



**APRENDIZAJE DE CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICO-  
DISCURSIVOS EN PORTUGUÉS, FRANCÉS E INGLÉS EN UN  
CURSO UNIVERSITARIO DE INTERCOMPRESIÓN**

**LEARNING OF LINGUISTIC-DISCURSIVE KNOWLEDGE IN  
PORTUGUESE, FRENCH AND ENGLISH IN A UNIVERSITY  
INTERCOMPREHENSION COURSE**

**APRENDIZAGEM DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICO-  
DISCURSIVOS EM PORTUGUÊS, FRANCÊS E INGLÊS EM UM  
CURSO UNIVERSITÁRIO DE INTERCOMPREENSÃO**

*Damián Díaz<sup>1</sup>*

*Lucía Campanella<sup>2</sup>*

**RESUMEN**

En este artículo, analizamos los resultados de doce actividades contrastivas de enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos en un curso universitario de intercomprensión portugués, francés e inglés (*Lecturas sobre América Latina en Intercomprensión/LALIC*). Nuestra concepción de base es que el aprendizaje de lenguas en intercomprensión potencia el desarrollo de la conciencia lingüística y facilita el aprendizaje de los conocimientos lingüístico-discursivos. A partir del análisis cualitativo de los resultados de la aplicación de las actividades con un grupo de estudiantes, buscamos responder si ellas logran potenciar el aprendizaje de los conocimientos lingüístico-discursivos, especialmente en los estudiantes que muestran mayores dificultades. Los resultados sugieren que los estudiantes realizan transferencias de una lengua a la otra aunque las lenguas en cuestión tengan diferencias ostensibles en cuanto a morfología, léxico y sintaxis, y que estas transferencias facilitan las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes que encuentran dificultades para la realización de las actividades.

**PALABRAS CLAVE:** Intercomprensión; Conocimientos lingüístico-discursivos; Portugués; Francés; Inglés.

---

1 Profesor Asistente, Centro de Lenguas Extranjeras/Universidad de la República. E-mail: [damiandiazm@gmail.com](mailto:damiandiazm@gmail.com).

2 Profesora Asistente, Centro de Lenguas Extranjeras/Universidad de la República. E-mail: [lcampanella@uoc.edu](mailto:lcampanella@uoc.edu).

## RESUMO

Neste artigo, analisamos os resultados de doze atividades contrastivas para o ensino de conhecimentos lingüístico-discursivos em um curso universitário de intercompreensão de português, francês e inglês (*Lecturas sobre América Latina en Intercomprensión/LALIC*). Nossa concepção de base é que a aprendizagem de línguas na intercompreensão potencializa o desenvolvimento da consciência lingüística e facilita a aprendizagem dos conhecimentos lingüístico-discursivos. A partir da análise qualitativa dos resultados da aplicação das atividades com um grupo de alunos, buscamos responder se elas conseguem potencializar a aprendizagem dos conhecimentos lingüístico-discursivos, principalmente nos alunos que apresentam maiores dificuldades. Os resultados sugerem que os estudantes realizam transferências de uma língua para a outra, embora as línguas em questão tenham diferenças ostensíveis em relação à morfologia, léxico e sintaxe, e que essas transferências facilitam as trajetórias de aprendizagem dos estudantes que encontram dificuldades para a realização das atividades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intercompreensão; Conhecimentos lingüístico-discursivos; Português; Francês; Inglês.

## Introducción

Enseñar las lenguas desde la perspectiva teórico-metodológica de la intercomprensión supone estimular el desarrollo de repertorios plurilingües desde un enfoque relacional y analítico de las lenguas y de sus marcos culturales (MASELLO, 2019). Así, se espera que estos repertorios preparen a los estudiantes para comprender la diversidad cultural y lingüística (CANDELIER *et al.* 2010) y sus posibilidades dialógicas (MASELLO, 2019). En ese sentido, la intercomprensión es un terreno fértil para el desarrollo de la conciencia lingüística a partir de “la concientización sobre la proximidad de las lenguas y sobre sus discrepancias, la percepción de las posibilidades y limitaciones de las transferencias entre lenguas y culturas, y el reconocimiento de que es posible moverse entre ellas.”<sup>3</sup> (ARAÚJO; MELO, 2007b, p. 8).

En este marco, la enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos busca que los estudiantes tomen conciencia de los mecanismos de funcionamiento de las diferentes lenguas y que, como consecuencia, amplíen su capacidad de comprender textos diversos, en diversas lenguas, y de reflexionar sobre el lenguaje (MASELLO, 2019; KENDZIURA; DÍAZ, 2021).

Esta búsqueda por ampliar la conciencia lingüística de los estudiantes se potencia en los procesos de formación intercomprensiva y plurilingüística, en los cuales la comparación de los diferentes mecanismos textuales (morfológicos, sintácticos, pragmáticos) facilita la atención a aspectos específicos, propicia su comprensión recursiva (identificación, comparación, contraste, revisión), y estimula la capacidad de realizar transferencias entre lenguas. Estas instancias convocan los conocimientos lingüísticos previos de los estudiantes (en su primera lengua o en otras lenguas adicionales) y los enfrentan a nuevos saberes sobre el funcionamiento de otras lenguas (MARCHIARO; DONALISIO, 2021), estimulando su conciencia de la diversidad lingüística y dándoles recursos para interpretar críticamente las lenguas (MASELLO, 2019).

En ese sentido, entendemos que la apropiación de conocimientos lingüístico-discursivos

---

3 Aquellos segmentos citados textualmente que fueron tomados de textos no escritos en español fueron traducidos a esta lengua por los autores de este artículo.

necesarios para comprender textos en el ámbito universitario se ve facilitada por el abordaje didáctico que suponen los abordajes plurales, pues el aprendizaje de ciertos conocimientos sobre una lengua puede facilitar la aprehensión de conocimientos similares en otras. Por lo tanto, defendemos que la mediación dada por los procesos contrastivos puede hacer que una mayor diversidad de estudiantes logre realizar aprendizajes significativos.

El contexto educativo de la investigación que presentamos en este artículo es un curso universitario para aprender a leer textos académicos del área humanística en portugués, francés e inglés. El curso se inserta en el marco de un proyecto de fortalecimiento de la investigación en el área de lenguas, financiado por cinco años (2016-2021) por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República, bajo la dirección de Laura Masello, directora de del Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades de esa universidad. En el marco de este proyecto fue creado en primer lugar un curso de comprensión lectora en intercomprensión Francés – Portugués, posteriormente ampliado con la introducción del inglés. En etapas ulteriores, se prevé incluir asimismo el italiano y el español, ya que la didáctica de la intercomprensión forma parte de las líneas de investigación llevadas adelante por el Centro de Lenguas Extranjeras y del proyecto de Dedicación Total de su directora. Este curso está dirigido a estudiantes en el nivel de grado y de posgrado, y tiene como hilo conductor temático las diferentes nociones de americanidad/otredad desde la perspectiva decolonial (MASELLO, 2018; 2019) con la finalidad de que los estudiantes accedan a los marcos conceptuales de los autores leyendo en sus lenguas originales (MASELLO, 2018; 2019).

Nuestros análisis se basan en los resultados de la realización de doce actividades de enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos por un grupo de estudiantes inscriptos en 2020. Dichas actividades fueron puestas a disposición en el entorno virtual del curso y llevadas a cabo de forma autónoma por un número inicial de cuarentaiocho estudiantes y un número final de veintiocho. En este artículo, realizamos un análisis cualitativo de esos resultados para evaluar el potencial didáctico del abordaje contrastivo de los conocimientos lingüístico-discursivos en las tres lenguas, con especial interés en los resultados de los estudiantes que evidencian dificultades para realizar las actividades.

