984): “La mort de l’auteur”, en *Le bruissement de la langue*, Paris: Éditions du Seuil, pp. 61-67.

BARTLETT, F. C. (1932): *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.

BLOCK, E. (1986): “The Comprehension Strategies of Second Language Readers”, *TESOL Quarterly*, vol. 20, n°3, pp. 463-494.

CITTON, Y. (2017): *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris: Éditions Amsterdam.

CLARKE, M. A. (1980): “The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading – Or When Language Competence Interferes with Reading Performance”, *The Modern Language Journal*, vol. 64, n°2, pp. 203-209.

COADY, J. (1979): “A Psycholinguistic Model of the ESL Reader” en R. Mackay *et al.* (eds.): *Reading in a Second Language: Hypotheses, Organization, and Practice*, Rowley: Newbury House, pp. 5-12.

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (2017): *Compétences terminales et savoirs requis – humanités générales et technologiques – langues modernes*, Bruxelles: Communauté française de Belgique.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Les éditions Didier.

CRESWELL, J. W. y J. D. CRESWELL (2018 [1994]): *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks: SAGE Publications.

CUMMINS, J. (1983): "Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues", *Learning Disability Quarterly*, vol. 6, n°4, pp. 373-386.

DEHAENE, S. (2014): *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*, trad. M. J. D'ALESSIO, Buenos Aires: Siglo veintiuno.

ERICSSON, K. A. y H. A. SIMON (1993): *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*, Cambridge: M.I.T. Press.

EXPÓSITO CASTRO, C. (2023): "De la paronimia a los falsos amigos: dificultades y trampas en traducción e interpretación francés – español", *Didáctica*, vol. 35, n°35, pp. 103-112.

GÓMEZ, A. *et al.* (2013): "Control de la comprensión micro y macro-estructural durante la lectura de textos científicos en lengua extranjera: ¿Algo más que dominio del idioma?", *Revista Signos. Estudios de lingüística*, vol. 46, n°81, pp. 56-81.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, L. F. (2016): "Learning Strategies: A Means to Deal with the Reading of Authentic Texts in the EFL Classroom", *Signo y pensamiento*, vol. 35, n°69, pp. 50-67.

GOODMAN, K. S. (1967): "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game", *Journal of the Reading Specialist*, vol. 6 n°4, pp. 126-135.

\_\_\_\_\_ (1988): "The Reading Process", en P. L. Carrell *et al.* (eds.): *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press: pp. 11-21.

GOUGH, P. B. (1972): "One Second of Reading", *Visible Language. The Journal for Research on the Visual Media of Language Expression*, vol. 5, n°4, pp. 291-320.

LEÓN, J. (2023): "El rol de la inteligencia artificial en la evaluación educativa: retos y oportunidades", *Aula Magna 2.0*, <https://cuedespyd.hypotheses.org/13398> [Consulta: 11/07/2024].

LÓPEZ JURADO, A. L. (2015): “Estrategias metacognitivas de comprensión de lectura en el aula de español como segunda lengua o lengua extranjera”, *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, vol. 41, n°1, pp. 113-125.

MARÍA MERINO, J. (2003): “El hermano mayor”, en AA. VV. (ed.): *Cuentos solidarios III*, Madrid: Punto de lectura, pp. 99-107.

MERRIAM, S. B. y E. J. TISDELL (2016): *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*, San Francisco: Jossey-Bass.

NATION, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

OCDE (2019): *Résultats du PISA 2018 (Volume I): Savoirs et savoir-faire des élèves*, Paris: Éditions OCDE, [https://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2018-volume-i\\_ec30bc50-fr](https://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2018-volume-i_ec30bc50-fr) [Consulta: 06/07/2024].

PEARSON, P. D. y R. J. TIERNEY (1984): “On Becoming a Thoughtful Reader: Learning to Read Like a Writer” en A. Purves y O. Niles (eds.): *Becoming Readers in a Complex Society*. Chicago: National Society for Studies in Education, pp. 144-173.

