



Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Certificados en Lenguas Extranjeras

**Aportes teórico-prácticos
para docentes de lenguas extranjeras**

**La Lectura en Lengua Extranjera:
Perspectivas Teóricas y Didácticas**

Módulo I

Directora: Rosana Pasquale

**Autoras: Rosana Pasquale
Daniela Quadrana
Silvia Rodríguez**

Edición final: Silvia Prati

Año 2010

Contenido

INTRODUCCIÓN	3
¿CUÁLES SON LOS CONTENIDOS DEL MÓDULO?.....	4
¿CÓMO FUNCIONA EL MÓDULO?	4
CAPÍTULO I: UNA APROXIMACIÓN A LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA	5
LA LECTURA COMO PRÁCTICA SOCIAL	5
EL LECTOR EN LA LECTURA COMO PRÁCTICA SOCIAL.....	7
EL TEXTO EN LA LECTURA COMO PRÁCTICA SOCIAL.....	8
LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA: ESPECIFICIDADES EN TORNO A LA PRÁCTICA LECTORA	9
PENSÁNDONOS COMO LECTORES	11
CAPÍTULO II: LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA EN LA ESCUELA: ALGUNOS MODELOS TEÓRICOS.....	14
PARA REFLEXIONAR... ..	19
CAPÍTULO III: ¿CÓMO LEE EL QUE LEE? LOS “CAMINOS” DEL LECTOR EN LA LECTURA..	21
PARA REFLEXIONAR... ..	25
CAPITULO IV: ¿QUÉ SE LEE CUANDO SE LEE? EL TEXTO: ALGUNAS DEFINICIONES.....	27
GÉNEROS Y TIPOS DISCURSIVOS	28
CONDICIONES DE TEXTUALIDAD: COHESIÓN Y COHERENCIA.....	30
TIPOS DE TEXTOS, TIPOS DE LECTORES	33
CAPÍTULO V: PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS DE ABORDAJE DE LA LECTOCOMPRESIÓN EN CLASE	37
¿DÓNDE NOS PARAMOS?	41
BIBLIOGRAFÍA	44
ANEXO.....	47

INTRODUCCIÓN

Este módulo ha sido desarrollado en el marco del programa CLE (Certificaciones en Lenguas Extranjeras) de la Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

El presente material presenta una doble articulación: por un lado, se articula con las propuestas presentadas en el Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras del MEGCBA (2001), en lo que concierne a la lectura en lengua extranjera (Cf. “Propuesta de lecto-comprensión en una segunda lengua extranjera”, p. 255-269) e intenta desplegar algunas de las nociones allí presentadas, y por otro, se vincula de manera directa con la propuesta de certificación CLE llamada “Comprensión de Textos”. En efecto, dentro de la oferta de CLE, la Comprensión de Textos (en adelante, CT) es un examen de idioma que acredita la comprensión lectora en *lenguas extranjeras* de alumnos y alumnas que estén cursando sus estudios secundarios en escuelas de la jurisdicción del GCBA y que hayan estudiado el idioma con énfasis en la capacidad a acreditar durante, al menos, 180 horas.

Del título de este módulo se desprende, creemos, su finalidad: acercar a los docentes de las escuelas públicas y privadas de la jurisdicción un material de autoformación en una problemática específica, la de la lectura en lengua extranjera (LE). Dada la característica del módulo, hemos intentado proporcionar a los docentes algunos elementos de orden teórico y una serie de actividades de síntesis y reflexión sobre las problemáticas específicas de la lecto-comprensión en LE que les permitirán, creemos, adentrarse en este tema complejo y llevar adelante con éxito sus propuestas didácticas en el área en cuestión, tanto más cuanto que, actualmente, este tipo de propuestas de focalización de competencias se ha reafirmado con fuerza en el sistema educativo.

En este último sentido, nos interesa remarcar la relevancia que para nosotras tiene el desarrollo de la lectura en lengua extranjera en la formación integral de los alumnos y alumnas. Lejos de nosotras promover una visión de la lectura en lengua extranjera subsumida al mero manejo del código lingüístico y, por lo tanto, dependiente y no meritoria de un tratamiento específico. Al contrario, intentamos poner énfasis en la tridimensionalidad del proceso (la existencia y la presencia de los tres polos constitutivos: el emisor, el lector y el texto) y en su consecuente complejidad (abstracción de ciertos aspectos del lenguaje -la sonoridad, la situación física inmediata de la interacción discursiva- e interiorización de otros bajo forma de representaciones -representación y construcción de la situación de producción, del enunciador y de los objetivos comunicativos-). Ambos factores favorecen en el lector el ejercicio del control de su propia actividad discursiva y la puesta en funcionamiento de procesos psíquicos superiores como la organización de la percepción y de la recepción de la información y, sobre todo, el desarrollo de formas complejas de pensamiento discursivo.

¿Cuáles son los contenidos del módulo?

La confección de este módulo implicó una selección de los contenidos realizada en función de la relevancia de éstos para el conocimiento y la comprensión, por parte del docente lector, de la problemática de la lectura en lengua extranjera en la escuela.

Así, se incluyeron aquí cinco núcleos temáticos que se presentan en otros tantos capítulos, a saber: **el posicionamiento teórico** con respecto a la lectura asumido por el equipo de autoras (Capítulo I. Una aproximación a la lectura en Lengua Extranjera); **los paradigmas teóricos** referidos a la lectura en lengua extranjera imperantes en la actualidad en las aulas (Capítulo II. La lectura en lengua extranjera en la escuela: dos modelos teóricos); **los procesos mentales del lector** durante la lectura y su explicación según los modelos en vigencia (Capítulo III. ¿Cómo lee el que lee? Los “camino” del lector en la lectura); **los diversos ángulos de abordaje de la noción de texto** (Capítulo IV ¿Qué lee el que lee? El Texto: algunas definiciones); las diferentes **perspectivas en la enseñanza de la lectura en lengua extranjera** (Capítulo V. Perspectivas didácticas de abordaje de la lectura en lengua extranjera en clase).

¿Cómo funciona el módulo?

Cada capítulo está constituido por dos apartados: uno teórico y otro práctico. El primero está destinado a ofrecer al docente-lector una serie de lineamientos generales referidos a las diferentes problemáticas que se abordan en cada uno de los capítulos.

En el apartado práctico, se intenta desencadenar, por medio de actividades diseñadas a tal fin, la reflexión del docente-lector.

Así, los lineamientos teóricos deberán permitirle al lector situarse en uno de los paradigmas existentes y las actividades propuestas favorecerán el análisis y la toma de posición teóricamente fundada en su quehacer áulico.

CAPÍTULO I: UNA APROXIMACIÓN A LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

“La literacidad tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con la formación de la ciudadanía, sí, [...] es necesario que la tomemos y la hagamos como un acto político, jamás como un asunto neutro”.

Paulo Freire

Adaptación de Pasquale, R. Informe final de Beca de Perfeccionamiento, UNLu, 2006 (inédito) “Leer en lengua extranjera: estrategias lectoras y situaciones de lectura”

Las consideraciones desarrolladas en los puntos **La lectura como práctica social**, **El lector en la lectura como práctica social** y **El texto en la lectura como práctica social** son válidas tanto para la lectura en lengua materna (LM) como para la lectura en LE ya que constituyen un marco general de reflexión sobre los tres polos constitutivos del acto de leer.

Algunas de las particularidades sobre la lectura en LE se encuentran desplegadas en el ítem **La lectura en lengua extranjera: especificidades en torno a la práctica lectora**.

La lectura como práctica social

Sin desconocer las definiciones de la lectura como competencia, habilidad, capacidad, mecanismo, etc., desde nuestra perspectiva, la lectura es, ante todo, **una práctica social**. Sostener este postulado es admitir que la lectura no es independiente de las comunidades socio-lingüísticas en las que se lleva a cabo y que está relacionada con las actividades prácticas de los individuos, quienes recurren a ella para solucionar problemas de diversa índole (aprender, conocer, informarse, resolver una consigna de trabajo, armar un aparato, rendir un examen, preparar una comida, orientarse, actuar, discutir, tomar una decisión, retransmitir algo, etc.). Dicho de otro modo, por estar ligada a esas actividades prácticas de los sujetos, éstos siempre *leen algo para algo, con intenciones precisas y proyectos de lectura inmediatos y mediatos*¹:

¹ Lo que procura a la lectura su fundamento es el objetivo previo de la actividad misma, es decir, el proyecto de lectura que la provocó, pues « aprender a leer es elegir uno mismo la estrategia según la situación en la que uno se encuentra y las razones por las cuales se emprendió la lectura » (Cicurel, 1991: 17). Nuestra traducción, en francés en el original.

“Cada escrito debe asociarse con una instrucción, con una actividad concreta y clara. La tarea deber formularse previamente a la lectura, precisamente para establecer una “motivación y un contexto”. [Los propósitos] crean un vacío de interés, una incógnita que el aprendiz debe resolver leyendo el escrito. Al plantear la tarea en primer lugar, la lectura adquiere sentido. Leer y releer se convierten así -como en la vida real- en el medio para resolver cosas” (Cassany, 2006: 72).

Como es solidaria con los contextos socioculturales en los que se realiza, la lectura reviste diferentes características según las circunstancias sociales, culturales e históricas que constituyen su entorno (ejemplos: lectura en Oriente/lectura en Occidente, lectura en voz alta de épocas pasadas/lectura silenciosa en la actualidad, etc.); esto demuestra, una vez más, que la lectura es una actividad social marcada histórica y culturalmente y que la relación de los individuos con la lectura es **una relación personal y cultural** a la vez (Souchon, 1997: 17).

Además, por ser una práctica social, la lectura no se aprende de una vez para siempre, sino que su aprendizaje es dinámico: el individuo "aprende" a leer a lo largo de toda su vida, en diferentes contextos y a partir de diversas interacciones, en diferentes momentos e instancias de la vida.

Ahora bien, la lectura como práctica social es también una "**construcción de sentido/s**" y no un "descubrimiento" del sentido del texto (Cf. infra, Modelo cognitivista). Esa construcción da lugar a la polisemia y a la ambigüedad y pone de manifiesto la actividad semiótica de los individuos.

La construcción del/de los sentido/s surge de la puesta en relación de los elementos del texto con el contexto de producción (quién produce el texto, para quién, con qué intención, dónde, cuándo, etc.) y con el de recepción (quién lo lee, con qué proyecto, para qué, dónde, cuándo, etc.). Esta relación de "construcción de sentidos" es comunicativa y connotada: los interlocutores entran en una relación de comunicación diferida por medio del texto, cada uno de ellos desde sus contextos propios, con saberes propios y compartidos, con sus representaciones el uno del otro y del saber que se transmite, estableciendo, entonces, relaciones personales (lector-autor) y culturales (lector-autor como parte integrante de una cultura, de una comunidad social, histórica y cultural). Desde este punto de vista, podemos afirmar, como Souchon, que la lectura es una actividad "tridimensional" ya que pone en relación tres polos: el autor, el lector y el texto (Souchon, 1997, 1999, 2002). En el mismo sentido y como Goffard lo señala,

"[la lectura es] un acto dialógico de construcción de sentido, llevado a cabo con el fin de alcanzar objetivos socialmente determinados... [es una actividad] inherente a los humanos cuyo manejo supone no solamente aprendizajes sino una iniciación a los derechos, deberes y poderes de los lectores"² (Goffard, 1995: 75)

Resumiendo lo expuesto hasta ahora, diremos que la lectura concebida de esta manera es una lectura **contextualizada** (en el seno de comunidades socio-lingüísticas particulares), **que remite a una capacidad y no a un mecanismo** (es realizada por un individuo con proyectos de lectura claros, que intenta, al abordar un texto, resolver un problema práctico en el cual se ve implicado), y **"que se aprende"** (no de una vez para siempre, sino en los diferentes contextos en los cuales los individuos ingresan).

En otros términos, la lectura **es una actividad social**, adquirida a lo largo de la confrontación de un individuo con los diferentes tipos de escritos que circulan en su socio-cultura en un momento dado. Así, la lectura se convierte en un modo de comunicación entre una subjetividad (el autor) y otra subjetividad (el lector) a través de un texto que, a su vez, es un eslabón en la compleja cadena de otros enunciados (Bajtín, 1999: 248).