Entendemos que este artículo es una contribución que reafirma la posición de diversos autores (ARAÚJO; MELO, 2007a; 2007b; CARLO; 2015; COTS *et al.* 1997; MARCHIARO; DONALISIO, 2021) respecto al impacto positivo de la enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos explícitos en la conciencia lingüística de los estudiantes, aunque visto desde la perspectiva curricular innovadora que supone la enseñanza de esos saberes en tres lenguas en forma simultánea. En ese sentido, este artículo sintetiza los resultados de una investigación-acción al servicio de la comprensión y del mejoramiento de nuestras propuestas de enseñanza, pero también representa una contribución a la metodología de enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos en otros cursos con enfoques plurales.

## **Aspectos teóricos**

### **Los enfoques plurales para la enseñanza de lenguas**

Los enfoques plurales para la enseñanza de lenguas proponen el desarrollo de una competencia multilingüe intercultural a través de una metodología de enseñanza que integra dos o más lenguas y que supone la realización de actividades de enseñanza-aprendizaje que implican dos o más variedades lingüísticas y culturales. Michel Candelier, quien acuñó el concepto, recorre su historia explicando su origen en relación con la didáctica del plurilingüismo (2008). Al día de hoy, los “enfoques plurales” se han consolidado en el marco de las didácticas francófona, lusófona y germanófona y comprenden cuatro propuestas pedagógicas que surgieron de manera independiente en las últimas décadas del siglo XX (CANDELIER; SCHRÖDER-SURA, 2015): el enfoque intercultural, la didáctica integrada, *l'éveil aux langues* y la intercomprensión (MASELLO, 2019).

Propuestos como un cambio de paradigma y como una respuesta de la Comisión Europea a los desafíos presentados por la diversidad lingüística y cultural de la Europa contemporánea, los enfoques plurales se construyen entonces sobre un objetivo ético o, en palabras de Candelier, “teleológico”: la asumida defensa del plurilingüismo como objetivo deseable para las sociedades contemporáneas (CANDELIER, 2008). En ese sentido, sin enfoques plurales, resulta impensable aumentar la cantidad de lenguas aprendidas por un individuo, se reduce la diversidad lingüística que se le ofrece a los estudiantes, y se pierden tramos enteros de la experiencia lingüística y cultural de las minorías cuyas lenguas son ignoradas o desvalorizadas (CANDELIER *et al.* 2010).

En lo que refiere a la adopción de este tipo de enfoques en el marco de propuestas pedagógicas latinoamericanas, la intercomprensión parece ocupar un puesto de privilegio en relación con los otros tres enfoques plurales. Al no establecer una jerarquía entre las lenguas y abogar por el plurilingüismo, la intercomprensión comparte con los enfoques plurales su “carácter político”, como afirman Calvo, Degache y Marchiaro (2021) en un libro reciente. Por otra parte, en relación con la noción de “actividad metalingüística” que es central para nuestro análisis, De Carlo (2015) señala que los enfoques plurales integran la reflexión metalingüística a través de tres competencias: reflexionar sobre las dimensiones de la lengua, pasar de una lengua a otra y del significado de un enunciado a su organización, y manejar las formas en el marco de los géneros discursivos.

### **Enfoques plurales, conocimientos lingüísticos y concientización**

De acuerdo con Candelier *et al.* (2010), el aprendizaje simultáneo de un conjunto de lenguas a partir de su relación apunta a la construcción de una competencia plurilingüe, es decir, a la posibilidad utilizar un repertorio lingüístico diverso para actuar en el marco de la

diversidad de las lenguas y de las culturas. Estos repertorios se componen de saberes que son comunes a más de una lengua, y saberes específicos de cada una de ellas. Todos ellos, puestos en interrelación, amplían las competencias lingüísticas del estudiante.

Los repertorios lingüísticos de aquellos que aprenden varias lenguas no son compartimentos estancos, y son activados como apoyo a la hora de comunicarse en cualquier lengua, principalmente a partir de la comparación. Estas comparaciones redundan en un mayor nivel de actividad metalingüística y también en una mayor autorregulación del proceso de aprendizaje de cada lengua (JESSNER, 1999). De acuerdo con Araújo y Melo (2007a), las situaciones de aprendizaje exolingüe suponen una doble focalización: en la comunicación (interacción) y en el funcionamiento de las lenguas en sí, haciendo de la actividad metalingüística<sup>4</sup> uno de sus procesos fundamentales. De hecho, los procesos comparativos que surgen en el marco del aprendizaje plurilingüe inducen espontáneamente al distanciamiento, a la descontextualización de los hechos lingüísticos, a la desfamiliarización con las formas conocidas, y, por lo tanto, al desarrollo de una actitud más analítica respecto de las lenguas (CARLO, 2015).

Tal como lo proponen Marchiaro y Donalisio (2021), debido al carácter inherentemente cognitivo del aprendizaje de las lenguas adicionales, una didáctica del plurilingüismo debe garantizar un abordaje sistemático de la reflexión metalingüística en el aula, capaz de potenciar las capacidades de regulación del uso y del aprendizaje de las lenguas, así como de estimular la capacidad de los estudiantes para transferir conocimientos y estrategias de una lengua a la otra (ARAÚJO; MELO, 2007b; CARLO, 2015).

Los repertorios de recursos de intercomprensión se nutren, entre otros aspectos, del aprendizaje de conocimientos lingüístico-discursivos<sup>5</sup> y su correspondiente metalenguaje (COTS *et al.* 1997). Como lo demuestran Cots *et al.* (1997), estos conocimientos no se encapsulan de acuerdo con la lengua en la que fueron aprendidos, sino que son incorporados por el estudiante y utilizados para interpretar diferentes lenguas. Un aprendizaje significativo de esos conocimientos requiere la realización de procesos inductivos de exploración, en los cuales los estudiantes construyan, de forma guiada, las generalizaciones y el metalenguaje necesario (GERALDI, 1997; COTS *et al.* 1997). A esto debe agregarse que tanto la selección de esos conocimientos, como su proceso de aprendizaje y puesta en práctica, deben estar pautados

---

4 En este artículo, entendemos actividad metalingüística como “las actividades de reflexión sobre el lenguaje así como las actividades de control consciente y planificación intencional por parte del sujeto de sus propios procesos de procesamiento lingüístico” (GOMBERT, 1996).

5 En este artículo, utilizamos el término conocimientos lingüístico-discursivos para referirnos específicamente a aquellos conocimientos declarativos que, debido su mayor nivel de generalización, poseen un carácter abstracto y que derivan del análisis de diversas muestras del funcionamiento de las lenguas. Estos conocimientos son el objeto tradicionalmente entendido como “gramática” en la enseñanza de lenguas y han tenido como fuente los estudios de las diferentes tradiciones lingüísticas. En nuestro caso, entendemos que esos saberes de naturaleza científica sobre el lenguaje pueden remitir a todos los niveles de su análisis: ortográfico, morfológico, semántico, sintáctico, retórico y pragmático.

por la realización de prácticas de lenguaje significativas y adecuadas a su nivel de desarrollo (GERALDI, 1997; LARSEN-FREEMAN, 2014). Desde la perspectiva de la intercomprensión, llevar a cabo esa construcción de conocimientos en forma comparativa puede potenciar, además, la capacidad de realizar transferencias de saberes entre las lenguas (MARCHIARO; DONALISIO, 2021).

## **Metodología**

Este artículo presenta una práctica de investigación-acción. En primer lugar, porque el contexto de esta investigación es un ámbito educativo real y la problemática abordada deriva de algunas de las demandas de ese contexto. En segundo lugar, porque los autores de la investigación son los docentes que actúan en él (LATORRE, 2003). En ese marco, a) asumimos la concepción teórico-metodológica de la intercomprensión y los enfoques plurales, b) identificamos un aspecto complejo de su articulación con la práctica como es la enseñanza de los conocimientos lingüístico-discursivos, y c) realizamos acciones didácticas evaluadas de forma sistemática para comprender el proceso e indicar vías de mejoramiento de la propuesta.