PÉREZ VELASCO, J. M. (2001): “Los falsos amigos: Adquisición de lenguas y cambio lingüístico” en I. Uzcanga Vivar *et al.* (coord.): *Presencia y renovación de la lingüística francesa*, pp. 377-384.

PRESSLEY, M. y K. R. HARRIS (2008): “Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction”, *The Journal of Education*, vol. 189, n°1/2, pp. 77-94.

RICO PARRA, A. M. y D. L. CORREA CORTÉS (2014): *Interferencias de la escritura español / francés en dos grupos de estudiantes de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá. Tesis de licenciatura.

ROSENBLATT, L. M. (1970): *Literature as Exploration*, London: Heinemann.

\_\_\_\_\_ (1994): *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*, Edwardsville: Southern Illinois University.

RUMELHART, D. E. (2013): "Toward an Interactive Model of Reading" en D.E. Alvermann *et al.* (eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark: International Reading Association, pp. 719-747.

\_\_\_\_\_ *et al.* (1986): *Parallel Distributed Processing: Exploration in the Microstructure of Cognition. Volume 1: Foundations*, Cambridge: MIT Press.

SHEIKH, N. A. y D. A. TITONE (2015): "The Embodiment of Emotional Words in a Second Language: An Eye-Movement Study", *Cognition and Emotion*, vol. 30, n°3, pp. 1-13.

SIGEL, I. E. (1990): "Journeys in Serendipity: The Development of the Distancing Model" en I. E. Sigel y G. H. Brody (eds.): *Methods of Family Research: Biographies of Research Projects, Vol 1: Normal Families*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 87-120.

SMAGORINSKY P. y J. COPPOCK (1994): "Cultural Tools and the Classroom Context. An Exploration of Artistic Response to Literature", *Written Communication*, vol. 11, n°3, pp. 283-310.

SMAGORINSKY, P. (1997): "Artistic Composing as Representational Process", *Journal of Applied Developmental Psychology*, n°18, pp. 87-105.

SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*, Barcelona: Editorial Grao.

STANOVICH, K. E. (1980): "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency", *Reading Research Quarterly*, vol. 16, n°1, pp. 32-71.

TROSCIANKO, E. T. y J. CARNEY (2021): "Drawing Kafka's *Castle*. An experimental expansion of the theory of cognitive realism", *Scientific Study of Literature*, vol. 11, n°1, pp. 35-73.

VILLALOBOS, J. (2020): "El uso de las estrategias cognoscitivas en el desarrollo de la comprensión de la lectura de textos escritos en una lengua extranjera", *Revista de lenguas modernas*, n°33, pp.53-82.

WALLACE, M. J. (2006): *Action Research for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.

WHITIN, P. (2005): “The interplay of text, talk, and visual representation in expanding literary interpretation”, *Research in the Teaching of English*, vol. 39, n°4, pp. 365-397.

YAMASHITA, J. (2004): “Reading attitudes in L1 and LE, and their influence on L2 extensive reading”, *Reading in a Foreign Language*, vol. 16 n°1, pp. 1-19.

### Sitios web

APEDA: *Association belge pour les Personnes en Difficulté d'Apprentissage*, <https://www.apeda.be> [Consulta: 26/07/2024].

CONECTA (2024): Principales resultados. Hábitos de lectura y compra de libros en España 2023, para la FGEE, <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2023-presentacion.pdf> [Consulta: 07/07/2024].

FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (2022): *Comercio interior del libro en España 2022*, Madrid: FGEE, [https://www.federacioneditores.org/img/documentos/comercio\\_interior\\_2022.pdf](https://www.federacioneditores.org/img/documentos/comercio_interior_2022.pdf) [Consulta: 07/07/2024].

GIRALDO, A. (2024): *Los jóvenes redescubren la literatura gracias a TikTok: “Me he dado cuenta de que Lorca es «mainstream»”*, *elPeriodico*, <https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20240127/jovenes-redescubren-literatura-tiktok-97392521> [Consulta: 07/07/2024].

MENA ROA, M. (2023): *Leer en papel o en pantalla: ¿qué es más popular?*, *Stalista*, <https://es.statista.com/grafico/27286/porcentaje-de-usuarios-de-libros-en-formato-fisico-o-electronico-en-paises-seleccionados/> [Consulta: 07/07/2024].