El lector en la lectura como práctica social

En la actividad de lectura caracterizada como precede, el lector encuentra su lugar: el del **agente que tiene a su cargo la realización de las acciones** necesarias para construir sentido y para aprender a partir de los textos que aborda. Tomaremos algunos aportes de Souchon, de Goffard y de otros especialistas para describir las acciones llevadas a cabo por el lector durante la lectura.

Para Souchon, el **lector** es

"quien pone en relación los procesos internos del texto que, de una manera general hacen que el texto sea texto, y los factores contextuales, es decir, las condiciones socio-históricas de su producción" (Souchon, 1995: 111)³.

Por su parte, Goffard sostiene que el lector es

"alguien a quien se le ha planteado un problema, que intentará resolver apoyándose sobre uno o varios escritos" (Goffard, 1995: 81)⁴.

En efecto, Goffard afirma que

² Nuestra traducción. En francés, en el original.

³ Nuestra traducción. En francés, en el original.

⁴ Nuestra traducción. En francés en el original.

"un lector no se encuentra jamás azarosamente delante de un escrito; su mirada, aunque errante, está condicionada por sus preocupaciones del momento. El escrito sobre el cual trabajará corresponde a una elección, es el resultado de una búsqueda más o menos conciente" (Goffard, op.cit: 81)⁵.

Por último haremos hincapié en el lector como sujeto social y culturalmente situado, que construye el o los sentidos del texto a partir de su memoria colectiva y que está "inscripto" en el texto. En efecto, el autor no puede concebirse sin su destinatario y viceversa. Autor y lector no pueden pensarse de manera disociada; esto significa que toda producción oral o escrita es un discurso para otro(s). Bajtín explicita esta postura cuando afirma que todo discurso se "dirige siempre a alguien y presupone una respuesta [...] esta respuesta implica la presencia de, al menos, dos individuos, el mínimo dialógico" (Bajtín, citado por Peytard, 1995: 98)⁶.

En el mismo sentido, M. Souchon, siguiendo los postulados de Bajtín sostiene que

"[la instancia del lector-destinatario] está prevista en la producción, está incluida en todas las instancias de la puesta en texto [...] el lector está previsto por el escritor, está "presente" en el texto" (Souchon, 1997: 21)⁷.

El texto en la lectura como práctica social

Con respecto al **texto como ejemplar empírico de un género**, diremos como Bronckart que el texto es un "objeto socio-comunicativo" (Bronckart, 1996^a: 56). Es un objeto social porque, lejos de ser un simple transmisor de informaciones o de conocimientos, su génesis, su estructuración y sus condiciones de producción-recepción están socialmente determinadas. En este sentido, Bourgain y Papo (1989) sostienen que

"(...) todo escrito (...) por su contenido, sus finalidades y funciones, su modo de presencia social y por las prácticas a las cuales da lugar, participa de una semiogénesis relativamente común a los miembros de una sociedad y contribuye, de esa manera, a la socialización de los mismos" (Bourgain y Papo, 1989 citados por Souchon 1995: 111).⁸

⁵ Nuestra traducción. En francés en el original.

⁶ Nuestra traducción. En francés en el original.

⁷ Nuestra traducción. En francés en el original.

⁸ Nuestra traducción. En francés en el original.

El carácter social del texto se ve reforzado por su pertenencia a un género discursivo particular y a su composición a partir de tipos de discurso. Ambos, géneros y tipos de discursos, son formas del escrito, históricamente construidas por las generaciones precedentes. En palabras de Goffard, los géneros son

"hábitos de comunicación, socialmente aprendidos, la mayoría de las veces por imitación, y que dan una forma discursiva al conocimiento de la lengua" (Goffard, 1995: 88)⁹.

Ignorar los géneros equivale, entonces, a poner en peligro los intercambios, a encontrar dificultades de producción-recepción, a no ingresar y/o permanecer en una esfera social dada.

Como **objeto comunicativo**, el texto supone la presencia de uno o varios emisores y de uno o varios receptores que "dialogan" en el seno de una comunicación particular, la comunicación "in absentia".

La lectura en lengua extranjera: especificidades en torno a la práctica lectora

Si pensamos la lectura en medio exolingüe, es decir, en un medio donde la/s lengua/s de socialización no es/son aquella/s en la/s que están escritos los textos que abordamos (el alemán, el francés, el inglés, el italiano, el portugués, etc. en Argentina, por ejemplo) algunos problemas específicos se plantean al análisis.

Es claro que la primera especificidad tiene que ver con el conocimiento/desconocimiento de la lengua extranjera en cuestión, por parte de los lectores. Sin desconocer la importancia de la competencia lingüística, nos parece fundamental puntualizar que ella no es la única competencia a tener en cuenta a la hora de leer en LE y que la competencia discursiva, la textual, la sociocultural, la comunicativa deben encontrar su lugar en el acto de lectura. Esta es entonces, la primera característica de la lectura en lengua extranjera: se trata de **una actividad de lenguaje compleja que pone en juego capacidades diversas**.

En segundo lugar, es necesario hacer notar **el carácter escolar** de la lectura en LE en el medio exolingüe. Este carácter influye directamente en la actividad lectora y en el estatus del lector en LE. Veamos algunos de estos aspectos.

Al insertarse en un proceso de aprendizaje sistemático, desarrollado en contexto escolar, la lectura en LE deviene un **objeto de enseñanza**. Así entonces, debemos hacer mención de las consecuencias inevitables que esta circunstancia acarrea: en primer lugar, **la lectura pierde su carácter de actividad voluntaria y no presenta motivaciones inmediatas**; se transforma en una "materia" (o en una parte de ella) que se debe aprobar.

⁹ Nuestra traducción. En francés en el original.

Por otro lado, esta lectura, estrechamente relacionada con el contexto en el cual se desarrolla, está dirigida por dos condicionamientos: el primero, cercano y palpable para los alumnos, es el éxito en el examen que sanciona la finalización de un aprendizaje y el pasaje al grado superior; el segundo, lejano y de mayor nivel de alcance, es la autonomía en la lectura y el acceso irrestricto a los conocimientos e informaciones de los cuales los textos son portadores.

Además, la lectura en LE en medio escolar asume otras dos características más que deberíamos precisar. La primera refiere a su **dimensión colectiva** y la segunda, al **control de la actividad ejercido por el docente**. En efecto, la LE en la escuela parece dejar poco lugar a la iniciativa personal del lector (todos los alumnos leen los mismos textos, resuelven las mismas consignas en un mismo tiempo y espacio físico). Además, las intervenciones del docente regulan y orientan la lectura: en la representación de los alumnos, el docente es algo así como "el garante de la comprensión" ya que "posee" la lengua extranjera asimilada a la "llave mágica" que abre las puertas de la comprensión. El docente sería entonces, en palabras de Souchon, "el depositario del sentido del texto" (Souchon, 1992: 9).

En ese contexto, **el lector tiene status de "aprendiente" y constituye un "público cautivo"**. Aunque parezca obvio, no debemos dejar de recordar que el lector en LE es, ante todo, un "aprendiz" y, en tanto tal, tiene motivaciones, necesidades, experiencias escolares y textuales, representaciones de lo que se espera de él y de lo que el mismo espera, etc. Por otra parte, es un participante fundamental de una situación particular, la situación didáctica, fundada en el contrato didáctico, tácitamente aceptado por los "partenaires" involucrados.

Esta característica implica necesariamente a la segunda, mencionada más arriba: el público lector es un público cautivo. Como forma parte de una institución de enseñanza, el aprendiz-lector debe respetar un cierto recorrido curricular impuesto por aquella; ese recorrido lo lleva a "estudiar" una o dos lenguas extranjeras, según su contexto escolar. Este aprendiz no eligió leer ni qué leer; en el mejor de los casos, sólo eligió la lengua extranjera en la cual leerá. Esta situación tiene una consecuencia importante: la mayoría de los lectores no poseen proyectos de lectura propios ni motivaciones o necesidades inmediatas en lo que respecta a esta práctica. En efecto, la institución les impone el aprendizaje de la lengua extranjera, les facilita los medios para llevarlo a cabo (profesores, cursos, etc.) y certifica, luego, los resultados del desarrollo de esta capacidad.

En esta misma línea, podemos decir que ese **lector en LE constituye un "público-lector no previsto"**. Este carácter será presentado a partir de la afirmación de Souchon:

"un texto en lengua extranjera significa, en primera instancia, que el lector de otra lengua no forma parte del grupo de lectores potenciales a los que apunta el autor. Cuando el lector se pone frente a un texto en otra lengua, pierde sus puntos de referencia habituales, tanto en el nivel de las evocaciones sonoras como en el de las asociaciones múltiples engendradas por el trabajo de connotación, intertextualidad e interdiscursividad" (Souchon, 1992:1).

En otros términos, el lector en lengua extranjera no figura entre los potenciales lectores del autor; así, ese lector debe "reconstruirse" como lector, entrar en el universo de los lectores previstos, "manejar" la angustia de no comprender o de no comprender todo, "saltar la valla" de la lengua extranjera para poder, construir el sentido de los textos que lee pero, sobre todo, para apropiarse de su lugar de lector. En este esfuerzo por construirse como lector de textos en LE, es importante resaltar que el lector que aborda esta actividad ya es más o menos competente en la lectura en su propio idioma, es decir, ha desarrollado estrategias discursivas y textuales que le permiten abordar con más o menos éxito los textos en su propia lengua.

Todas las consideraciones antes expuestas (y otras que no aparecen aquí), se sintetizan en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001, en adelante: MCER) donde el lector es concebido como un actor social que debe enfrentar diversas situaciones en su vida diaria, profesional o académica cuya resolución depende de los datos y conceptos provistos por textos. Este enfoque toma en cuenta los recursos cognitivos, afectivos, volitivos, los conocimientos previos y el conjunto de capacidades que posee y pone en marcha este actor social.

Por nuestro lado, la descripción que antecede intentó poner de manifiesto, de manera no exhaustiva, algunas características inherentes a la lecto-comprensión en LE en contexto escolar exolingüe. Hemos querido, también, echar algo de luz sobre los condicionamientos que inciden en el lector, el texto y la lectura, en el contexto en el cual trabajamos. Creemos que el conocimiento de aquellas y de éstos, nos permitirá situar mejor nuestras intervenciones didácticas.

Pensándonos como lectores

Actividades

Reflexione acerca de su "historia discursiva" e intente hacer una lista de los diferentes textos escritos con los que se ha encontrado a lo largo de su vida y sepárelos de acuerdo a si han sido de producción o de recepción, en lengua materna o lengua extranjera. Le proponemos el siguiente cuadro:

	Géneros de recepción	Géneros de producción
Lengua materna		
Lengua/s extranjera/s		

1.1 ¿El acercamiento a estos textos fue sistemático (formación escolar, académica) o voluntario?

1.2 ¿Reconoce ventajas y desventajas en estas diferentes aproximaciones experimentadas por usted?

1.3 Analice ahora su práctica docente, ¿cree que es necesario enseñar los discursos escritos? ¿Usted lo hace? Si, no, ¿por qué?

Lea el siguiente texto. Intente determinar de qué género textual se trata, y busque darle una interpretación. Imagine las condiciones de producción textual (lugar, fecha, enunciador, destinatario, propósito, etc.).

*Quién sabe, Alicia, este país
no estuvo hecho porque sí...
Te vas a ir, vas a salir,
pero te quedas
¿dónde más vas a ir?
Y es que aquí sabes
el trabalenguas trabalenguas,
el asesino te asesina,
y es mucho para tí.
Se acabó ese juego que
te hacía feliz...
No cuentes lo que viste
en los jardines,
el sueño acabó;
ya no hay morsas
ni tortugas.
Un río de cabezas
aplastadas por el mismo pie
juegan cricket
bajo la luna.
Estamos en la tierra de
nadie (pero es mía).
Los inocentes son los
culpables (dice su
Señoría, el Rey de Espadas)
Enciende los candiles
que los brujos piensan en
volver a nublarnos
el camino.
Estamos en la tierra de todos
en la vida;
sobre el pasado y sobre el futuro,
ruina sobre ruina,
querida Alicia!
Se acabó este juego que
te hacía feliz...*

2.1 A continuación, lea en el Anexo los datos sobre este texto. Revise la interpretación que Ud. le había dado. ¿Cambia ese sentido a la luz de los datos obtenidos? Explique en qué medida.