Lo anterior no significa que las interpretaciones a las que arribamos sean válidas apenas para nuestro contexto de enseñanza, pues el conocimiento y la descripción detallados de nuestro ámbito de investigación, su validez ecológica y el análisis en profundidad de los datos (DUFF, 2002; FRIEDMAN, 2012) sustentan el aporte de esta investigación para la comprensión de otras situaciones de enseñanza plurilingüe, especialmente en la universidad.

Los datos que analizamos en este artículo fueron recogidos en el dictado de un curso de intercomprensión lectora en portugués, francés e inglés en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la República durante 2020. Se trata de un curso dirigido a estudiantes universitarios de grado y de posgrado que busca prepararlos para la lectura de textos del ámbito académico de las humanidades y en la lengua original de sus autores, teniendo como orientación general la comprensión de discursos decoloniales sobre América (MASELLO, 2018; 2019).

Se trata de un curso híbrido, es decir, con un fuerte componente de actividades realizadas en una plataforma virtual y algunos encuentros presenciales con los docentes a cargo. Sin embargo, a causa de la emergencia sanitaria, el curso tuvo que sustituir los encuentros presenciales por instancias sincrónicas en línea.

El curso se compone de diez Unidades, cada una de las cuales se estructura en torno a un tema y a tres textos, en portugués, francés, e inglés. Las Unidades constan de aproximadamente veinte actividades didácticas, que son realizadas en el entorno virtual y, en algunos casos, revisitadas en los encuentros sincrónicos entre los docentes y los estudiantes. Esas actividades abordan la prelectura, la contextualización de los textos, la comprensión de aspectos generales, la comprensión de secciones específicas, y el aprendizaje de conocimientos lingüístico-discursivos relevantes para cada texto, que a su vez son puestos en intercomprensión por medio

de actividades comparativas.

Dentro de este curso, seleccionamos cuatro secuencias compuestas por tres actividades, una enfocada en cada lengua, que tienen como objetivo introducir conocimientos lingüístico-discursivos relevantes para la lectura de los textos. Cada grupo está inserto en una Unidad diferente y, por lo tanto, se relaciona con textos diferentes. Fueron seleccionados grupos de actividades de unidades del inicio del curso (Unidades 2 y 3) y del final del curso (Unidades 9 y 10). El número total de actividades analizadas (doce) en secuencias similares (cuatro) y su inserción en momentos diferentes del curso (inicio y final) buscó, por un lado, ampliar la robustez del análisis en base a la diversidad de los datos, y, por otro, facilitar la observación de posibles recurrencias (FRIEDMAN, 2012). Cada una de estas secuencias de actividades fue realizada por los estudiantes en línea y de forma sucesiva, y los datos de sus respuestas fueron obtenidos de la base de datos generada por la plataforma utilizada (*moodle* adaptada).

Para los análisis que realizamos en este artículo, categorizamos los datos derivados de cada actividad distinguiendo las respuestas de los estudiantes en dos grupos, primero las que correspondían con las respuestas esperadas al diseñar la actividad, y segundo las que no, tanto en actividades de respuesta cerrada como en actividades de ingreso de respuestas textuales. En tercer lugar, para las actividades de ingreso de respuestas textuales, fue creado un grupo compuesto por respuestas diferentes a las esperadas, pero dadas por un grupo amplio de estudiantes. Esta tercera categorización también fue tomada en cuenta en algunas secciones del análisis.

Las secuencias de actividades analizadas no son idénticas, pues todas tratan conocimientos lingüístico-discursivos diferentes, se insertan en Unidades diferentes y en momentos diferentes del curso. Sin embargo, por su formato similar, sus resultados pueden motivar una reflexión comparativa, siempre que se dé la debida atención a las particularidades de cada propuesta. En este punto, es importante recordar que no se trata de un diseño experimental controlado, sino del análisis de los resultados de una propuesta didáctica real y efectivamente aplicada, es decir, de la evaluación de un proceso complejo, bajo la incidencia de múltiples factores, como los son las acciones educativas (LATORRE, 2003; FRIEDMAN, 2012).

El tipo de análisis que llevamos a cabo es de naturaleza cualitativa<sup>6</sup>, una vez que las categorizaciones definidas tienen base en criterios interpretativos respecto a la adecuación o inadecuación de las respuestas a lo esperado por los docentes. Realizamos apreciaciones también cualitativas en base a la cuantificación de valores para cada categoría y en cada actividad y al cálculo de su proporción respecto del número total de estudiantes. También se realizó un análisis

---

<sup>6</sup> Siguiendo las apreciaciones de Chizzotti (2006), entendemos que nuestra propuesta de investigación es de naturaleza cualitativa porque tratamos con procesos humanos complejos, como con la enseñanza y el aprendizaje, que se encuentran saturados de significados culturales que dificultan su medición, pero que permiten una interpretación a partir de una inmersión epistemológica en los conocimientos sobre la temática y de una observación metódica detallada de la realidad estudiada (participantes y eventos).



cualitativo de un grupo específico de estudiantes para cada secuencia de actividades, este grupo se conformó con estudiantes que hubieran presentado una respuesta no esperada en alguna de las tres actividades en las tres lenguas, con la finalidad de observar su comportamiento en las demás actividades con las otras lenguas.

En el análisis fueron tomados en cuenta las características de las actividades: a) la proximidad tipológica de la lengua de la actividad, b) la proximidad léxica de las unidades lingüísticas implicadas en la actividad respecto de la lengua comunitaria, y c) la dificultad de la tarea en cuanto al nivel de abstracción y generalización (desde la interpretación de un fragmento de texto, pasando por la identificación de unidades lingüísticas específicas, hasta llegar a la descripción o explicación de una regularidad lingüístico-discursiva).

Los análisis llevados a cabo fueron realizados por ambos autores de este artículo. El diseño de esas actividades fue realizado por un grupo mayor de docentes coordinado por la Profesora Laura Masello en el marco del curso *Lecturas sobre América Latina en Intercomprensión* (LALIC), cuya concepción teórica y su dimensión investigativa se enmarcan en el proyecto de fortalecimiento de la investigación financiado arriba mencionado.. Finalmente, Lucía Campanella, coautora de este texto, integró la dupla a cargo de dictar el curso al grupo de estudiantes cuyos resultados analizamos.

Para dar una noción aproximada del grupo de estudiantes, haremos una breve descripción de sus rasgos generales, declarados en una encuesta aplicada al inicio del curso. Los datos corresponden con los estudiantes que realizaron las primeras actividades que analizamos (Cuadros 1, 2 y 3), un total de cuarentai ocho, y se mantienen estables entre los estudiantes que realizaron las últimas actividades que analizamos (Cuadros 10, 11 y 12), cuando el grupo se redujo a veintiocho estudiantes. La mitad de los estudiantes tiene entre dieciocho y veinticinco años de edad y la otra mitad tiene entre veinticinco y cuarenta años de edad. Dos tercios del grupo son mujeres, el tercio restante son hombres. Son mayoritariamente estudiantes de grado. Aproximadamente la mitad de ellos cuenta con conocimientos previos en portugués, un tercio cuenta con conocimientos previos en francés y casi la totalidad cuenta con conocimientos previos en inglés. No poseemos una estimación precisa e individualizada de estos conocimientos.

Esas características son comunes en los cursos de lectura en lenguas adicionales dictados en nuestro Centro: a) una mayor proporción de estudiantes del género femenino; b) una fuerte presencia de estudiantes de grado, con edades entre los dieciocho y los cuarenta años (muchos realizan estos cursos para ganar créditos obligatorios u optativos); c) un número importante de estudiantes con conocimientos en portugués, debido a la oferta optativa de esta lengua en el sistema educativo secundario y a la proximidad geográfica con Brasil; d) un número mucho menor de estudiantes con conocimientos en francés debido a su reducida oferta en el sistema



educativo secundario; e) y una amplísima mayoría de estudiantes con conocimientos previos en inglés debido a la oferta obligatoria de esta lengua en el sistema educativo secundario<sup>7</sup>.