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: “Homónimo”, *Diccionario de la lengua española*, 23.a ed., [versión 23.4 en línea], <https://www.rae.es/dpd/homónimo> [Consulta: 12/06/2024].

UNIVERSITÉ DE LIÈGE: *Formulaire de participation. Concours de rédaction des romanistes*, <https://redaction.phl-lab.uliege.be/formulaire-de-participation/> [Consulta: 15/01/2024].

## ANEXOS

### Anexo 1: Ficha de información personal (distribuida antes de la experimentación en LE)

#### Fiche de renseignements

Complète cette fiche avec tes renseignements et entoure/coche les réponses qui te correspondent.

Année de naissance : \_\_\_\_\_

Langue maternelle : \_\_\_\_\_

Je suis : un garçon - une fille - autre - Je préfère ne pas le dire

1) Comment as-tu appris l'espagnol (ex. : famille, école secondaire, etc.) ?

---

2) Depuis combien de temps apprends-tu l'espagnol ?

---

3) Pourquoi as-tu choisi d'apprendre l'espagnol ?

Je trouve que c'est une langue facile à apprendre.

Je pense que cette langue me sera plus utile pour le futur.

J'ai des amis ou de la famille qui sont hispanophones.

Autre : \_\_\_\_\_

4) Parles-tu d'autres langues étrangères ? Si oui, lesquelles et depuis combien de temps ?

---

---

5) Combien de temps lis-tu par semaine en français, en dehors des lectures scolaires obligatoires et des réseaux sociaux ?

Moins d'une heure

Entre 1 et 2 heures

Entre 2 et 5 heures

Plus de 5 heures

- 6) Lis-tu des livres (fiction ou non, manga et BD non inclus) en espagnol ?
- a. Oui – Non
  - b. Si oui, combien de livres (manga et BD non inclus) lis-tu par an ?
    - Entre 1 et 2 par an
    - Entre 2 et 5 par an
    - Entre 5 et 10 par an
    - Plus de 10 par an
- 7) Lis-tu des livres (fiction ou non, manga et BD non inclus) dans d'autres langues étrangères ?
- a. Oui – Non
  - b. Si oui, combien de livres (manga et BD non inclus) lis-tu par an ?
    - Entre 1 et 2 par an
    - Entre 2 et 5 par an
    - Entre 5 et 10 par an
    - Plus de 10 par an
  - c. Si oui, quelle proportion occupent tes lectures en langue étrangère parmi tes lectures en général ?
    - Moins de 10%
    - Entre 10 et 50%
    - Plus de 50%





**2) Représente l'histoire en un (ou plusieurs) dessin(s). Tu peux aussi te concentrer sur un passage. Prends 5 minutes pour répondre à cette question.**



**3) Pourquoi penses-tu que le titre « El hermano mayor » a été choisi ? Explique avec tes mots.**

---

---

**4) Que retires-tu de cette lecture ou à quoi te fait-elle penser (ex. : une situation vécue, une thématique, un livre, un film, etc.) ? Explique.**

---

---

---

### Anexo 3: Cuestionario con las preguntas cerradas (experimentación en LE)

N° élève :

#### **Questionnaire : « El hermano mayor » (Partie 2)**

**QCM et Vrai/faux :** Entoure la réponse correcte (il n'y a qu'une seule réponse correcte à chaque fois). N'oublie pas d'écrire ton **numéro** au-dessus de la feuille.

- 1) L'histoire ne se déroule pas en Espagne.
  - a. Vrai
  - b. Faux
  
- 2) Dans ce passage : « Esquivo en el puente, dos veces todas las jornadas, el acecho del francotirador a la caza de algún incauto transeúnte », le narrateur explique que le franc-tireur ...
  - a. se rend à la maison d'un inconnu.
  - b. vise les personnes qui passent sur le pont.
  - c. cherche à rentrer chez lui.
  