2.2 Le proponemos utilizar el mismo procedimiento en alguna de sus clases. ¿Qué sentido le encuentran sus alumnos al texto al leerlo sin los datos sobre su génesis? ¿Qué sentido le dan después de recibir los datos necesarios sobre las condiciones de producción?

2.3 Además de estos datos, ¿qué otras variables pueden entrar en juego al momento de interpretar esta canción? Realice un debate sobre los sentidos logrados en su curso.

¿Qué discursos escritos necesitará manejar una persona que ejerce diferentes actividades durante la jornada, tales como:

- hacer la lista para la compra en el supermercado,
- informarse,
- hacerse un análisis,
- pedir una prórroga para la presentación de una tesis,
- asesorar a un alumno en la plataforma virtual,
- entretenerse...

3.1 ¿Es importante que los docentes sean/seamos conscientes de esto? ¿Por qué?

3.2 ¿Cómo se vincula esto con el proyecto de lectura?

CAPÍTULO II: LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA EN LA ESCUELA: ALGUNOS MODELOS TEÓRICOS.

“¿Qué difícil es leer!, ¡y qué fácil pensamos que es!”

D. Cassany

Cuando nos referimos a la lectura en lengua extranjera en la escuela nos encontramos con dos planteos teóricos diferentes: uno, de corte más tradicional, supone que la lectura es una habilidad que más o menos "mágicamente" el alumno-lector va a adquirir si se le enseña el vocabulario, la sintaxis y la morfología de la lengua extranjera en cuestión, ciertas "técnicas" de relevamiento de informaciones, algunas pautas de traducción... . Esta aproximación considera a la lectura como un "conjunto de habilidades" que el alumno debe desarrollar, independientemente del contexto en el cual se realiza la lectura, de los textos que se leen y de él mismo como agente lector.

El otro planteo es de tipo "interactivo" ya que considera a la lectura como un proceso complejo en el cual intervienen de manera relevante las más variadas competencias del lector (lingüística, textual, discursiva, socio-cultural, etc.), sus experiencias previas, sus conocimientos del mundo y de los textos, etc.

En el primer caso, el lector "descubre" el sentido del texto y la comprensión depende de un juego de espejos en el cual se establece una correspondencia entre "lo que quiso decir el autor" y lo que el lector "extrae" del texto. En el segundo caso, el lector es un "constructor de sentido", a partir de sus conocimientos previos.

En el **primer modelo**, de corte **cognitivista**, la lectura se asocia con el tratamiento o procesamiento de la información. Es considerada como un proceso puramente intelectual que confronta al lector con el texto independientemente del contexto¹⁰ y en forma totalmente individualizada.

Así, esta postura mentalista plantea que la lectura consiste en representar u organizar la información en función de los conocimientos previos, por lo que está emparentada con un enfoque mecanicista tal como el empleado en los estudios sobre inteligencia artificial.

El lector, al igual que una computadora, es concebido como un sistema de tratamiento de la información y su sistema cognitivo está compuesto esencialmente por cuatro partes: un dispositivo de «entrada de la información», un dispositivo de almacenamiento (o memoria), un tercer dispositivo de «tratamiento de la información» (asociación de informaciones nuevas con informaciones viejas), y por último el dispositivo de «salida» (nuevos conocimientos). De esto se desprende entonces, que todo lo que es «exterior» a la dimensión cognitiva del sujeto es dejado de lado.

¹⁰ Contexto: circunstancias de la co-enunciación que se definen por la presencia de un núcleo de elementos indispensables : los participantes del discurso, el marco espacio-temporal del mismo y su finalidad. Maingueneau, D. (1996) : Les termes clés de l'analyse du discours. Paris, Seuil.

En otros términos, **la lectura** tiene como finalidad extraer las informaciones dadas por el texto y transformarlas en significado¹¹ mediante diversas operaciones cognitivas (o procesos intelectuales) llevadas a cabo por el lector, entre las que se podrían mencionar: la anticipación, la formulación de hipótesis, la percepción visual, la activación de los conocimientos anteriores acumulados en la memoria del sujeto lector, la identificación semántica y la comprensión global.

En lo que respecta al **texto**, éste es definido desde el punto de vista del cognitivismo, como un « todo de instrucciones dadas al lector ». Se trata entonces de un « sistema de estímulos »¹² que activa los conocimientos previos en « stock » en la memoria del lector. Así, el texto es considerado como un medio de transmisión de informaciones: todo es información en el texto, por lo que en él no hay cabida para la pluralidad de interpretaciones ni para la ambigüedad.

Estas definiciones que el modelo cognitivista aporta sobre la lectura y sobre el texto descansan sobre una concepción particular del **lenguaje**. Este es, en el marco del cognitivismo, explícito y transparente: el mensaje sólo dice lo que dice y su única función es la de representar al mundo de una manera denotada, es decir que su finalidad primera es la de informar.

A partir de esta concepción instrumentalista del lenguaje, el proceso de comunicación es caracterizado como *simétrico*: el receptor (lector) recorre en el sentido inverso el movimiento de transmisión de la palabra llevado a cabo por el emisor (autor), con el fin de recuperar la información emitida.

El modelo cognitivista hasta aquí descripto subyace a numerosas **prácticas de enseñanza de la lectura** llevadas a cabo en la actualidad. Como ejemplo de esto se podrían citar las prácticas centradas en la oralización y en la decodificación, ya que ellas se basan exclusivamente en las operaciones cognitivas realizadas por los lectores en el proceso de lectura. Estas operaciones tienden a establecer relaciones de equivalencia entre la palabra y el sonido (oralización) y entre la palabra y el concepto (decodificación). (Para más información, Cf. Capítulo V.)

¹¹ Significado : relación que se establece entre una palabra (significante) y los objetos o conceptos de la realidad. Esta relación instituída fuera de todo contexto es netamente referencial y se caracteriza por su estabilidad y su valor referencial. Marín, M. (1992): Conceptos claves. Buenos Aires, Aique.

¹² Baudet, S y Denhière, G. (1989) : « Le fonctionnement cognitif dans la compréhension des textes ». En *Questions de Logopédie* n° 21. Paris.

El **segundo modelo** de lectura vigente en la actualidad es el que se basa en los postulados del interaccionismo social vygostkiano y lo llamaremos "**Interaccionista Social**". Si en el modelo anterior tanto la producción como la recepción del texto son actividades puramente cognitivas, donde sólo entran en juego las instrucciones dadas por el texto y los procesos intelectuales del lector, en el presente modelo, en cambio, estas actividades adquieren una *dimensión social*.

Sostener que tanto la producción como la recepción del texto y, por ende, el texto mismo están socialmente determinados es afirmar que son la resultante de los condicionamientos del medio, del contexto socio-histórico en el cual se inscriben y de las relaciones que los participantes de la comunicación mantienen entre sí. Partiendo entonces de estas consideraciones se puede afirmar que en este modelo la **lectura** es una

« actividad social que tiene por objetivo la inserción del ser humano en el tejido social » (Goffard, 1995).

En otros términos, la lectura es, como dijimos antes (Cf. Introducción), *una práctica social*, es decir, una actividad condicionada por las características de la sociedad en la cual se lleva a cabo. La pregunta que se impone aquí es, entonces, ¿cómo funciona esta práctica social cuando un individuo X aborda un texto Y ?.

En esta situación particular se considera la lectura como una práctica social de *construcción de sentido*¹³. Esta construcción de sentido no consiste, bajo ningún punto de vista, en el mero reconocimiento del sentido textual que estaría inscripto en el texto por el emisor; por lo contrario, se trata de una construcción «original» (sin ser individual): los sentidos construidos varían de un grupo de lectores a otro y la construcción llevada a cabo por lector puede no coincidir con la del emisor. Es claro entonces, que la construcción de sentido textual es ampliamente determinada por parámetros sociales tales como los señalados más arriba. Así la finalidad de la lectura (construcción de sentido) y la forma en que ésta se lleva a cabo (en relación con el contexto social que la determina) marcan algunas de las diferencias entre los dos modelos aquí expuestos.

En lo que respecta al **texto**, este modelo lo define como « *un objeto socio-comunicativo* ».¹⁴ Lejos de ser un mero transmisor de informaciones y conocimientos, el texto es un fenómeno social ya que tanto su génesis como su estructuración y sus condiciones de circulación están socialmente determinadas. En cuanto a su génesis, parafraseando a Goffard (1995), se podría afirmar que

¹³ Sentido: contrariamente al significado (relación entre la palabra y el objeto o concepto de la realidad), el sentido se puede definir como el resultado de las relaciones establecidas por el lector entre los componentes de un texto, por un lado y entre el texto y su contexto de producción-recepción, por el otro.

¹⁴ Bronckart, J-P. (1996) : « L'acquisition des discours ». En *Le Français dans le Monde*, Paris. En este artículo el autor ha definido como « objeto socio-comunicativo » al discurso. En el presente trabajo, dicha caracterización ha sido asignada al texto.

« todo escrito, por su contenido, finalidades y funciones, por su presencia social y por las prácticas a las cuales da lugar, participa de una semiogénesis relativamente común a los miembros de una sociedad y contribuye de esta manera a su socialización » (Goffard, 1995).

En este sentido entonces, el texto no nace de la nada, sino que es un producto social y, como tal, no posee un sentido unívoco sino que posibilita múltiples construcciones de sentido por parte del lector en tanto individuo perteneciente a una sociedad dada.

En lo que respecta a la estructuración y a las condiciones de circulación del texto, se puede señalar que todo texto se inscribe en un género (novela, editorial, receta de cocina, etc.) y responde a un tipo textual (narración, exposición, argumentación, etc.). Ambos, género y tipo textual, son formas del escrito históricamente construidas por diversos grupos sociales en función de sus intereses y de sus objetivos, y de los circuitos en los cuales esas formas se insertarán (ejemplo: grupo social: periodistas/ género: editorial/ tipo textual: argumentativo/ circuito de difusión: mediático).

Por otra parte, la dimensión comunicativa del texto reside en la concepción del escrito como una forma de comunicación con características propias: implica a uno o varios sujetos que escriben, a uno o varios lectores, un lugar y un tiempo de producción diferentes de los de la recepción.

El modelo Interaccionista Social descansa sobre una concepción del **lenguaje** opuesta a la del modelo anterior. Aquí, el lenguaje no es transparente ni explícito sino *opaco e implícito*: las palabras no dicen sólo lo que dicen, no hay una única intencionalidad en el mensaje, todo depende de las circunstancias en las cuales el mensaje se inscribe.

De esta caracterización se deduce, entonces, que la producción-recepción del escrito no depende sólo de los conocimientos lingüísticos de los participantes sino también de sus competencias comunicativas, es decir, de sus capacidades para contextualizar el mensaje en cuestión.

Así, el lenguaje no sólo posee una función informativa sino que es *un instrumento de comunicación* que permite que una misma información reciba múltiples sentidos según las circunstancias y el contexto de producción-recepción. Por consiguiente, la comunicación instaurada es *asimétrica y connotada*. En efecto, la (re)construcción del sentido textual realizada por el lector no siempre coincide con las expectativas del emisor, dado que está condicionada por su propia intencionalidad.

Este modelo interactivo social subyace a **prácticas de la enseñanza de la lectura** basadas en la atribución de sentido al lenguaje escrito, sin pasar, en primera instancia, ni por la decodificación ni por la oralización. ¿En qué consisten esencialmente estas prácticas? En *interrogaciones* al texto « a partir de una expectativa real (necesidad, placer), en una verdadera situación de vida » (Jolibert, 1990). (Cf. Capítulo V.)