## **Análisis de datos**

### **Sobre las actividades en análisis**

Las actividades que analizamos a continuación forman parte de algunas de las Unidades que conforman el curso LALIC de intercomprensión portugués-francés-inglés. Todas las propuestas tienen como objetivo introducir conocimientos lingüísticos-discursivos relevantes para la lectura de los textos académicos abordados, por medio de su observación y análisis sucesivo en las tres lenguas. Las actividades proponen un proceso de doble focalización (BANGE, 1992). Por un lado, se busca que los estudiantes profundicen su comprensión de secciones específicas de los textos, y, por otro, se estimula el proceso inductivo de construcción de conocimiento sobre un aspecto en común a partir del análisis contrastivo. Estas actividades se encuentran en una sección de cada Unidad didáctica dedicada al aprendizaje de conocimientos específicos movilizados en los textos, denominada “Ancoragem/Ancrage/Anchorage”, que es posterior a otras secciones que cuentan con actividades de contextualización y de comprensión general de las temáticas de los textos.

De esa forma, el componente metalingüístico de la actividad está andamiado por el proceso contrastivo, es decir, la construcción de conocimiento nuevo se realiza a partir de la observación de ejemplos en cada lengua, y es a partir de las inferencias sucesivas construidas en ese contexto que el nuevo saber toma su forma y su sentido. A su vez, la actividad metalingüística se enriquece por la transferencia de una lengua a la otra, aspecto que pone en juego la autonomía del estudiante como co-detentor y co-constructor de cada conocimiento (ARAÚJO; MELO, 2007a).

### **Unidad 2**

Las actividades que analizamos a continuación forman parte de la Unidad 2. Ellas se basan en tres textos: *Caribes et Arawaks: mythes et réalités* (BÉRARD, 2000) en francés, *IBGE lança Atlas Nacional Digital do Brasil 2016 com mapas interativos e caderno temático sobre indígenas* (DELAMURA, 2016) en portugués y *Native American Cultures* (HISTORY.COM, 2021) en inglés. En el Cuadro 1, se pueden apreciar las tres consignas sucesivas que proponen el análisis de fragmentos de los textos en que se establecen oposiciones marcadas por conectores.

---

<sup>7</sup> El inglés es la única lengua adicional obligatoria en la educación secundaria del Uruguay desde 1996.

**Cuadro 1.** Actividades de intercomprensión de la Unidad 2 sobre relaciones de oposición<sup>8</sup>.

Francés	En el texto 2 en francés, mientras Colón daba crédito a los relatos de los indios, el cronista Breton los ponía en duda. ¿Qué palabra en el texto señala esta oposición?
Portugués	Ahora observe en este fragmento extraído del texto en portugués cómo se contraponen datos que se dan al mismo tiempo en contextos diferentes. ¿Cuál es el articulador que expresa esta relación de oposición en la simultaneidad? “Dentro das Terras Indígenas esse percentual foi de 57,3%, enquanto fora delas e em áreas urbanas, 9,7% ainda eram falantes, e, nas áreas rurais, 24,6%.”
Inglés	Vea ahora esta parte del texto en inglés. ¿Cuáles son las ideas que el autor contrasta? ¿Qué articulador tiene la función de contrastarlas? “In fact, as one scholar has pointed out, California’s linguistic landscape was more complex than that of Europe. Despite this great diversity, many native Californians lived very similar lives. They did not practice much agriculture. Instead, they organized themselves into small, family-based bands of hunter-gatherers known as tribelets.”

Fuente: LALIC-FHCE (2020).

Al analizar las respuestas de cuarentaiocho estudiantes a las tres actividades sucesivas (Cuadro 2), vemos que el reconocimiento del articulador en el texto en francés (*cependant*) fue posible para un número importante de estudiantes (69%), aspecto que llama la atención si se considera que esta es la primera actividad del curso que aborda este tópico de conocimiento lingüístico, que el francés es la lengua que los estudiantes menos conocen y que el término no es transparente. A su vez, es destacable que, aunque en un número bajo (4%), algunos estudiantes respondieron reconociendo otro conector que marca relaciones de oposición (*mais*), aunque este no sea el que explicita la oposición focalizada en la pregunta. El panorama es similar en la actividad en portugués, donde también una amplia mayoría (88%) reconoció la palabra en función de articulación lógica propuesta por la consigna (*enquanto*) y algunos alumnos, en número menor (6%), optaron por otro elemento cohesivo (*ainda*), aunque este no sea el adecuado para responder a la pregunta de la actividad. Ante la tercera actividad en inglés, que es la lengua de menor proximidad tipológica con la lengua comunitaria de los estudiantes, los resultados presentan algunas diferencias, ya que el número de alumnos que reconoció el conector propuesto por la actividad (*despite*) es sustancialmente menor (35%), aunque un número importante de estudiantes (52%) reconoció otro conector con valor de oposición (*instead*), aunque este no sea el que relaciona las ideas mencionadas en la consigna.

Estos resultados parecen aceptables si se piensa que el portugués es más próximo de la lengua comunitaria de los estudiantes y además una lengua en la que la mayoría posee conocimientos previos. En cuanto al francés, también es una lengua tipológicamente común, pero con menor coincidencia léxica y ortográfica. Finalmente, el inglés es una lengua distante del español en cuanto a su léxico y su gramática y, evidentemente, presenta dificultades en la comprensión, aunque los alumnos ya posean conocimientos previos en dicha lengua.

<sup>8</sup> A diferencia de lo se verá en las demás actividades trabajadas en este artículo, las consignas de las actividades de la Unidad 2 están escritas en español, la lengua comunitaria de los estudiantes. Tanto la Unidad 1 como la Unidad 2 presentan consignas en español para facilitar el proceso de aproximación de los estudiantes a las lenguas del curso. A partir de la Unidad 3, las consignas se presentan en la lengua del texto que está siendo trabajado.

Además, es notorio que, para un número importante de estudiantes, el reconocimiento de los conectores es independiente de la lengua en que estén leyendo, por lo menos en el marco de este tipo de actividades sucesivas. Este panorama nos sugiere que la aproximación a la función de los conectores de forma contrastiva es un factor, por un lado, de potenciación del aprendizaje de ese conocimiento lingüístico-discursivo, y, por otro lado, que es un factor que estimula la transferencia de estrategias de reconocimiento y de construcción de significado de una lengua a la siguiente.

Finalmente, es importante señalar que las tres actividades proponen el reconocimiento de una unidad lingüística específica, proceso que requiere un razonamiento más abstracto y distanciado respecto del funcionamiento del lenguaje, que, a su vez, se hace más complejo cuanto más elementos son puestos en juego como posibilidades. Este último aspecto que también podría explicar la dificultad de los estudiantes para trabajar con el segmento de texto en inglés, notoriamente más extenso que los anteriores.

**Cuadro 2.** Respuestas dadas por los estudiantes a las actividades de intercomprensión de la Unidad 2 sobre relaciones de oposición.

	Francés	Portugués	Inglés
Respuesta esperada	<i>Cependant</i> - 33 (69%)	<i>Enquanto</i> - 42 (88%)	<i>Despite</i> - 17 (35%)
Otras respuestas	- <i>Mais</i> - 2 (4%) - Otras respuestas que no corresponden a conectores - 13 (27%)	- <i>Ainda</i> - 3 (6%) - Otras respuestas que no corresponden a conectores - 3 (6%)	- <i>Instead</i> - 25 (52%) - Otras respuestas que no corresponden a conectores - 6 (13%)
Total	48	48	48

**Fuente:** los autores.

Al analizar los casos de estudiantes que tuvieron dificultades para reconocer los conectores apropiados en alguna de las tres actividades (Cuadro 3), es notorio que para un grupo importante, hubo una dificultad para reconocer el conector en inglés, inclusive habiendo reconocido con acierto el conector en la actividad de portugués y de francés (diez y siete), solo en la de francés (uno), o sólo en la de portugués (nueve).