- 3) Dans ce passage : « El hotel, también castigado por el fuego de los morteros, está rodeado por el tenebroso esplendor de esta ciudad en proceso de destrucción, y sabemos que la mayoría de sus habitantes siguen ahí, escondidos entre las ruinas con las ratas y las cucarachas, intentando sobrevivir a la guerra, pero el único grupo humano que tenemos cerca es esa especie de refugio infantil, una veintena de niños perdidos, abandonados o huérfanos al cuidado de una monja y de una enfermera, que administran lo mejor que pueden los alimentos y medicinas que les llegan. Esa residencia de guerra, ese hospicio de emergencia, es la exclusiva vivienda civil cuya vida diaria conozco bien », les enfants sont recueillis ...
  - a. dans un hôpital.
  - b. dans un orphelinat improvisé.
  
- 4) Le narrateur explique que les habitants mangent les pommes qu'ils trouvent près de l'hôtel.
  - a. Vrai
  - b. Faux

- a. en hommage à un écrivain.
  - b. parce qu'il a été violé.
- 7) Le narrateur est réticent à s'occuper d'Octaviano car ...
- a. il n'y a pas assez de place dans son bureau.
  - b. cela lui pose problème par rapport à son travail.
  - c. c'est une personne solitaire.
- 8) Dans ce passage : « Se me ocurre que hay en la organización de los transportes el caos suficiente como para disimularlo entre los desplazados y los enfermos que a menudo salen de la ciudad, que le buscaré un colegio y alguien que lo cuide en mis ausencias », le narrateur planifie de faire quitter la ville à Octaviano en le cachant parmi des infirmiers.
- a. Faux
  - b. Vrai
- 9) Dans ce passage : « Además, se oyó al este, donde el aeropuerto, ruido intenso de morteros, muchos disparos, la señal de una violenta escaramuza », le narrateur explique qu'il y a beaucoup de morts et de personnes disparues.
- a. Vrai
  - b. Faux
- 10) A la fin de l'histoire, le franc-tireur est toujours vivant.
- a. Faux
  - b. Vrai

N° élève :

**A. Comment qualifierais-tu le niveau de difficulté du texte (coche une seule case) ?**

Très difficile	Difficile	Plutôt difficile	Ni facile, ni difficile	Plutôt facile	Facile	Très facile
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**B. Sur une échelle de 0 à 10, comment as-tu trouvé cette lecture ?**

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Je n'ai pas du tout aimé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	J'ai vraiment bien aimé

**C. Qu'as-tu fait pour essayer de résoudre tes difficultés de compréhension ?**

---

---

**D. Penses-tu que ta méthode a fonctionné ? Explique.**

---

---

**Anexo 4: Cuestionario con una pregunta abierta sobre la experimentación en LE  
(distribuido antes de la experimentación en L1)**

N° élève :

**Questionnaire : « El hermano mayor » (Partie 3)**

Réponds à **toutes** les questions en **français**. N'oublie pas d'écrire ton **numéro** au-dessus de la feuille et sur le texte.

- 1) Il y a un mois, tu as lu un conte intitulé « El hermano mayor ». Écris ce dont tu te rappelles.