Estas interrogaciones llevan al lector a formular hipótesis sobre el sentido del texto y, posteriormente, a verificarlas. Es claro entonces, que ellas

« no tiene(n) nada que ver con la decodificación lineal y regular que parte de la primera palabra de la primera línea y termina en la última palabra de la última línea » y que « varía(n) de un lector a otro y de un texto a otro » (Jolibert, op.cit.).

Estas estrategias de lectura se despliegan sobre *escritos verdaderos* (letrero, libro, afiche, diario, panfleto, etc), en el momento en que el lector tiene verdadera necesidad de abordarlos y en una situación de vida precisa.

En síntesis, todas estas consideraciones se podrían resumir en la frase:

« Es leyendo verdaderamente desde el principio que uno se transforma en lector y no aprendiendo-a- leer-primero » (Jolibert, op.cit.).

Entre las actividades de mediano o corto alcance incluimos a todas aquellas, de tipo áulico, que plantean problemas prácticos a los alumnos-lectores: problemas que deben ser sorteados mediante la lectura en lengua extranjera (resolución de guías y de consignas, realización de exámenes parciales y finales, preparación de una exposición con bibliografía en lengua extranjera, lectura y comentario de un texto sugerido por un docente, etc.).

Así, entonces, los alumnos lectores recurren a la lectura en lengua extranjera para ensayar soluciones a los problemas que sus actividades escolares prácticas les plantean. Este es, creemos, un primer concepto del Interaccionismo Socio-discursivo que deberíamos tener en cuenta a la hora de definir a la lectura en LE en la universidad.

Los sujetos lectores, motivados por las actividades concretas que deben realizar, se ven obligados a leer en LE, actividad de lenguaje mediatizadora del mundo. Esta actividad, como ya se dijo antes, está compuesta por una sumatoria de acciones, definidas como comportamientos orientados por finalidades específicas y basados en los usos de las formaciones sociales a las cuales pertenecen los lectores. Así entonces, las acciones se inscriben en el campo del "hacer", implican un agente responsable, un motivo o razón (un porqué) y una intención o proyecto (un para qué). Como están inscriptas en el "hacer", las acciones suponen la interacción entre los componentes físicos y mentales del sujeto y el mundo, es decir, son intervenciones intencionales por medio de las cuales el sujeto interviene, modifica, transforma el mundo.

Para reflexionar...

Actividades

1. Relea las diferentes posturas teóricas y explicita los puntos fuertes y débiles de cada una, según su opinión.

1.1 Seguidamente, construya un cuadro de síntesis en el que se presenten los dos modelos teóricos, a partir de las informaciones suministradas en la ficha y de otras informaciones que usted recabe.

1.2 ¿Qué postura teórica asume usted frente a la lectura? ¿Por qué?

2. Piense en sus programas de la materia Lengua Extranjera, en sus planificaciones, en los libros de textos que Ud. utiliza, en el Libro de temas/de aula que Ud. completa luego de cada clase. ¿Qué lugar tiene la lectura en los mencionados documentos o materiales? ¿Qué postura teórica subyace allí?

2.1 ¿Considera que sus propuestas didácticas están encuadradas en el modelo teórico seleccionado en 1.2? Si/no, ¿por qué?

3. Aquí le presentamos distintos *Objetivos* extraídos de *Programas de cursos* relacionados con la lectura. Clasifíquelos a la luz de las teorías analizadas arriba.

A) El objetivo de los tres niveles de lectocomprensión en inglés es que los alumnos puedan acceder a la bibliografía de su especialidad en lengua inglesa. Para ello se enseñarán estrategias de lectura que faciliten la construcción del sentido del texto, entendido como un proceso interactivo entre los conocimientos previos que posee el lector (bagaje lingüístico, sociocultural y profesional) y los índices textuales (formales, lógicos, semánticos, retóricos), proceso que dependerá asimismo de la activación de la competencia de lectura en lengua materna (relevamiento de índices, reconocimiento de hipótesis y conclusiones, información relevante, elaboración de síntesis).

La metodología de la lectocomprensión apuntará a guiar a los lectores en forma gradual y progresivamente más compleja, en el reconocimiento de los índices iconográficos, formales, enunciativos y temáticos necesarios para construir el sentido del texto, internalizando las estrategias de lectura para aplicarlas en lecturas futuras a partir de una reflexión metacognitiva.

http://www.unlu.edu.ar/m_ef_30971-30972.htm

B) OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO

- Ofrecer un espacio que posibilite el acceso a la construcción de sentidos a partir del abordaje sistematizado de textos con contenidos en directa relación con la carrera y sus actores.

- Lograr el acto de lectura autónomo concebido como proceso desde un enfoque comunicacional.
- Fomentar el desarrollo y la expresión del pensamiento crítico dentro de un ámbito democrático.

*www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/pr
ograma_lecto_compension_Portugues_2009.pdf*

C) El acento está puesto en la formación de un lector crítico capaz no sólo de elaborar una representación coherente y adecuada de lo que dice el texto, sino de tener en cuenta el contexto de producción-recepción [...]. En este sentido, tomamos al contexto no sólo en su sentido restringido, en tanto conjunto de parámetros enunciativos y lingüísticos, sino también en su acepción más amplia, es decir, la que refiere a los aspectos socio-históricos, políticos y culturales.

Marta Lucas y Mónica Vidal, Nuevo módulo de lectura de francés nivel 2, UBA, 2006

D) Para establecer las estrategias de comprensión lectora se revisa primero el concepto de lectura como proceso interactivo de Ríos (2004) que dice:

“La comprensión tiene diversas acepciones, tales como entender, penetrar, discernir, interpretar, descifrar, percibir, conocer e intuir. Comprender la lectura es un proceso cognitivo complejo, interactivo y dinámico entre el mensaje presentado por el autor y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector. Es extraer el significado, tanto de las palabras separadas como de las relaciones entre ellas. Este significado se puede lograr de textos explícitos, de relaciones implícitas, de los conocimientos previos del lector y de sus experiencias acerca del mundo (p. 140)”.

http://virtual-es.uclv.edu.cu/trabajos/LEIMETIC/VIR249.doc

CAPÍTULO III: ¿CÓMO LEE EL QUE LEE? LOS “CAMINOS” DEL LECTOR EN LA LECTURA

“No se nace lector, se hace.”

Marc Souchon

Adaptación de Cornaire, C. 1999, *Le point sur la lecture*.

Seguidamente, presentaremos de manera esquemática algunas de las explicaciones habitualmente avanzadas para indicar cómo es el funcionamiento mental del sujeto durante la lectura. Cada uno de estos modelos le otorga un rol preponderante a alguno de los factores (lingüísticos, enciclopédicos, culturales, contextuales, etc.) que entran en juego en el proceso de elaboración del sentido.

El **Modelo Ascendente** o “**de abajo hacia arriba**” (o *bottom up*) sostiene que el sujeto parte de las unidades lingüísticas de bajo nivel (grafemas, sílabas, palabras, oraciones) para construir el sentido del texto. Así, el sujeto realiza una lectura lineal mediante la cual “descifra” el texto y accede a la información. La identificación y el conocimiento de las unidades de bajo nivel es suficiente para leer.

Así, durante largo tiempo y hasta los años 80, la lecto-comprensión en lengua extranjera estuvo asimilada a la “traducción”, basada en el análisis de unidades lexicales y frásticas. Los primeros pasos para enseñar la lectura en lengua extranjera consistían, ante todo, en traducciones “palabra por palabra” de oraciones descontextualizadas y, la mayor parte de las veces, sin ningún componente que motivara a los alumnos para realizar la actividad. La enseñanza de la gramática explícita acompañaba esta metodología.

Según, el **Modelo Descendente** o “**de arriba hacia abajo**” (o *top down*) el lector utiliza, en primer término, unidades de alto nivel (conocimientos previos, conceptos, ideas y creencias, experiencias personales) para construir hipótesis sobre el sentido del texto. En un segundo momento, selecciona un cierto número de indicadores del texto de bajo nivel. Los aportes de Carrell (“**Teoría de los Esquemas**”, Carrell, 1990) y de Gaonac’h (la “**Automatización y Control de los Procesos Cognitivos**”, Gaonac’h, 1992) son ejemplos de este modelo descendente.

Tanto Carrell como Gaonac’h se inscriben en la perspectiva de la psicología cognitiva y explican la lectura como un proceso puramente intelectual de procesamiento y tratamiento de informaciones. La actividad lectora así definida, confronta a un lector que posee conocimientos organizados en “modelos mentales” con un texto considerado como un “todo de instrucciones”. La comprensión del éste se alcanza cuando el lector logra establecer una representación mental del texto coincidente con la del autor.

El contacto lector/texto se lleva a cabo en forma totalmente individualizada e independientemente del contexto de producción-recepción del escrito; durante su transcurso el lector extrae informaciones del texto y las transforma en significado mediante complejas operaciones mentales o procesos intelectuales (anticipación, formulación de hipótesis,

activación de conocimientos previos, etc.), de alto costo cognitivo y en los cuales la capacidad de memoria juega un papel preponderante.

En la Teoría de los Esquemas, el proceso de comprensión de los textos se realiza gracias a la puesta en marcha de dos tipos de esquemas: los de contenido y los formales. Estos esquemas, activados por el lector en el momento de su lectura, son diferentes en cada lengua-cultura y permiten la comprensión del escrito siempre y cuando se realice un trabajo sistemático sobre ellos antes del abordaje del texto. Como sostienen Babot y alii

"Según esta concepción, el texto no tiene significación en sí mismo, sólo aporta direcciones posibles para la interpretación. Es el lector quien le atribuye una significación determinada, a partir de sus propios conocimientos, es decir, de sus esquemas tanto formales (lingüísticos y textuales) como de contenido (conocimientos y creencias sobre el mundo)" (Babot y alii, op.cit: 20).

Por su parte, el modelo de Gaonac'h describe los procesos de comprensión en lengua extranjera señalando que el lector exolingüe está sometido a una sobrecarga cognitiva provocada por el tratamiento de unidades de bajo nivel (las palabras) lo que le impide utilizar fehacientemente las unidades de alto nivel (organizadores textuales, por ejemplo) en la comprensión del escrito.

En general, estos modelos teóricos han dado lugar al diseño de actividades didácticas muy centradas en la formulación de hipótesis y en la anticipación del texto. En general, esas actividades respetan un orden riguroso e inalterable en tres instancias: actividades de pre-lectura; de lectura y de post-lectura. Así, en la elaboración de las actividades subyace el principio de actividades idénticas para todos los lectores y para todos los textos.

El **Modelo Interactivo**, por su parte, reúne a los dos modelos anteriores que interactúan entre sí. Los procesamientos de bajo nivel, focalizados en el texto, y los procesamientos de alto nivel, basados en los conocimientos. Los primeros consisten en decodificar las unidades lingüísticas individuales (fonemas, palabras, oraciones) para confrontarlas con los conocimientos generales. Los de alto nivel intervienen en la elaboración de predicciones sobre el texto, en donde entran en juego la experiencia y los conocimientos del lector quien, durante la lectura, confirmará o refutará dichas predicciones. En lo que hace a los conocimientos, se trata de saberes y creencias sobre el mundo, conocimientos sobre los géneros y tipos textuales, conocimientos lingüísticos... De todas maneras, más que un enfoque metodológico, esta teoría propone una modelización de los procesos cognitivos involucrados durante la actividad lectora.

Desde los años 1980, el enfoque comunicativo y

"los aportes de la socio, la psico y etnolingüística, la pragmática, la lingüística de la enunciación y el análisis del discurso produjeron un cambio en la visión del objeto de estudio y en la metodología que se aplicaba (...) la enseñanza de la lecto-comprensión seguía así, a grandes rasgos, la evolución de la concepción metodológica de la enseñanza-aprendizaje del FLE" (Klett, Lucas, Vidal, 2000: 3).

En ese momento, hace su irrupción la propuesta de los que se conoce con el nombre de **"Enfoque Global de Textos"** (Moirand y Lehmann, 1980) y que constituye un primer paso hacia un modelo interactivo, en el cual las unidades de bajo y de alto nivel son convocadas, de manera alternada, en la construcción del sentido del texto.