Este análisis, como el anterior, parece sugerir que la actividad contrastiva facilita el aprendizaje del conocimiento abordado, pues la mayor parte de los estudiantes que tienen dificultades con una de las lenguas logra tener éxito al menos en una de las demás. En ese punto, esta actividad particular parece señalar el aporte facilitador que el portugués tiene en estos casos. Sin embargo, existen, como se dijo, otras dificultades relacionadas con la proximidad tipológica de la lengua, con el conocimiento previo de esa lengua y con la complejidad del texto analizado. Finalmente, también debe señalarse que hay un grupo de estudiantes (cuatro), que presenta dificultades en la realización de las tres actividades.

**Cuadro 3.** Respuestas de los estudiantes que no identificaron correctamente la relación de oposición en alguna de las tres actividades del Cuadro 1.

	Francés	Portugués	Inglés	Total
Estudiante 1	1	1	0	17
Estudiante 2	1	1	0	
Estudiante 3	1	1	0	
Estudiante 4	1	1	0	
Estudiante 5	1	1	0	
Estudiante 6	1	1	0	
Estudiante 7	1	1	0	
Estudiante 8	1	1	0	
Estudiante 9	1	1	0	
Estudiante 10	1	1	0	
Estudiante 11	1	1	0	
Estudiante 12	1	1	0	
Estudiante 13	1	1	0	
Estudiante 14	1	1	0	
Estudiante 15	1	1	0	
Estudiante 16	1	1	0	
Estudiante 17	1	1	0	
Estudiante 18	1	0	0	1
Estudiante 19	1	0	1	1
Estudiante 20	0	1	1	1
Estudiante 21	0	1	0	9
Estudiante 22	0	1	0	
Estudiante 23	0	1	0	
Estudiante 24	0	1	0	
Estudiante 25	0	1	0	
Estudiante 26	0	1	0	
Estudiante 27	0	1	0	
Estudiante 28	0	1	0	
Estudiante 29	0	1	0	
Estudiante 30	0	0	0	4
Estudiante 31	0	0	0	
Estudiante 32	0	0	0	
Estudiante 33	0	0	0	

Fuente: los autores.

### Unidad 3

Las actividades que analizamos a continuación forman parte de la Unidad 3. Ellas se basan en tres textos: *Une contre-leçon de civilisation* (DORTIER; 2007) en francés, *O Brasil foi achado ou descoberto em 1500?* (BUENO; 2010) en portugués y *The Real Story: Who Discovered America* (ENOCHS; 2016) en inglés. En el Cuadro 3, se pueden ver las tres consignas sucesivas que proponen el análisis de fragmentos de textos en los que se establecen

restricciones entre una proposición y la siguiente, marcada por una fórmula sintáctica en francés y por adverbios en portugués e inglés.

**Cuadro 4.** Actividades de intercomprensión de la Unidad 3 sobre relaciones de restricción.

Francés	Observez maintenant l'emploi de la structure "ne ... que" dans la phrase: "Même leur nom n'est employé que par les historiens et les anthropologues" Cette structure n'exprime pas une négation mais une restriction. <i>Laquelle des options suivantes exprime la même idée?</i> I.- Même leur nom n'est jamais employé par les historiens et les anthropologues II.- Même leur nom est employé seulement par les historiens et les anthropologues III.- Même leur nom n'est pas employé par les historiens et les anthropologues IV.- Même leur nom est employé cependant par les historiens et les anthropologues
Portugués	Agora marque a melhor opção para expressar em português a oração do exercício anterior: I.- Mesmo o nome deles nunca é utilizado pelos historiadores e os antropólogos II.- Mesmo o nome deles é utilizado todavia pelos historiadores e os antropólogos III.- Mesmo o nome deles é apenas utilizado pelos historiadores e os antropólogos IV.- Mesmo o nome deles não é utilizado pelos historiadores e os antropólogos
Inglés	And now in English: I.- Even their names are only used by historians and anthropologists II.- Even their names are never used by historians and anthropologists. III.- Nevertheless, even their names are used by historians and anthropologists IV.- Even their names are not used by historians and anthropologists

Fuente: LALIC-FHCE (2020).

Los resultados de la realización de estas tres actividades por treinta y seis estudiantes (Cuadro 5) muestran una relativa paridad entre lenguas, pues un porcentaje entre 77% (francés) y 82% (inglés) logró dar el sentido adecuado al segmento de texto seleccionado, reconociendo la noción de restricción demarcado por la fórmula sintáctica (*n'est que*) y por los adverbios (*seulement*, *apenas* y *only*). Esta trayectoria exitosa de un número tan importante de estudiantes supone una confirmación del potencial de andamiaje del abordaje contrastivo, que lleva a resultados similares entre los obtenidos al trabajar con una lengua de mayor transparencia y más conocida por los estudiantes (portugués) o al hacerlo con otras cuya opacidad léxica y sintáctica es mucho mayor (francés, inglés), incluso al trabajar con una lengua en la cual los estudiantes tienen menos conocimientos previos (francés).

Un segundo aspecto importante a notar es la menor complejidad que podría suponer la realización de esta tarea, pues requiere que el estudiante reconozca sentidos globales contenidos en oraciones en las tres lenguas y su proximidad de significado global, y no, por ejemplo, el destaque de una unidad lingüística específica. En tercer lugar, es probable que la utilización de ejemplos de marcada similitud sintáctica estimule esta posibilidad de comprensión.

**Cuadro 5.** Respuestas dadas por los estudiantes a las actividades de intercomprensión de la Unidad 3 sobre relaciones de restricción.

	Francés	Portugués	Inglés
Respuesta esperada	27 (77%)	28 (80%)	29 (82%)
Otras respuestas	9 (23%)	8 (20%)	7 (18%)
Total	35	35	35

FUENTE: LOS AUTORES.

En esta misma secuencia de actividades, vale la pena observar la trayectoria de los estudiantes que no pudieron reconocer la relación de restricción en algunas de las tres actividades (Cuadro 6). Se trata de diez estudiantes: cuatro comenzaron la serie de actividades con dificultades en francés, pero lograron dar sentido a las oraciones en portugués e inglés (dos), o solamente en inglés (dos). Asimismo, como ya se vio antes, el inglés presenta una dificultad incluso para los alumnos que lograron construir el sentido correcto en las actividades en portugués y en francés (uno) o solo en francés (uno). Ambas observaciones indican que, por un lado, para algunos estudiantes con dificultades, existe un potencial de andamiaje de las actividades sucesivas, basado en la recurrencia y el contraste entre las tres lenguas. Por otro lado, hay indicios de que ese proceso de progresión puede verse entorpecido por dificultades como la que presenta la distancia léxica (inglés). Finalmente, debe notarse que, nuevamente, un grupo compuesto por cuatro estudiantes no logró resolver ninguna de las tres actividades, señalando una limitación de la propuesta didáctica.

**Cuadro 6.** Respuestas de los estudiantes que no identificaron correctamente la restricción en alguna de las tres actividades del Cuadro 4.

	Francés	Portugués	Inglés	Total
Estudiante 1	1	1	0	1
Estudiante 2	1	0	0	1
Estudiante 3	0	1	1	2
Estudiante 4	0	1	1	
Estudiante 5	0	0	1	2
Estudiante 6	0	0	1	
Estudiante 7	0	0	0	4
Estudiante 8	0	0	0	
Estudiante 9	0	0	0	
Estudiante 10	0	0	0	

**Fuente:** los autores.

## Unidad 9

Las actividades que analizamos a continuación forman parte de la Unidad 9. Estas se basan en tres textos: *Littératures francophones et théorie postcoloniale* (MOURA; 2013) en francés, *Raízes do Brasil* (BUARQUE DE HOLANDA; 1995) en portugués y *The rise and fall of the american “melting pot”* (HIGGINS; 2021) en inglés. En el Cuadro 7, se pueden apreciar las tres consignas sucesivas que proponen el análisis de fragmentos de textos en que se establecen articulaciones intratextuales de base temporal marcadas por los adverbios *désormais*, en francés, *doravante*, en portugués, y *henceforth* en inglés.