---

---

---

---

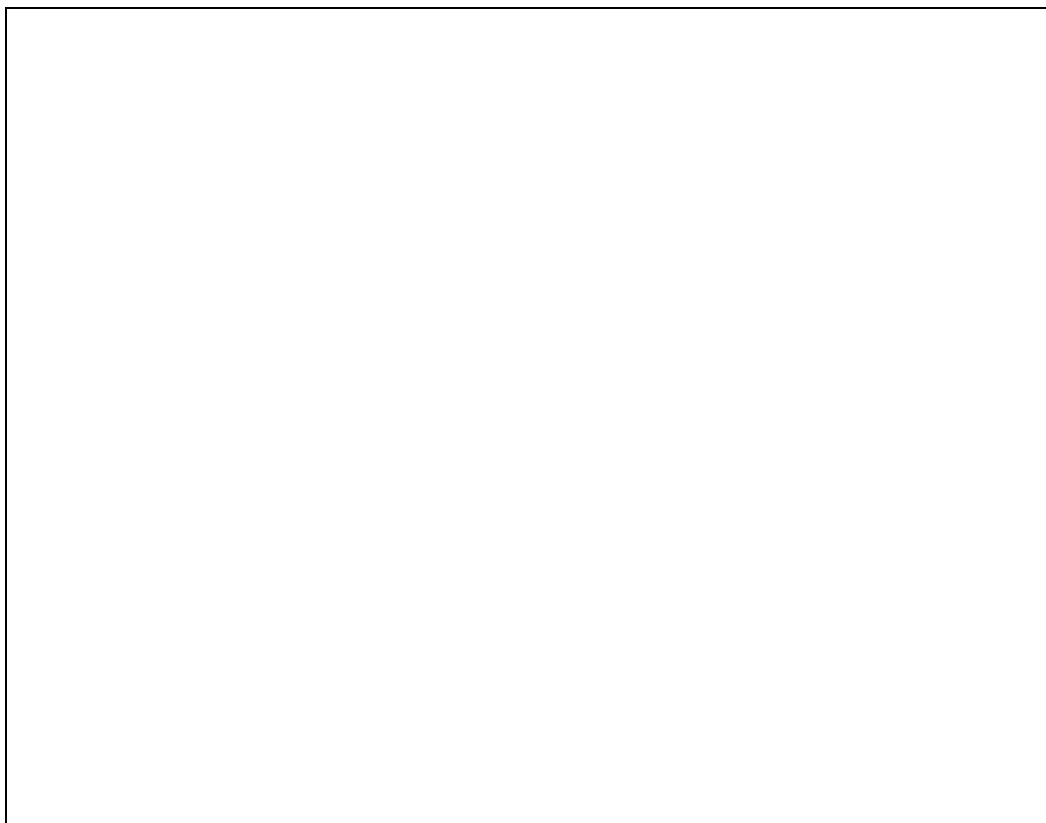
---

---

---



2) Représente l'histoire en un (ou plusieurs) dessin(s). Tu peux aussi te concentrer sur un passage. Prends 5 minutes pour répondre à cette question.



3) Pourquoi penses-tu que le titre « Le grand frère » a été choisi ? Explique avec tes mots.

---

---

4) Que retires-tu de cette lecture ou à quoi te fait-elle penser (ex. : une situation vécue, une thématique, un livre, un film, etc.) ? Explique.

---

---

---

## Anexo 6: Cuestionario con las preguntas cerradas (experimentación en L1)

N° élève :

### Questionnaire : « Le grand frère » (Partie 2)

**QCM et Vrai/faux :** Entoure la réponse correcte (il n’y a qu’une seule réponse correcte à chaque fois). N’oublie pas d’écrire ton **numéro** au-dessus de la feuille.

- 1) L’histoire ne se déroule pas en Espagne.
  - a. Vrai
  - b. Faux
  
- 2) Dans ce passage : « J’esquive sur le pont, deux fois par jour, l’œil affûté du franc-tireur à la chasse d’un quelconque imprudent de passage », le narrateur explique que le franc-tireur ...
  - a. se rend à la maison d’un inconnu.
  - b. vise les personnes qui passent sur le pont.
  - c. cherche à rentrer chez lui.
  
- 3) Dans ce passage : « L’hôtel, lui aussi assailli par les mises à feu des mortiers, est entouré par la ténébreuse splendeur d’une ville en pleine destruction, et nous savons que la plupart de ses habitants continuent d’y vivre, cachés dans les ruines parmi les rats et les cafards, essayant de survivre à la guerre, mais le seul groupe d’humains dont nous avons connaissance est cet espèce de refuge pour enfants, une vingtaine de gamins perdus, abandonnés ou orphelins sous les soins d’une religieuse et d’une infirmière qui leur donnent, tant bien que mal, la nourriture et les médicaments qu’elles reçoivent. Cet établissement né de la guerre, cet hospice d’urgence, est le seul logement civil dont je connais bien la vie quotidienne », les enfants sont recueillis ...
  - a. dans un hôpital.
  - b. dans un orphelinat improvisé.
  