El Enfoque Global de Textos es un modelo de corte más lingüístico que psicolingüístico y descansa sobre el relevamiento de indicios textuales, enunciativos, iconográficos, etc.; lo que lleva a la ruptura de la linealidad del texto y a la localización rápida, por parte del lector, de un cierto número de informaciones importantes contenidas en el documento escrito.

Esta propuesta, que "revolucionó" la enseñanza-aprendizaje de la lecto-comprensión en medio alóglota¹⁵, se mostró doblemente ventajosa: por un lado, acercó al lector instrumentos facilitadores del acceso al texto (tipos y funciones de discursos, identificaciones de redes isotópicas, relevamiento de conectores y de elementos organizadores del discurso, etc.) y por el otro, puso en manos de los docentes instrumentos de "análisis pre-pedagógico" que garantizaron una aproximación sistemática al texto. Coincidimos con Babot y alii en que

"el análisis pre-pedagógico (estudio lingüístico/pedagógico previo del documento) (...) marcó muy fuertemente la práctica docente y determinó una renovación metodológica al considerar la situación de comunicación como una instancia determinante en la comprensión/producción de los textos" (Babot y alii, 1999: 14).

Los aportes de Moirand, Lehmann y Cicurel, y otros implicaron, como ya se dijo, una renovación importante en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-comprensión en LE, a tal punto que el objetivo de esta enseñanza fue "favorecer en el aprendiz la utilización de ciertas estrategias mediante la práctica asidua de técnicas de 'entrada' en el texto" (Klett y otras, op. cit: 7), las que eran propiciadas por el Enfoque Global.

¹⁵ En América Latina y en nuestro país en particular, el Enfoque Global de Textos ha tenido grandes adhesiones en el medio universitario. Da prueba de ello la nutrida concurrencia de los profesores universitarios a los seminarios de perfeccionamiento dictados por especialistas franceses entre finales de los años 80 y comienzo de los 90 y organizados por el Servicio de Cooperación de la Embajada de Francia en Argentina. Estos docentes así formados se convirtieron en entusiastas multiplicadores de este abordaje de los textos de especialidad en Francés Lengua Extranjera.

Ahora bien, sin desconocer estos aportes renovadores, creemos que el Enfoque Global de Textos se mostró insuficiente, al cabo de algunos años, para avanzar en la comprensión de la compleja situación de lectura en la que se hallan nuestros aprendices lectores alóglotas.

En primer lugar, se trató de una propuesta demasiado centrada en el análisis del discurso (lo que hace que sus aportes sean ante todo los de un estudio de "lingüista" sobre los textos) y en la capacidad anticipatoria de los lectores. Como lo señaló el propio Lehmann, se trató de una concepción

"exclusivamente lingüística de la actividad de lectura (en la cual) el procedimiento del lector que interpreta un texto sería análogo al del lingüista que analiza la estructura de ese mismo texto" (Lehmann, 1985, citado por Klett y otras, op. cit: 9).

Así entonces, el Enfoque Global de Textos no ha dado cuenta, de manera eficaz, del proceso de lectura en lengua extranjera en sí mismo ni de la/s maneras/s de en que los lectores leen y reconstruyen el sentido textual. Como lo señalan Klett y otras

"(se) privilegiaba los procedimientos de descripción del objeto-texto en detrimento de los procesos de comprensión" (Klett y otras, op. cit: 9).

Por último, el Enfoque Global de Textos proponía recorridos de lectura idénticos para todos los lectores, con la ilusión de que "entrando" de tal manera al texto, relevando tales o cuales elementos significativos, asumiendo la puesta en marcha de un número determinado de técnicas *todos* los lectores lograrían desentrañar *el* sentido del texto que leían. Esta manera de proceder, más técnica que estratégica, desconocía las particularidades de cada una de las situaciones de recepción de los textos (individuales y culturales) así como la pluralidad de sentidos construidos por los lectores.

A partir de mediados de los años 90, se conocieron en nuestro medio otras líneas de investigación como el "**Enfoque sociosemiótico**", sostenido por los especialistas franceses Souchon (1995, 1997), Goffard (1995). Este enfoque, crítico de las posturas cognitivistas que desconocen el anclaje social de los textos y de sus productores y receptores, abreva en la semiolingüística de inspiración bajtiniana, reconoce las especificidades de la comunicación escrita y por ende, de la relación que se entabla entre el emisor y su(s) destinatario(s) a través del texto, acuerda un lugar de privilegio a las representaciones sociales de los sujetos lectores ya la socialización textual de éstos, se inscribe en una "semántica de la alteración"¹⁶ y revaloriza la pertenencia de los textos a los diferentes géneros discursivos.¹⁷

¹⁶ Souchon se inscribe en la "línea de los que consideran que sentido y alteración están unidos indisolublemente en el marco de una semántica de la alteración" (Souchon, 1997: 23). El sentido se construye a partir de las zonas del texto en las cuales se presentan "alteraciones".

¹⁷ Este enfoque es el utilizado por las colegas de la UN de Tucumán (Raquel Pastor de la Silva, Bibiana Sibaldi, M. v. Babot de Bacigaluppi, Silvia Urtubey, entre otras) en sus trabajos de investigación sobre la lecto-comprensión en Francés Lengua Extranjera.

Esta propuesta didáctica incluye una reflexión sobre la relación que ese lector "experimentado" en lengua materna entabla con los escritos en lengua meta y con los textos en general. En este sentido, Souchon insiste mucho en el trabajo sobre la recepción

"porque para ayudar a las personas a comprender hay que ayudarlas a elaborar por sí mismas su propio sistema de recepción de los textos escritos" (Souchon, 2002: 20).

Para reflexionar...

Actividades

1. Observe sus propios comportamientos como lector. ¿Con qué modelo de los antes mencionados los vincularía? ¿Por qué?
2. Observe los comportamientos lectores de algunos de sus alumnos. ¿Se visualiza en la práctica lectora algún indicio de alguno de los modelos mencionados? Si, no, ¿cuáles?
3. ¿Qué modelos de interpretación de la actividad del lector subyacen en estos extractos de *Programas de cursos* de lectocomprensión?

A) Este curso aborda la comprensión lectora en una lengua extranjera desde la concepción comunicativa y cognitiva de la relación lector-texto. Para esta cátedra todo trabajo de interpretación y comprensión de un texto en otra lengua, supone que el lector active diversos conocimientos y emplee diferentes procedimientos cognitivos que le permitan asignarle significado a algo. El trabajo en sí va desde lo más amplio y general (experiencia del lector conocimientos previos) a los detalles más pequeños del texto (léxico, aspectos lingüísticos, etc.).

http://hum.unne.edu.ar/academica/departamentos/idiomas/cuaderno_ingles_2008.pdf

B) Según la postura adoptada en este curso, el significado no se encuentra ni en el texto ni en el lector, sino que es el fruto de la interacción entre los dos. El lector no progresa en una sola dirección para comprender el texto, sino que es capaz de alternar distintos acercamientos cuando sea necesario. Toma información de una cantidad de fuentes: visual, léxica, ortográfica, esquemática, semántica y sintáctica, que es sintetizada y procesada simultáneamente junto con sus conocimientos, de modo que la lectura se ve como un proceso perceptual y cognitivo.

<http://www.tesisenxarxa.net/>

C) El objetivo de este curso es que el alumno pueda interpretar un texto jurídico y extraer la información necesaria para su trabajo o investigación.

Los contenidos conceptuales están estructurados de tal modo que el alumno incorpore paulatinamente contenidos gramaticales y semánticos a través de diversas actividades de lecto-comprensión.

<http://www.ubp.edu.ar/pagina1070.html>

D) Los cursos están orientados hacia la práctica de la comprensión de lectura en inglés, concebida como un proceso activo que establece una forma de comunicación, en la que el lector reconstruye en su mente lo expresado por el autor. Por esta razón, en cada nivel se presentan los aspectos considerados básicos, con el propósito de que los alumnos desarrollen, a lo largo de los cuatro cursos, las habilidades necesarias para dar sentido a lo que leen.

http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:P_bEWGYPhaMJ:www.cch.unam.mx/principal/sites/default/files/mapa_ingles1a4.pdf+%2

2

E) Entendemos la lectocomprensión como un proceso de influencia mutua entre lector y texto. Para la interpretación de un texto es preciso realizar un trabajo de contextualización (determinar los conocimientos que el estudiante posee sobre el tema, anticipar contenidos del documento, formular hipótesis, verificarlas y desecharlas a medida que se va leyendo; inferir significados; reconocer marcadores del discurso; relacionar las partes del texto, etc.). Quiere esto decir que leer implica prever, imaginar, esperar, elegir, anticipar, confirmar, refutar...

http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010/RosarioMascato/Rosario_Mascato_Rey_Literatura_en_ELE_desde_un_enfoque_comunicativo.pdf en el que se considera la lectura

CAPITULO IV: ¿QUÉ SE LEE CUANDO SE LEE? EL TEXTO: ALGUNAS DEFINICIONES

“Hay libros que son para el público, y libros que hacen su propio público.”

Umberto Eco

La delimitación de texto como objeto de estudio nos enfrenta naturalmente a problemas de **definición**. En líneas generales podríamos decir que los textos son productos de la actividad lingüística humana, articulados a las necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento de los grupos sociales en las cuales se producen.

Ni Bronckart ni el MCER hacen distinción entre producto oral o escrito e insisten en el carácter situado de las producciones:

“Toda secuencia discursiva (ora y/o escrita) inscrita en un ámbito particular y que, durante la realización de una tarea, da lugar a una actividad de lenguaje” (MCER, 2001).

Toute production verbale située, qu’elle soit écrite ou orale. (Bronckart, 1996)

Por su parte, Eco y Babot de Bacugaluppi & alii contemplan en sus definiciones la dimensión comunicativa al incluir lector como parte constitutiva del texto:

“Objeto semiótico que actúa como mediador entre un Emisor y un Receptor y a partir del cual esta relación dialéctica se construye” (Babot de Bacugaluppi, de la Silva, de Posleman, 1999).

“Artificio sintáctico-semántico-pragmático cuya interpretación cuya interpretación está prevista en su propio proyecto generativo” (Eco, 1979)¹⁸.

De ahí que se lo considere como un proceso inacabado ya que para existir debe ser leído por un lector a su vez cooperador: el sentido del texto no es algo dado sino el resultado de una co-construcción llevada a cabo por medio de la interacción entre el autor y el lector.

Como se desprende de estas definiciones, el texto es pues un objeto socio-comunicativo, un fenómeno social dado que su génesis como su estructuración y sus condiciones de circulación están socialmente determinadas. En lo que respecta a su estructuración y a sus condiciones de circulación, todo texto se inscribe en un género (novela, editorial, receta de cocina etc.) y responde a un tipo textual (narración, exposición, argumentación, etc.). Tanto el género como el tipo textual son formas del escrito históricamente construidas por diversos grupos sociales en función de sus intereses y de sus objetivos, y de los circuitos en los cuales esas formas se insertarán (ejemplo: grupo social: periodistas/ género: editorial/

¹⁸ La traducción es nuestra. En francés, en el original.

tipo textual: argumentativo/circuito de difusión: mediático). Como objeto comunicativo el texto se constituye en una forma de comunicación con características propias: implica uno o varios sujetos que escriben, uno o varios lectores, un lugar y a un tiempo de producción diferentes de los de la recepción e incluso las voces que le preceden.

Géneros y tipos discursivos

Adaptación de Cassany, D. (2006): Taller de textos.

Cada disciplina, cada grupo humano, cada momento histórico y cada situación comunicativa produce sus propios escritos. El concepto más útil para aproximarnos a esta diversidad es el de "género discursivo" porque permite considerar tanto lo gramatical (estilo, sintaxis, léxico) como lo discursivo (estructura, registro), o pragmático (interlocutores, propósito, contexto) o lo sociocultural (historia, organización social, poder). (Cassany, 2006:21)

Cada género, a través de su contenido temático, su composición y su canal de difusión, enmarca y sistematiza una determinada acción lingüística. El impacto de los géneros en la esfera privada como social se puede medir por las **funciones** que éstos cumplen:

- Función cognitiva: el género contribuye a elaborar y formalizar el conocimiento de una disciplina.
- Función interpersonal: construye la identidad del autor como miembro de una comunidad.
- Función sociopolítica: el poder (autoridad, prestigio, reconocimiento) que adquiere una persona en una disciplina se consigue y ejerce a través de los géneros.