**Cuadro 7.** Actividades de intercomprensión de la Unidad 9 sobre relaciones de articulación temporal intratextual.

Francés	<p>Dans la même phrase, remarquez le mot “désormais”:  “il faudrait désormais y ajouter nombre d’éléments”  C’est un adverbe historiquement formé à partir de:  - la préposition “dès”  - ore (= heure)  - mais -&gt; Littéralement: dès l’heure en avant  <i>Quel type d’information donne ce mot?</i>  I - la cause  II - le temps  III - une opposition  IV - un but</p>
Portugués	<p><i>Como você diria a frase “il faudrait désormais y ajouter nombre d’éléments” em português?</i>  I - Seria necessário, pelas dúvidas, acrescentar muitos elementos  II - Doravante, seria preciso acrescentar muitos elementos  III - Seria preciso acrescentar muitos elementos mais do que nunca  IV - Sem dúvida seria necessário acrescentar muitos elementos</p>
Inglés	<p><i>And how would you say it in English?</i>  I - Henceforth, it would be necessary to add a many of elements  II - It would be utterly necessary to add many elements.  III - It would be necessary to add more elements than ever.  IV - Undoubtedly, it would be necessary to add many elements.</p>

**Fuente:** LALIC-FHCE (2020).

El análisis de los resultados de los estudiantes que realizaron las tres actividades (Cuadro 8) muestra porcentajes altos de éxito en su realización en las tres lenguas, así como relativamente similares entre sí. Nuevamente, consideramos que esta paridad justifica el potencial de apoyo de la realización de una actividad sobre la de la siguiente, teniendo en cuenta las distancias entre las lenguas comparadas y las diferencias en cuanto a los conocimientos previos de los estudiantes en cada una de ellas. Es notorio que la actividad que presenta una proporción menor de éxito es la primera, en francés. Esto puede deberse a que esta actividad requiere un razonamiento más abstracto, pues, además de comprender el fragmento de texto, se pide a los estudiantes que infieran, ayudados por una explicación de índole étimo-morfológica, el sentido genérico de la relación evidenciada por el adverbio *désormais* (causa, temporalidad, oposición u objetivo). Entretanto, en las actividades en portugués y francés sólo se solicita a los estudiantes que reconozcan la oración con sentido equivalente. Ambas apreciaciones refuerzan nuestra percepción de que el abordaje contrastivo facilita la construcción de conocimiento en las tres lenguas, pero que ese proceso depende también del nivel de abstracción del razonamiento propuesto por cada actividad.

**Cuadro 8.** Respuestas dadas por los estudiantes a las actividades de intercomprensión de la Unidad 9 sobre relaciones de articulación temporal.

	Francés	Portugués	Inglés
Respuesta esperada	14 (54%)	18 (69%)	19 (73%)
Otras respuestas	12 (46%)	8 (31%)	7 (27%)
Total	26	26	26

**Fuente:** los autores.



El análisis de las trayectorias de los estudiantes que no realizaron adecuadamente alguna de las actividades (Cuadro 9) muestra un grupo de estudiantes que no logró inferir el sentido temporal e intertextual presente en el fragmento de la actividad en francés, pero sí lograron interpretar adecuadamente las oraciones en portugués e inglés (tres) o solo en inglés (uno). Estos resultados refuerzan nuestra apreciación de que esa primera actividad exige de los estudiantes un razonamiento más abstracto y de mayor dificultad. Por otro lado, algunos estudiantes (dos) sí lograron inferir el sentido de relación implícita en el texto en francés, pero no transferir ese conocimiento al reconocer las oraciones en portugués e inglés. En cuanto a esto último, se puede destacar la opacidad de las unidades lingüísticas *henceforth*, en inglés, pero también *doravante*, en portugués, que no posee un par nominal en español. Finalmente, se destaca un grupo de estudiantes (cinco) que no tuvieron éxito en ninguna de las tres actividades.

Las diversas trayectorias que presenta el Cuadro 9 nos permiten reforzar nuestra convicción del potencial de facilitación del aprendizaje que este tipo de actividades puede presentar para aquellos estudiantes que tienen algunas dificultades, así como nos advierte de las limitaciones derivadas del nivel de complejidad del razonamiento que cada actividad propone y de las unidades lingüísticas seleccionadas como ejemplo y su relación con la lengua comunitaria de los estudiantes.

**Cuadro 9.** Respuestas de los estudiantes que no identificaron la relación de articulación temporal en alguna de las tres actividades del Cuadro 7. Fuente: los autores.

	Francés	Portugués	Inglés	Total
Estudiante 1	1	0	0	2
Estudiante 2	1	0	0	
Estudiante 3	0	1	1	3
Estudiante 4	0	1	1	
Estudiante 5	0	1	1	
Estudiante 6	0	0	1	1
Estudiante 7	0	0	0	5
Estudiante 8	0	0	0	
Estudiante 9	0	0	0	
Estudiante 10	0	0	0	
Estudiante 11	0	0	0	

Fuente: los autores.

## Unidad 10

Las actividades que analizamos a continuación forman parte de la Unidad 10. Ellas se basan en tres textos: *Dialectique de l'américanisation* (LAROCHE; 1993) en francés, *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural* (SANTIAGO; 2000) en portugués y *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking* (MIGNOLO; 2000) en inglés. En el Cuadro 10, se pueden ver las tres consignas sucesivas que proponen el análisis de fragmentos en los que se establecen articulaciones entre diferentes

fases de los textos, marcadas por unidades lingüísticas específicas: *alors, car y donc* en francés, *por sua vez y ou seja* en portugués, y *first, in this way y moreover* en inglés. Las actividades en francés y en inglés trascienden la interpretación y el reconocimiento de unidades lingüísticas, pues plantean preguntas más abstractas, que requieren un razonamiento de mayor nivel de generalización y un mayor distanciamiento del texto. La actividad en francés indaga respecto de la posición más común de los marcadores observados de acuerdo con los ejemplos, y la actividad en inglés requiere la formulación de un juicio sobre la predominancia, o no, del uso de articuladores como mecanismos de cohesión en el ejemplo dado.

**Cuadro 10.** Actividades de intercomprensión de la Unidad 10 sobre marcadores de articulación textual.

Francés	<p>Regardez maintenant avec attention la structure de cette partie du texte en français: Relevez les mots qui permettent d'organiser le discours. <i>Dans quelle partie des paragraphes se trouvent ces mots en général?</i></p> <p>“Alors il faut redéfinir l'Amérique par les Amériques et réinventer ces Amériques en passant de la fiction de sa découverte à la réalité de sa conquête pour aboutir à la dialectique de sa construction largement à venir encore.</p> <p>Car être Américain, pour le plus grand nombre des habitants de ce continent, c'est essayer de se défaire, après 500 ans, d'une Histoire qui colle à la peau comme un habit étriqué. C'est donc rêver d'une Histoire à venir, quand l'image de soi, ce que Jacques Stephen Alexis comparait précisément à un habit, sera ajusté à notre taille.”</p>
Portugués	<p>Leia agora estes extratos do ensaio de Santiago e localize em cada um as expressões que revelam também a organização do discurso:</p> <p>“O renascimento colonialista engendra por sua vez uma nova sociedade, a dos mestiços, cuja principal característica é o fato de que a noção de unidade sofre reviravolta (...).”</p> <p>“Uma espécie de infiltração progressiva efetuada pelo pensamento selvagem, ou seja, abertura do único caminho possível que poderia levar à descolonização.</p>
Inglés	<p>Now read the excerpts of a review of Mignolo's book published by the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland. <i>Which seems to organize the text? Connectors or sentences at the beginning of each paragraph?</i></p> <p>“In this book, Walter Mignolo confronts a question that all anthropologists, literary critics, historians, and other scholars concerned with culture and its globalization or localization: how does one's location in a world market by Western hegemony affect one's production of knowledge? Many of Mignolo's answers provide much-needed correctives to earlier thoughts in this respect, or point to new directions. First, he maintains that enquiries about the nature of global designs that determine the 'imaginaries' of the modern/colonial world order should start, not with the Enlightenment and the eighteenth century, but with the debates about people's rights among Spanish missionaries in the New World in the sixteenth. In this way, America was imagined as an extension of Europe, rather than as its difference, and Mignolo prefers to see 'occidentalism' historically preceding 'orientalism', favouring the time-span adopted by Wallerstein over that targeted by Said or Guha. Moreover, he maintains that...”</p>

Fuente: LALIC-FHCE (2020).