- 4) Le narrateur explique que les habitants mangent les pommes qu’ils trouvent près de l’hôtel.
  - a. Vrai
  - b. Faux



- 5) Le narrateur est photographe de guerre.
- Faux
  - Vrai
- 6) Octaviano est surnommé « Crâne Rasé » ...
- en hommage à un écrivain.
  - parce qu'il a été violé.
- 7) Le narrateur est réticent à s'occuper d'Octaviano car ...
- il n'y a pas assez de place dans son bureau.
  - cela lui pose problème par rapport à son travail.
  - c'est une personne solitaire.
- 8) Dans ce passage : « Il me vient à l'esprit que le chaos dans l'organisation des transports est suffisant pour le dissimuler parmi les déplacés et les malades qui sortent souvent de la ville, que je lui trouverai une école et quelqu'un pour s'occuper de lui en mon absence », le narrateur planifie de faire quitter la ville à Octaviano en le cachant parmi des infirmiers.
- Faux
  - Vrai
- 9) Dans ce passage : « En plus de cela, à l'est, là où se trouve l'aéroport, nous avons entendu un bruit de mortiers strident, beaucoup de coups de feu, signes d'une violente escarmouche », le narrateur explique qu'il y a beaucoup de morts et de personnes disparues.
- Vrai
  - Faux
- 10) A la fin de l'histoire, le franc-tireur est toujours vivant.
- Faux
  - Vrai

N° élève :

**A. Comment qualifierais-tu le niveau de difficulté du texte (coche une seule case) ?**

Très difficile	Difficile	Plutôt difficile	Ni facile, ni difficile	Plutôt facile	Facile	Très facile
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**B. Sur une échelle de 0 à 10, comment as-tu trouvé cette lecture ?**

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Je n'ai pas du tout aimé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	J'ai vraiment bien aimé

**C. Qu'as-tu fait pour essayer de résoudre tes difficultés de compréhension ?**

---

---

**D. Penses-tu que ta méthode a fonctionné ? Explique.**

---

---

**Anexo 7: Tabla de evaluación empleada para analizar la comprensión general de los lectores (diseñada por la investigadora)**

<b>CRITERIOS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>DESCRIPCIONES</b>	<b>PUNTOS</b>
<b>Comprensión del contexto</b> /3	Entender el contexto de guerra y el cotidiano de los personajes en el orfanato (u hotel).	Contexto mal comprendido o ignorado.	0 (No satisfactorio)
		Contexto parcialmente comprendido con errores significativos.	0,75 (Poco satisfactorio)
		Contexto generalmente comprendido con algunos errores.	1,5 (Ni satisfactorio, ni insatisfactorio)
		Contexto bien comprendido con ligeros errores.	2,25 (Satisfactorio)
		Contexto perfectamente comprendido.	3 (Muy satisfactorio)
<b>Comprensión de los protagonistas</b> /3	Ser capaz de identificar los personajes principales y sus relaciones en el relato.	Función de los personajes y relaciones mal comprendidas o ignoradas.	0 (No satisfactorio)
		Comprensión parcial con errores importantes sobre los personajes.	0,75 (Poco satisfactorio)
		Comprensión general de los personajes con algunos errores.	1,5 (Ni satisfactorio, ni insatisfactorio)
		Buena comprensión de los personajes con ligeros errores.	2,25 (Satisfactorio)
		Comprensión perfecta de los personajes.	3 (Muy satisfactorio)
<b>Comprensión de la trama principal</b> /4	Entender las acciones principales: las distintas "adopciones" y la muerte sucesiva de los protagonistas.	Trama principal no comprendida.	0 (No satisfactorio)
		Comprensión parcial de la trama principal con errores significativos.	1 (Poco satisfactorio)
		Trama principal generalmente comprendida con algunos errores.	2 (Ni satisfactorio, ni insatisfactorio)
		Trama principal bien comprendida con ligeros errores.	3 (Satisfactorio)
		Trama principal perfectamente comprendida.	4 (Muy satisfactorio)
<b>RESULTADO TOTAL</b>			<b>/10</b>