Es por eso que, en numerosas ocasiones, del conocimiento (como lector o productor) de los géneros que circulan en la sociedad y ámbito en el que nos movemos depende nuestra inserción social y éxito profesional.

Siguiendo a Cassany (2006) y Swales (1990), los géneros presentan las siguientes **características**:

- Son dinámicos: son formas retóricas, desarrolladas a lo largo de la historia, que estabilizan la experiencia y dan coherencia y significado a la acción de autores y lectores.
- Están situados: son formas retóricas enraizadas en un lugar geográfico, en un ámbito cultural, idiomático y en un contexto circunstancial.
- Desarrollan un propósito: se utilizan en la comunidad para conseguir algo que es importante para sus autores y lectores.

- Están organizados en forma y contenido: conocer un género exige dominar su contenido (lo que se dice y en qué orden) y su forma (cómo se dice).
- Delimitan comunidades discursivas.
- Construyen y reproducen estructuras sociales: a través de la lectura y escritura de géneros se reproduce o se critica una determinada jerarquía social, una repartición del poder, derechos y deberes.

Los géneros, como **formatos** relativamente estables de la manera de pensar y comportarse dentro de nuestra esfera social, se pueden clasificar en:

- Periodísticos de información: noticia, reportaje...
- Periodísticos de opinión: columna, editorial...
- Académicos: apuntes, examen, manual
- Jurídicos: ley, norma...
- Judiciales: demanda, sentencia...
- Administrativos: instancia, certificado...
- Comerciales: factura, catálogo...
- Científicos: artículo, reseña...
- Literarios: novela, cuento, poema...
- Escritos oralizados: sermón religioso, panfleto político, boletín informativo...
- ...

Así como los géneros, los **tipos discursivos** también conducen a los lectores a percibir en el texto un “programa interpretativo” (Goffard, 1995) que orienta la construcción del sentido. Los tipos discursivos son modos de organización del mundo referencial que responden a la finalidad del acto de comunicación. Por ello, funcionan como interfase entre las representaciones individuales y colectivas. Bronckart entiende por “mundos discursivos” las unidades de formas lingüísticas relativamente estables y de carácter universal que traducen la actitud de un locutor. Por ejemplo, ante un misma realidad como puede ser “el aumento de precios de los productos básicos” se puede producir un texto argumentativo (para presentar una o varias posturas), un texto expositivo (para informar sobre los porcentajes de aumento de acuerdo con los productos)...

Las clasificaciones varían según los autores pero podríamos decir que los modos de organización más frecuentes para Parodi y Gramajo (2003) son: secuencias narrativas,

secuencias descriptivas, secuencias expositivas, secuencias argumentativas, secuencias directivas.

- **Secuencia descriptiva:** su función consiste en caracterizar por medio del lenguaje a objetos, personas, situaciones, o procesos, explicando sus partes, cualidades o circunstancias.
- **Secuencia narrativa:** supone la intención de contar acerca de hechos reales o ficticios, pero posibles en un universo textual. Su función es organizar discursivamente las acciones y los acontecimientos en un orden secuencial integrador que muestre la unidad de acción y se oriente hacia un fin. Se caracteriza por la presencia de acciones que afectan a personas y por una alta densidad de relaciones causa-efecto, propósito, posibilidad y proximidad temporal.
- **Secuencia expositiva:** su finalidad es informar o exponer "objetivamente" un tema para facilitar la comprensión. Esto implica la necesidad de que la entrega de información sea fidedigna, neutra y objetiva.
- **Secuencia argumentativa:** su finalidad es influir sobre una audiencia determinada. Supone un enunciador que pretende "hacer admitir una conclusión a un destinatario (o destinatarios), ofreciéndole una razón para admitir esa conclusión" (Plantin, 1998: 126, en Parodi y Gramajo, 2003).
- **Secuencia directiva o normativa:** su finalidad es entregar indicaciones e instrucciones precisas acerca del modo en que se deben efectuar determinados procedimientos que tienden a regir la conducta y/o a entregar un estado de situación ideal de cosas y procesos.

Condiciones de textualidad: cohesión y coherencia

El texto es una unidad semántica porque los enunciados que lo conforman están unidos entre sí por relaciones de sentido. Esta característica asegura que el desarrollo del contenido sea continuo y así la **cohesión** se convierte en una propiedad constitutiva del texto. También es una unidad pragmática porque está en estrecha relación con el uso que una determinada comunidad socio-lingüística hace de su lengua, es decir, con las diferentes intenciones de comunicación que esa comunidad le acuerda a un determinado contenido temático. De esta situación se desprende otra propiedad constitutiva del texto: la **coherencia**. Esta pone en relación el texto con sus circunstancias de producción y recepción, es decir con el contexto.

A grandes rasgos, un texto es **coherente** en la medida en que el receptor, durante el proceso de comprensión, construye y asigna un tema, es decir, si puede decir "de qué se trata". Por tanto, para que un texto sea coherente es fundamental que los conceptos presentes en él no sean contradictorios y establezcan entre sí relaciones, como las de causa-efecto, temporalidad y posibilidad, entre otras.

Cuando el lector emprende el acto de lectura pone en marcha toda clase de inferencias cuya pertinencia es constantemente evaluada. Estos “paseos inferenciales” (Eco, 1979: 154) son dirigidos por el texto que ejerce presión sobre el lector para que éste construya sus previsiones en una dirección dada que es el mundo posible sostenido por el autor. Esta “presión” se puede relacionar con la definición de coherencia de Ducrot como « forma a priori y principio general que gobierna la interpretación” ¹⁹ de un texto.

Este trabajo interpretativo no es nada sencillo, en él intervienen una infinidad de variables tales como las instrucciones cotextuales y situacionales (contexto y circunstancias) así como los saberes (referencial, textual, intertextual, lingüístico), las creencias, las ideologías (más o menos compartidas), los puntos de vista recíprocos de los protagonistas, las condiciones de producción textual, los objetivos de lectura y las capacidades inferenciales del lector. La puesta en marcha de estos elementos permite al lector formular hipótesis que, a lo largo de la lectura, serán reforzadas o inhibidas. El hecho de que el lector intente calcular relaciones sutiles de coherencia nos conduce al principio de cooperación de H.P. Grice (citado por Charolles, 1994: 132). Para el filósofo americano la interacción verbal es posible sólo si cada uno de los participantes coopera. Eco va más allá y aporta también su mirada dialéctica al considerar el texto como una “máquina perezosa” que deja sus contenidos en estado virtual a la espera de su actualización por parte de un lector.

Las deducciones realizadas por los lectores tienen también relación con el criterio de pertinencia óptima de D. Sperber et D. Wilson (citado por Charolles, 1994: 13). Para estos autores, la comprensión es tan inferencial como contextual y este contexto es dinámico pues evoluciona al mismo tiempo que las hipótesis son refutadas o corroboradas, actuando como regulador el juego entre ganancia informativa y costo de tratamiento.

En el proceso de lectura, el lector va tratar de comprender siempre. Pero el simple hecho de producir oraciones una después de la otra, sobre una misma temática no garantiza la formación de un texto. Por más que el lector quiera cooperar, el autor debe proveerle pistas más o menos tangibles (explícitas-implícitas) y abundantes a fin de guiarlo en la interpretación que él espera obtener de su producción. La **cohesión** es entonces el resultado de la aplicación de un conjunto de mecanismos que permiten establecer relaciones semánticas entre los enunciados que conforman los textos. Se pone de manifiesto en la superficie, esto es, en las palabras y expresiones que los conforman y en las relaciones que mantienen entre ellas.

Así, podemos diferenciar dos grandes grupos de mecanismos cohesivos: 1) los que sirven para "compactar la superficie del texto", es decir, evitar repeticiones innecesarias y 2) los que sirven para evitar ambigüedades, es decir, mantener en el lector los elementos de la superficie del texto que le permiten percibirlo como una unidad (repetición de palabras y expresiones en forma idéntica o con ligeras variaciones, paralelismos y muchas veces también paráfrasis).

¹⁹ Ducrot, O. paraphrasé par Charolles, M. (1994) : « La cohérence textuelle, cohésion et rupture », *Travaux de linguistique* n° 29. Univ. Nancy 2, Duculot : 133.

El texto exige actividades de montaje que le son propias, a saber la conexidad y la cohesión. Un texto es conexo si presenta conectores que explicitan una relación semántico-pragmática. Estos elementos contribuyen al sentido, guiando en una determinada dirección que dependerá de la intención o visión del locutor. Por su parte, un texto es cohesivo si responde a dos reglas de formación: la repetición y la progresión. La textualidad podría entonces definirse como el equilibrio delicado entre la continuidad-repetición por un lado, y la progresión por el otro. Son dos metarreglas de tejido textual: la de progresión permite hacer avanzar el texto, la de repetición asegura el hilo conductor. Estas metarreglas son fundamentales ya que la ausencia de información llevaría a una paráfrasis constante y la ausencia de punto de anclaje crearía una serie de oraciones sueltas sin relación entre ellas.

Tipos de textos, tipos de lectores

Actividades

1. De acuerdo con su experiencia discursiva, asocie las tipologías dominantes de la columna A con los géneros textuales de la columna B:

A. Tipologías textuales	B. Géneros textuales
Dominancia narrativa Dominancia descriptiva Dominancia expositiva Dominancia argumentativa Dominancia directiva	crítica receta de cocina cuento documento de ciencias descripción paisaje noticia policial ensayo manual de uso historieta sermón religioso correo de lectores retrato de persona secuencia de acciones novela cartel de tránsito debate reglas de juego boletín radial panfleto político definición Autobiografía

2. Reúna una función social del lenguaje con su definición:

Función	Definición
Expresiva	El emisor pretende crear belleza con el mensaje a través del uso original del lenguaje. Tiene intención artística.
Referencial	Dirige la atención al contenido del mensaje, generalmente por medio del uso de la tercera persona y el modo indicativo. Se refiere al mundo de los objetos, hechos y sus relaciones.
Poética	Expresa emociones, sensibilidad, valoraciones. Está en el discurso literario pero también en cualquier texto cotidiano. Se centra en el hablante que manifiesta su actitud subjetiva respecto al tema al que se está refiriendo.
Conativa o apelativa	El emisor persigue convencer a los interlocutores con argumentos, enuncia hipótesis e intenta demostrarlas. Influye en el ánimo de los interlocutores para que adopten una determinada conducta.

3. ¿Qué funciones del lenguaje pueden estar presentes en estos géneros textuales? Complete el cuadro. Recuerde que un género puede tener más de una función.

- 3.1. **Publicidad**
- 3.2. **Cuento corto**
- 3.3. **Editorial**
- 3.4. **Diario íntimo**
- 3.5. **Texto científico**
- 3.6. **Artículo enciclopédico**
- 3.7. **Discurso político**
- 3.8. **Poema**

Función	Géneros
Expresiva	
Referencial	
Poética	
Conativa o apelativa	

4. Lea esta cita de U. Eco:

“El paseo inferencial del lector es dirigido y determinado por el texto [...] Esta última restricción no reduce la libertad del Lector Modelo, pero subraya la presión que el texto trata de ejercer sobre las previsiones del lector”.

Lector in fabula, Le livre de Poche, Eco. U., 1979. p.151

4.1. En estos dos extractos de artículos, ¿a través de qué procedimientos lingüístico-discursivos se refleja la “presión” que ejerce el texto sobre el lector?

Domingo 5 de diciembre de 2004

[Noticias](#) | [Edición impresa](#) | [Enfoques](#) | [Nota](#)

Mundo global

El nuevo terrorismo: ante la lógica de la destrucción

El sociólogo francés Alain Touraine analiza las nuevas tendencias del mundo globalizado.

-¿Es usted optimista respecto de un futuro de prosperidad económica gracias a la globalización?