En el Cuadro 11, se resumen los resultados del análisis del trabajo de los estudiantes con las tres actividades. En primer lugar, es evidente que un número alto lograron realizar exitosamente la actividad en francés (82%) y en portugués (71%), y un grupo un poco más bajo, aunque también significativo, logró realizar la tarea en inglés (54%).

Es importante destacar que las tareas en francés e inglés presentaban una pregunta abierta, que los estudiantes debían responder a partir de la observación de los ejemplos dados, es decir, no se trataba de una actividad de interpretación de un fragmento de texto o de reconocimiento de

unidades lingüísticas, sino de elaboración explícita de un análisis de índole más general y por lo tanto abstracto. Esta mayor dificultad justifica que, dentro de los estudiantes que no respondieron de la forma esperada, un número significativo respondió apenas listando los marcadores de articulación textual detectados. En la mayor parte de los casos, aunque sin dar una respuesta completa adecuada, estos estudiantes seleccionaron de forma correcta los marcadores.

Es necesario señalar que al momento de realizar la Unidad 10, última del curso, los estudiantes ya habían llevado a cabo un trabajo extenso en torno a los mecanismos de cohesión textual en las tres lenguas, lo que ayuda a explicar el número alto de respuestas adecuadas, el acierto en el reconocimiento en las unidades lingüísticas, y numerosas muestras de la capacidad para desarrollar un análisis lingüístico explícito para cada lengua, presentando evidencias de los textos. Un ejemplo de ello es la siguiente respuesta dada por un estudiante a la actividad en francés: “Creo que las palabras que permiten organizar el discurso son: *Alors, Car être, C’est donc*. Se encuentran, la mayoría, al comienzo del párrafo o al comienzo de la oración, como para dar un orden a lo que el autor va escribiendo.”.

Un último aspecto a señalar es la probable dificultad planteada por la longitud del fragmento a analizar en inglés. Si bien es probable que este aspecto haya representado una dificultad para muchos estudiantes, también fue posible ver muestras de una evaluación adecuada de las evidencias textuales en otros. Por ejemplo, citando otras de las respuestas dadas: “*In this way, Yet*. Con conectores y a veces oraciones al comienzo de los párrafos.”.

**Cuadro 11.** Respuestas dadas por los estudiantes a las actividades de intercomprensión de la Unidad 10 sobre marcadores de articulación textual.

	Francés	Portugués	Inglés
Respuesta esperada	23 (82%)	20 (71%)	15 (54%)
Otras respuestas	5 (18%)	8 (29%)	13 (46%)
Total	28	28	28

**Fuente:** los autores.

Al analizar las trayectorias de los estudiantes que no realizaron adecuadamente alguna de las tres actividades (Cuadro 12), confirmamos la dificultad encontrada por varios estudiantes (trece) para reconocer los articuladores en el texto en inglés, aunque fueran estudiantes que hubieran realizado con éxito las actividades en portugués (cuatro), en francés (cuatro), o en ambas lenguas (cinco). Esto puede explicarse tanto por la dificultad que hemos constatado antes en cuanto al inglés como lengua más distante, como debido a que el ejemplo de texto puesto para análisis era de una extensión mayor.

Teniendo en cuenta la posición de esta actividad en el final del curso, es destacable que todos los estudiantes lograron realizar al menos una de las actividades de manera exitosa, aspecto que refuerza nuestra convicción del potencial que este planteamiento tiene para mejorar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con más dificultades.

**Cuadro 12.** Respuestas de los estudiantes que no identificaron los marcadores de articulación textual en alguna de las tres actividades del Cuadro 10.

	Francés	Portugués	Inglés	Total
Estudiante 1	1	1	0	5
Estudiante 2	1	1	0	
Estudiante 3	1	1	0	
Estudiante 4	1	1	0	
Estudiante 5	1	1	0	
Estudiante 6	1	0	1	4
Estudiante 7	1	0	1	
Estudiante 8	1	0	1	
Estudiante 9	1	0	1	
Estudiante 10	1	0	0	4
Estudiante 11	1	0	0	
Estudiante 12	1	0	0	
Estudiante 13	1	0	0	
Estudiante 14	0	1	0	4
Estudiante 15	0	1	0	
Estudiante 16	0	1	0	
Estudiante 17	0	1	0	
Estudiante 18	0	1	1	1

**Fuente:** los autores. Fuente: los autores.

## Discusión

En este artículo, partimos de las propuestas teóricas y metodológicas de la didáctica de la intercomprensión y de los enfoques plurales. De acuerdo con este marco, el aprendizaje de las lenguas en relación es un factor de estimulación de la conciencia lingüística y de la capacidad analítica de los estudiantes para comprender los mecanismos de funcionamiento de las lenguas (ARAÚJO; MELO, 2007b; CARLO, 2015). Las actividades que presentamos en este artículo son, de hecho, ejemplos de aplicación de esos presupuestos teóricos a la práctica, pues integran la comprensión plurilingüe, la comparación entre lenguas y la construcción de conocimientos sobre el lenguaje.

El análisis de las actividades aplicadas constató una relativa paridad en la capacidad de gran parte de los estudiantes para realizar tareas de interpretación, reconocimiento y explicación de regularidades lingüístico-discursivas en cada una de las lenguas del curso, aspecto que entendemos, en principio, como una justificación del potencial de andamiaje del proceso contrastivo para la realización de cada actividad individual, principalmente si se considera que las lenguas abordadas en el curso presentan dificultades diferentes para los estudiantes participantes. Nos parece, por lo tanto, que la actividad metalingüística requerida para llevar a cabo este tipo de tareas se ve facilitada cuando se da a los alumnos la posibilidad de comprar las lenguas sucesivamente (ARAÚJO; MELO, 2007a). De hecho, los ejemplos de

análisis metalingüísticos desarrollados por diversos estudiantes al final del curso, que incluyen explicaciones abstractas y ejemplificaciones por medio de unidades lingüísticas específicas, muestran un impacto positivo en su capacidad para distanciarse de las prácticas lingüísticas concretas y analizar su funcionamiento (CARLO, 2015).

Asimismo, la observación de la realización de las actividades por parte de aquellos estudiantes que evidencian dificultades sugiere que ellos también realizan procesos de transferencia (COTS *et al.* 1997) en la realización de cada siguiente actividad. Esto redundaría en que el segundo o tercer intento de estos estudiantes en otra lengua resulte en una aproximación más exitosa al conocimiento lingüístico-discursivo abordado. Por otra parte, se demostró que ese andamiaje no es suficiente para un grupo pequeño de estudiantes que encuentra dificultades de forma sistemática para realizar esas tareas, lo que plantea la necesidad de diseñar otras propuestas capaces de alcanzarlos.

El análisis realizado evidencia que poner en práctica la enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos en intercomprensión es un proceso complejo, debido a diversos factores, algunos de los cuáles fueron observados: a) la dificultad de la tarea de acuerdo con el nivel de proximidad de la lengua, b) la complejidad de los aspectos lingüísticos abordados como contenido, c) las características de los textos o fragmentos de textos utilizados como base, y d) el nivel de razonamiento requerido para su resolución. Esto nos conduce a concluir que, para desarrollar una propuesta sistemática de estimulación a la reflexión metalingüística en el marco de los enfoques plurilingües y de la intercomprensión (MARCHIARO; DONALISIO, 2021), es necesario que diversos aspectos sean tenidos en cuenta a fin de adecuar las propuestas didácticas a las posibilidades efectivas de aprendizaje de los estudiantes.