-¿Quién puede estar en contra de un comercio mundial abierto? Nadie, pues es del interés de todos. Pero a la vez esta globalización, esta internacionalización del comercio y de la producción está tan por encima de la vida política que nadie tiene la posibilidad de controlar. Por lo tanto, no hay ni fuerza política ni jurídica ni social que tenga la posibilidad de actuar a este nivel mundial. Esto provoca protestas que, para ser sinceros, tienen muchas dificultades para transformarse en una acción política social organizada. Entonces, hay un doble movimiento de abstracción, como si todo sucediera muy por encima de nosotros, de la realidad nacional de cualquier país. Ambos sectores están a un nivel tan distinto que no hay manera de transformar eso en decisiones o en procesos de cambios.

LA NACION en Irlanda

Cómo se vive en el mejor país del mundo

La educación, clave de la transformación

DUBLIN.— Hasta hace pocos años, Irlanda solía fascinar al mundo con sus letras a través de Samuel Beckett, James Joyce y Oscar Wilde. Hoy, en cambio, son los números de su floreciente economía los que parecen dejar aún más perpleja a la opinión pública internacional.

La avalancha de indicadores positivos, sumada a otros factores no tan mensurables como la calidad de su vida familiar, institucional y comunitaria sorprendió, incluso, a la prestigiosa revista británica *The Economist* que, en una edición especial, eligió a Irlanda como "el mejor país para vivir", aun por sobre clásicos favoritos como Suiza, Noruega y Suecia.

Si bien para los especialistas existe más de una causa que explica este repunte de la economía, la mayoría coincide en que el "milagro" no hubiese sido posible de no haberse mantenido un sistema educativo de alta calidad, gratuito y de acceso equitativo para toda la población irlandesa, que hoy es de 4,1 millones de habitantes.

Índice de desempleo: 4%; tasa de crecimiento anual en los años 90: 6,9%; Producto Bruto Interno per cápita: 48.250 dólares por año; inflación: apenas 2,2% en el mismo período. Sin embargo, la idea de que Irlanda hoy sea el "mejor país para vivir" es recibida con escepticismo por muchos de los irlandeses que conversaron con LA NACION. "A mí me da miedo la idea de enfermarme o accidentarme, ya que por cada consulta tengo que pagar un arancel mínimo de 45 euros", afirma, por su parte, Sandra Celley, una empleada administrativa de 37 años, oriunda de la ciudad de Shannon.

Si bien en los últimos años el número de irlandeses con cobertura médica prepaga aumentó notablemente, cerca del 60% de la población aún depende exclusivamente del sistema estatal, que ante el crecimiento del sector privado pasó a ser visto como un "servicio de segunda clase"

Por Adrián Sack

CAPÍTULO V: PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS DE ABORDAJE DE LA LECTOCOMPREENSIÓN EN CLASE

Sólo recibirás alguna cosa de los libros que leas

si eres capaz de darles algo tuyo.

Sandor Marai, citado por D. Cassany

(Adaptation de Jacques Fijalkow (2000). *Pendant la classe De littérature. Enseigner: quel type de connaissance?*)

Para evitar las discontinuidades y las rupturas entre la teoría y la práctica, es necesario que las elecciones realizadas a diario, en el nivel de la práctica, se inscriban en el marco de un modelo didáctico que priorice aquellos parámetros que se han privilegiado en el modelo epistemológico seleccionado.

Aquí presentaremos, los modelos didácticos existentes en lo que se refiere a la enseñanza de la lectura en clase. Para ello, retomaremos algunos de los aportes de Fijalkow (2000). Algunas de las preguntas que cada enfoque intenta responder son: ¿Cuáles son los contenidos de enseñanza? ¿Con qué finalidad se enseñan esos contenidos? ¿Cuáles son las disciplinas de referencia?

El primer enfoque es el de la **Didáctica Declarativa**. Esta perspectiva propicia la enseñanza de contenidos verbales, explícitos, de orden “declarativo” (saber “algo”: los verbos, los anafóricos, la morfología, etc.). Desde este enfoque, se postula que aprender estos contenidos redundará de manera lineal en el desarrollo de la capacidad de lectura del sujeto (“si sabe la lengua, sabe leer”). Se brindan conocimientos teóricos para alcanzar un conocimiento de orden procesual. La disciplina de referencia es la lingüística.

La **Didáctica Procedural** por su parte, prioriza los conocimientos de orden procesual (el saber-hacer, el “cómo”), vinculados con la acción. Si se considera que la lectura en LE es una actividad, es decir, un “savoir-faire” y no, simplemente un saber; entonces, saber leer es un conocimiento de orden procesual que reúne las siguientes características: se vincula con la acción, es implícito y difícilmente accesible y necesita un largo aprendizaje.

En efecto, la didáctica procesual pone el acento en el conocimiento del “cómo hacer” más que en el de “qué saber” (Didáctica declarativa). Esta distinción está en el origen mismo de las dos formas de conocimiento de la realidad: o bien los individuos “saben algo sobre la realidad” y pueden mantener un discurso sobre ella o bien “saben hacer algo” en y a partir de la realidad o bien, articulan de manera satisfactoria ambos tipos de conocimientos.

Son contenidos de enseñanza las estrategias lectoras (inferir, observar, etc.). “A leer se aprende leyendo” sería el principio de este enfoque. La disciplina de referencia es la psicolingüística.

La **Didáctica Contextual o Sociocultural** es el enfoque didáctico que integra los dos tipos de conocimientos anteriores (declarativos y procesuales) para fusionarlos con un tercer tipo de conocimientos de carácter contextual. Se trata de conocimientos sobre el porqué se lee, para qué se lee, en qué momento se lee, en qué circunstancias se lee, etc. Dicho en otros términos, las dos categorías primarias de conocimientos se enriquecen con una tercera: el conocimiento contextual, el que permite responder a preguntas tales como ¿cuándo leer?, ¿por qué leer?, ¿dónde leer? Según Fijalkow, entonces, en la lectura intervienen tres tipos de conocimientos, ya que leer implicaría **saberes (conocimientos declarativos), saberes-hacer (conocimientos procedurales) y conocimientos de las circunstancias de la lectura (conocimientos contextuales)**.

De esta manera, si consideramos que la lectura es una actividad, sería imposible descomponerla en "partes" (descifrado, aspecto lingüístico, semántico, comprensión, etc.), como hace la didáctica declarativa, pero también sería impropio desarrollar saberes-hacer descontextualizados (habilidades, técnicas y estrategias de lectura) como lo propone la didáctica procesual sin tener en cuenta los contextos de lectura (propósitos, proyectos, situaciones, circunstancias, actores, tiempo, espacio, soportes, etc.). Lo óptimo, desde esta perspectiva, es favorecer un abordaje conjunto de esta actividad, en toda su complejidad, complejidad que está dada por múltiples variables, entre ellas, la situación de lectura en sí misma.

En el marco, entonces, de una didáctica contextual, mencionaremos tres conceptos, solidarios con este enfoque, que hemos adoptado como "maneras de hacer contextualizadas" en la práctica áulica cotidiana.

Más arriba, hemos señalado que la didáctica procesual privilegia las actividades vinculadas con la solución de problemas. Así, entonces, podríamos ahora preguntarnos en qué consisten **los problemas de lectura** presentados a los alumnos y cómo el docente interviene en el marco de una propuesta didáctica basada en problemas.

En general, cuando se trata de definir un problema, se pone el acento en aquellas situaciones que se deben y se quieren resolver "sin que exista un camino rápido y directo para hacerlo" (Lester 1983 citado por Pozo 2000: 146). Se trata de situaciones cuyas soluciones no son automáticas ni mecánicas ni preestablecidas, sino que deben ser diseñadas y configuradas en cada uno de los casos planteados.

Una didáctica de los problemas se basa, entonces, en esta premisa, y en la distinción entre problemas y ejercicios. En efecto, los problemas, en oposición a los ejercicios, no apuntan a la repetición de técnicas adquiridas ni a la automatización de respuestas sino que, por lo contrario, buscan propiciar en los estudiantes el desarrollo de conductas contextualizadas. Mientras que los problemas presentan un carácter dinámico y relativo, los ejercicios son propuestas de tipo fijo, mecánico y absoluto. Por último, los problemas admiten varias soluciones mientras que los ejercicios se limitan a una única respuesta, posible y adecuada.

Así, los cursos de lecto-comprensión en LE, con el fin de favorecer el desarrollo de la capacidad lectora de los estudiantes, deberían propiciar la resolución de actividades-problema que presenten las siguientes características:

- Una dimensión no mecánica, es decir, actividades que propicien la puesta en funcionamiento de soluciones diversas y variadas.
- La obligación, para los estudiantes lectores, de tomar decisiones, de planificar sus acciones, de movilizar sus conocimientos declarativos y procedimentales
- La aceptación de más de una solución, o sea, actividades de tipo abierto.
- El carácter de desafíos para los lectores, motivantes y propulsores de la acción.

En cuanto al rol del docente en el marco de una didáctica de los problemas, se debe precisar que, en una primera etapa, el docente deberá asumir la responsabilidad y las decisiones en cuanto a la definición de los problemas, de la puesta en práctica de los medios útiles para resolverlos y de la evaluación de los logros alcanzados. Progresivamente, deberá ceder la dirección de estos procesos a los alumnos, los cuales serán, entonces, los protagonistas exclusivos de sus aprendizajes y podrán, sin ayuda externa o con una mínima ayuda, resolver exitosamente los problemas de lectura que se les presenten. El rol del profesor es, entonces, el de un facilitador del aprendizaje autónomo de sus estudiantes, es decir, del "aprender a aprender".

La pregunta que se impone ahora es la siguiente: ¿cómo introducir esos problemas en los cursos de lecto-comprensión en LE? Una de las respuestas posibles es: por medio de **las tareas de lectura** (Klett, 2000: 88).

De una manera muy simple, diremos que las tareas de lectura tienen como principio el proponerles a los lectores aprendientes actividades significativas, de naturaleza diversa, con vistas a la construcción del/ de los sentido/s del texto. De esta manera, las tareas propuestas a los lectores podrán inscribirse en el "mundo real" o en el "universo pedagógico" (Nunan, 1996). Cuando las tareas se inscriben en el mundo real deben asumir una forma próxima a la de las tareas que el lector deberá realizar fuera del contexto escolar y apuntan a la adquisición, por parte del lector aprendiente, de aquellos comportamientos que efectivamente deberá asumir fuera de los límites del aula²⁰. Por el contrario, las tareas de carácter pedagógico son difícilmente realizables fuera de la clase, pero su utilidad reside en la estimulación del proceso de aprendizaje de los sujetos. Es claro que, durante el trayecto de formación, se deberá proponer a los lectores tareas de los dos tipos, ya que ambas son complementarias y atienden a necesidades diferentes, del orden de lo práctico, lingüístico y psicolingüístico.

Ahora bien, las tareas consideradas como la materialización de los problemas deben asumir una forma particular cuando son propuestas a los lectores. La pregunta ahora es la siguiente: ¿cómo se introducen las tareas en la clase? La respuesta es simple: por medio de

²⁰ En el caso de nuestros alumnos, las tareas inscriptas en el mundo real deberán acercarse lo más posible a una situación de lectura solitaria y autónoma, que implique la construcción de los conocimientos vinculados por los textos ya que éste será el tipo de lectura el que desarrollará nuestro alumno una vez finalizado su aprendizaje formal de la lecto-comprensión en LE.

las **consignas de lectura**, concebidas como una de las formas de puesta en texto de las elecciones didácticas realizadas por el docente y repartidas en dos categorías: consignas de verificación y consignas de aprendizaje. Para exponer brevemente esta distinción nos remitiremos a Cicurel (Cicurel, 1991).

Las consignas de aprendizaje son los pedidos que plantea el docente a sus alumnos-lectores, para que hagan o digan algo, con la finalidad de guiarlos en el desarrollo de su comprensión y en la construcción del sentido del texto. Al proponer la realización de acciones precisas, el docente, además de explicitar su toma de postura teórica, favorece la interiorización que hace el lector de las mismas. Esta interiorización le permitirá al lector alcanzar niveles de autonomía cada vez más importantes. Por último, estas consignas son las que superan ligeramente el nivel de conocimientos ya adquiridos para, de esta forma, posibilitar nuevos aprendizajes con la ayuda del docente, que está allí para mediar entre el texto y el estudiante, ayudándolo a encontrar estrategias para superar el problema.

Por otro lado, las consignas de verificación son aquellas que evalúan lo comprendido, por esto mismo, no deben superar los conocimientos adquiridos, ya que su finalidad es comprobar cuáles fueron efectivamente aprendidos, sin preocuparse por “balizar”, orientar, el camino de la comprensión. Estas consignas apuntan al producto de la comprensión (qué se comprendió) mientras que las anteriores se preocupan por el proceso de comprensión (cómo se comprende).

Creemos que las consignas tal como las definimos aquí ponen de manifiesto que la actividad de lectura no es de ninguna manera asimilable al reconocimiento o la identificación de "lo que dice o quiso decir el autor", sino que es una actividad compleja que implica la acción consciente e intencional del lector. A nuestro entender, las consignas deberán apuntar a favorecer la interrogación del texto por parte del lector, a desarrollar su hábito de "preguntarle al texto" y a impedir una actitud pasiva e ingenua de recepción. Por otro lado, las consignas deberán conducir al lector a una reflexión consciente sobre sus estrategias lectoras.

Resumiendo, desde nuestra perspectiva, problemas, tareas y consignas deberían, entonces, ser considerados como elementos constitutivos de una configuración didáctica que, tal como la concibe Litwin (Litwin, 1997), ponga en evidencia "una clara intención de enseñar (y) de favorecer procesos de construcción de conocimientos" en los aprendices lectores en LE, en el seno de una agenda didáctica, favorecedora del espíritu crítico y reflexivo.

¿Dónde nos paramos?

Actividades

1. Teniendo en cuenta las posturas didácticas estudiadas, establezca a cuál de ellas corresponden cada una de estas citas. (Los autores figuran en el Anexo)

A) “La lectura/comprensión puede ser definida como una actividad cognitiva compuesta por un conjunto de procesos:

- Cuando el lector encuentra una palabra, la reconoce (acceso lexical) y activa las características semánticas correspondientes (codificación semántica); son los tratamientos lexicales.

- Las palabras son luego agrupadas en función de su organización sintáctica (recorte sintáctico); esta combinación conduce a la formación de proposiciones (integración semántica); son los tratamientos sintácticos.

En fin, la combinación de proposiciones conduce a la constitución de una representación del texto; son los tratamientos textuales.”²¹

B) “El **proceso de recepción** es iniciado por datos fonológicos o gráficos, y se termina con la producción de sentido, pero el utilizador eficaz de la lengua toma, para alcanzar este objetivo, el camino más directo, y tiene en cuenta para ello sólo los datos estrictamente necesarios. Realiza esta operación por muestreo, basándose en la redundancia de la lengua, y en su conocimiento de las reglas lingüísticas. Predice estructuras, las testea respecto al contexto semántico constituido por la situación y el conjunto del texto, y luego las confirma o las invalida al seguir el tratamiento del material lingüístico. Los procesos de recepción del lenguaje están constituidos por **ciclos de muestreo, predicción, testeo y confirmación**, el **usuario de la lengua** se basa en la utilización mínima de la información disponible”.

C) “Todos los **discursos están situados**. No ocurren en la nada, en la ubicuidad o en la atemporalidad. Se dicen o escriben en un lugar y un momento determinados. Tienen a un autor, que vive y habla y escribe y pertenece a una comunidad particular. Esta comunidad se ha desarrollado a lo largo de la historia, en un lugar concreto, y tiene una forma determinada de ver el mundo que ninguna otra comunidad comparte. Forzosamente los discursos muestran siempre un **punto de vista sesgado**. No pueden representar a otras culturas, de otros lugares y épocas. Los discursos neutros, objetivos o desinteresados no existen”.

D) “El principio básico de este modelo es que la comprensión lectora se realiza básicamente a través de dos componentes; **comprensión lingüística y codificación**. Se define comprensión lingüística como la habilidad para obtener información lexical y

²¹ Nuestra traducción. En francés, en el original.

deducir la interpretación de oraciones y discursos. Asimismo, se entiende por codificación la habilidad para deducir rápidamente una representación desde el input impreso, que permite acceder al léxico mental, y de este modo, recuperar la información semántica de la palabra”.

E) “Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la **suma del significado de todos sus vocablos y oraciones**. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. Diferentes lectores debería obtener un mismo significado; una misma persona que leyera el escrito en momentos y lugares diversos también debería obtener el mismo significado, puesto que éste depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras, y éstas no se modifican fácilmente”.

2. ¿Qué ideas subyacen en estas apreciaciones sobre “dificultad del texto”, “mal lector” y “adivinanza lingüística”?

A) La dificultad del texto leído influye directamente en las características de los movimientos oculares, a mayor fijación ocular, mayor dificultad. El siguiente cuadro presenta esas características según las diferentes clases de textos.

Tipo de texto	Duración media de las fijaciones (ms)	Proporción de regresiones (%)
Novela	200	3
Periódico	210	6
Psicología	220	11
Economía	230	11
Biología	260	18

Según, Rayner, K. y Pollatsek, A. *The psychology of reading*.

Prentice-Hall Editions, 1989, citado en Gaonac'h Lire.

B) “Los malos lectores son sin embargo capaces de integrar y de interpretar las informaciones textuales cuando leen un texto compatible con su experiencia”.

Gaonac'h Lire, p.80

C) “Contrariamente a lo que aducen los partidarios de la *adivinanza psicolingüística*, el recurso al contexto no es un signo de buena salud del lector, sino un signo de disfuncionamiento de ciertos mecanismos”. *Gaonac'h Lire, p. 43.*“

“En resumen, los buenos decodificadores no están totalmente equivocados al no fiarse del contexto y tener en cuenta sus capacidades de decodificación”.

3. Analice algunas de las tareas propuestas en el manual que usted utiliza habitualmente.
¿Con qué modelo didáctico se vinculan? Fundamente su respuesta.

3.1 Tome una de esas propuestas de actividades e intente modificarla para reflejar alguno de los otros modelos didácticos.

4. Reflexione sobre su propio quehacer didáctico en el área de la lectura en LE y responda:

4.1 ¿Cuál es su modelo didáctico de referencia más habitual?

4.2 ¿Qué contenidos prioriza en sus clases?

4.3 ¿Qué supuestos didácticos maneja?

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J-M. (1999) : *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris, Nathan.
- Adam, J-M. (1992) : *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, Nathan.
- Alas, Leopoldo "Clarín" (1982): *La regenta*. Barcelona, Bruguera.
- Flaubert, Gustave (1972): *Madame Bovary*. Paris, Folio Gallimard.
- Babot de Bacigaluppi, M. V. y al. (1999): *La lectura en lengua extranjera. Nuevas perspectivas de análisis*. Tucumán: Centro de Estudios Intercultural. Departamento de Francés. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
- Bajtín, M. (1999): *Estética de la creación verbal*, Mexico, Siglo XXI.
- Baudet,S y Denhière,G. (1989) : « Le fonctionnement cognitif dans la compréhension des textes ». En *Questions de Logopédie* n° 21. Paris.
- Bronckart, J-P. (1996) : « L'acquisition des discours ». En *Le Français dans le Monde*, Paris.
- Bronckart, J.P. (1996) : *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux & Niestlé.
- Carrell, P. (1990) : « Rôle des schémas de contenu et des schémas formels ». En Gaonac'h, D. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris, Hachette.
- Cassany, D. (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en al aula*. Barcelona, Paidós.
- Charolles, M. (1994) : « La cohérence textuelle, cohésion et rupture », *Travaux de linguistique* n° 29. Université de Nancy 2, Duculot : 133.
- Ciapuscio, G. (1994): *Tipos textuales*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Bs. As.
- Cicurel, F. (1991) : *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- Conseil de l'Europe, Comité de l'Education (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- Cornaire, C., Germain, C., (1999) : *Le point sur la lecture*. Paris, CLE International.
- Eco, H. (1979) : *Lector in fabula*. Paris, Grasset.

- Freire, P. (1987): "La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía". En *Política y educación*. México, Siglo XXI, 1996. p. 50-65.
- Gaonac'h, D. (1992) : « Automatisation et contrôle des processus cognitifs dans le traitement de l'écrit ». En *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*. Actes du VIIIe Colloque 'Acquisition des langues, perspectives et recherches' : LIDILEM, Grenoble, mai 1991
- Goffard, S. (1995): "Lecture: négocier une interaction sociale. En *Sémiotique(s) de la Lecture*. Paris.
- Goodmann, K (1982): "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En Ferreiro, E et Gómez Palacios, M (dir.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* 1ra. edición 1982, 14a. edición 1998; Siglo Veintiuno Editores, México.
- Fijalkow, J. (2000). *Pendant la classe De littérature. Enseigner: quel type de connaissance*
- Jolibert, J. (1990): *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*, Editorial Dolmen. Santiago de Chile. Ministerio de Educación.
- Klett, E., Lucas, M. Vidal, M. (2000): « L'arrière plan des consignes : représentations de l'activité de lecture chez l'enseignant-concepteur ». En *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 119, juillet-septembre.
- Lehmann, d. y Moirand, S. (1980) : «Une approche communicative de la lecture». En *Le Français dans le Monde*. 153.
- Litwin, E. (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la didáctica*. Buenos Aires, Paidós.
- Maingueneau, D. (1996) : *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris, Seuil.
- Marín,M. (1992): *Conceptos claves*. Buenos Aires, Aique.
- Nunan, D. (1996): *El diseño de las tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Papo, E. y Bourgain, D. (1989): *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris, Hatier.
- Pasquale, R. (2006) *Leer en lengua extranjera: estrategias lectoras y situaciones de lectura*, Informe final de Beca de Perfeccionamiento, Universidad Nacional de Luján, 187pp. (inédito)
- Parodi, G. y Gramajo, A. (2003): Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV 2003: una aproximación multiniveles. En *Revista Signos*, 36 (54), 207-223.

- Pozo et alii.(2000): *La solución de problemas*, Aula XXI, Santillana, España
- Rinaudo, M. C. (1999): *Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción*. Río Cuarto, Editorial fundación Universitaria Nacional de río Cuarto.
- Sánchez Miguel, E. (1997): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires, Santillana.
- Solé, I. (1999): *Estrategias de Lectura*. Barcelona, Graó.
- Souchon, Marc (2002): “La socialización textual: la intercomprensión de textos”. En *Langues et Cultures*, Centro de Estudios Interculturales, Departamento de Francés, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Año 4, N° 4, Tucumán, Argentina.
- Souchon, Marc (1999): “La problemática de la comprensión de textos en la enseñanza universitaria”. En *Revista Espacios de Docencia N° 1*, Universidad Nacional de Luján.
- Souchon, (1997) : « La lecture-compréhension de textes : aspects théoriques et didactiques ». En *Revue de la SAPFESU*, numéro hors série. Buenos Aires, p. 5-55.
- Souchon, M. (1995) : “Pour une approche sémiotique de la lecture compréhension en langue étrangère”. En *Semen 10*, Besançon.
- Souchon, M., (1993): “Orientations pour un accompagnement pédagogique des premières lectures en LE”. En *Dialogues et Cultures N°3- CEI –Facultad de Filosofía y Letras*, Universidad Nacional de Tucumán.

ANEXO

1) CAPÍTULO I: UNA APROXIMACIÓN A LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

El texto de la página 13 se titula **Canción de Alicia, Buenos Aires, 1980**, y fue escrito y compuesto por Charly García.

2) CAPÍTULO V: PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS DE ABORDAJE DE LA LECTOCOMPREENSIÓN EN CLASE

¿Dónde nos paramos?

Actividades

A) *Gaonac'h, 2004, p. 114.*

B) *Goodman, 1971, p.136.*

C) *Cassany, 200, p. 55.*

D) *Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990): The simple view of reading. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 2*

E) *Cassany, 2006, p. 26.*