### **Consideraciones finales**

Entendemos que, si bien es notable la dificultad metodológica que supone evaluar los procesos de transferencias de conocimientos entre lenguas por cada estudiante en el contexto de tareas como las que hemos analizado, la aproximación realizada nos permite esclarecer, por lo menos, nociones metodológicas básicas útiles a la planificación de la enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos en el marco de la intercomprensión y de los enfoques plurales.

Las indagaciones realizadas a partir del análisis de una serie de propuestas de enseñanza contrastiva de conocimientos lingüístico-discursivos en un curso de intercomprensión portugués-francés-inglés nos permiten reafirmar, para este contexto de enseñanza, las afirmaciones de varios autores de esta corriente respecto del potencial benéfico del abordaje contrastivo para el desarrollo de la conciencia lingüística así como para el aprendizaje de conocimientos lingüístico-discursivos. Existen evidencias, además, de que este abordaje contrastivo es un factor de apoyo para los estudiantes que encuentran alguna dificultad en la realización de tareas que implican el aprendizaje de estos conocimientos.

Desde el punto de vista didáctico, los análisis realizados nos permiten afirmar que una propuesta de enseñanza plurilingüe que aborde de forma sistemática la reflexión metalingüística debe tomar en cuenta, a partir de un diagnóstico del contexto, la facilitación que algunas lenguas pueden establecer (en nuestro caso, el portugués), la dificultad que otras lenguas pueden presentar (en nuestro caso el inglés y el francés), así como dificultades relativas al tipo de tareas solicitadas (interpretación, identificación de unidades lingüísticas, explicación de fenómenos) y a los textos tomados como base (complejidad y longitud).

## REFERENCIAS

ARAÚJO, M. H.; MELO, S. Les/ activités métalangagières dans les clavardages plurilingues romanophones. *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*, p. 2-21, 2007a. Disponible en: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02019275/>>. Acceso en: 07-02-2022.

ARAÚJO, M. H.; MELO, S. Online plural Interaction in the Development of Language Awareness. *Language Awareness*, v. 16, n. 1, p. 7-20, 2007b. DOI: <<https://doi.org/10.2167/la356.0>>.

BANGE, P. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, v. 1, p. 1-24, 1992. DOI: <<https://doi.org/10.4000/aile.4875>>.

BÉRARD, B. “Caraïbes et Arawaks: mythes et réalités.” *Académie de Martinique*, 2000. Disponible en: <<http://www-peda.ac-martinique.fr/histgeo/confcar.shtml>>. Acceso en: 23-02-2022.

BUARQUE DE HOLANDA, S. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BUENO, E. “O Brasil foi achado ou descoberto em 1500?” *ÉPOCA*, 2010. Disponible en: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI182943-15518,00.html>>. Acceso en: 23-02-2022.

CANDELIER, M. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, v. 5, n. 1, p. 1-27, 2008.

CANDELIER, M.; Camilleri-Grima, A.; Castellotti, V.; de Pietro, J-F.; Lörincz, I.; Meissner, F-J.; Schröder-Sura, A.; Noguero, A. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Autriche: Centre européen pour les langues vivantes, 2010.

CANDELIER, M.; SCHRÖDER-SURA, A. Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives. *Babylonia*, v. 2, n. 15, p. 12-19, 2015.

CARLO DE, M. Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles. In: SPITA, D.; LUPU, M.; NICA, D.; NICA, I. (orgs.). *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues: l'intercompréhension en présence et en ligne*. Iași: Universităţii Alexandru Ioan Cuza, 2015, p. 93-106.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

COTS, J. M.; BAIGET, E.; IRUN, M.; LLURDA, E.; ARNO, E. Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, v. 10, p. 1-23, 1997. DOI: <<https://doi.org/10.4000/aile.873>>.

DELAMURA, D. “IBGE lança Atlas Nacional Digital do Brasil 2016 com mapas interativos e caderno temático sobre indígenas.” *MundoGeo*, 2016. Disponible en: <<https://mundogeo.com/2016/06/27/ibge-lanca-atlas-nacional-digital-do-brasil-2016-com-mapas-interativos-e-caderno-tematico-sobre-indigenas/>>. Acceso en: 23-02-2022.

DORTIER, J-F. “Une contre-leçon de civilisation.” *Sciences Humaines*, 2007. Disponible en: <[https://www.scienceshumaines.com/montaigne-1533-1592-quel-inconstant-que-l-homme\\_fr\\_21334.html](https://www.scienceshumaines.com/montaigne-1533-1592-quel-inconstant-que-l-homme_fr_21334.html)>. Acceso en: 23-02-2022.

DUFF, P. Research approaches in applied linguistics. In: KAPLAN, R. (org.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 2002, p. 13-23.

ENOCHS, K. “The Real Story: Who Discovered America.” *Voice of America*, 2016. Disponible en: <<https://www.voanews.com/a/who-discovered-america/3541542.html>>. Acceso en: 23-02-2022.

FRIEDMAN, D. How to Collect and Analyze Qualitative Data. In: MACKEY, A.; GASS, S. (orgs.). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012, p. 180-200.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMBERT, J-E. Activités métalinguistiques et acquisition d’une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, v. 8, p. 41-55, 1996.

HIGGINS, J. “The rise and fall of the american ‘melting pot’”. *The Wilson Quarterly*, 2021. Disponible en: <[https://www.wilsonquarterly.com/quarterly/\\_/the-rise-and-fall-of-the-american-melting-pot](https://www.wilsonquarterly.com/quarterly/_/the-rise-and-fall-of-the-american-melting-pot)>. Acceso en: 23-02-2022.

HISTORY.COM. “Native American Cultures.” *History*, 2021. Disponible en: <<https://www.history.com/topics/native-american-history/native-american-cultures>>. Acceso en: 23-02-2022.

JESSNER, U. Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, v. 8, n.3-4, p. 201-209, 1999. DOI: <<https://doi.org/10.1080/09658419908667129>>.

KENDZIURA, F.; DÍAZ, G. Enfoques plurales en el nivel superior: una nueva mirada teórico-metodológica desde la Universidad Nacional de Córdoba. In: CALVO, F.; DEGACHE, C.; MARCHIARO, S. (orgs.). *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina*. Córdoba: Facultad de Lenguas: 2021, p. 113-126.

LALIC-FHUCE. Curso de Intercomprensión Lectora Portugués-Francés-Inglés. 2020. Disponible en: <<http://lalic.fhuce.edu.uy/course/index.php?categoryid=2&lang=es>>. Acceso en: 23-02-2022.

LAROCHE, M. *Dialectique de l’américanisation*. Quebec: GRELCA, 1993.



LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Grammar. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; SNOW, M. A. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: National Geographic Learning, 2014, p. 256-270.

LATORRE, A. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.

MARCHIARO, S.; DONALISIO, M. A. El enfoque intercomprensivo como vector de la educación lingüística: implicancias en el desarrollo de capacidades metalingüísticas. In: CALVO, F.; DEGACHE, C.; MARCHIARO, S. (orgs.). *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina*. Córdoba: Facultad de Lenguas, 2021, p. 132-153.

MASELLO, L. Présentation du projet *Lectures sur l'Amérique Latine en Intercompréhension*. *Synergies Brésil*, n. 13, p. 109-125, 2018.

MASELLO, L. Construir repertorios plurilingües: de la comprensión lectora a la intercomprensión en varias lenguas. In: MASELLO, L. (org.). *Estudios de Lenguas Volumen I. Lenguas extranjeras en la educación superior*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2019, p. 65-88.

MIGNOLO, W. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MOURA, J-M. *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. Paris: Press universitaires de France, 2013.

SANTIAGO, S. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.