



V ENCUENTRO INTERNACIONAL DEL INTERACCIONISMO SOCIODISCURSIVO
ACTIVIDAD DE LENGUAJE, TEXTOS Y DISCURSOS:
RECORRIDOS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN

La concepción de texto subyacente en el abordaje de la comprensión lectora en manuales de Español Lengua Extranjera

Prof. Natalia Ricciardi

Universidad Nacional de Rosario

Introducción

Este estudio se propone analizar, a partir de la articulación de algunas propuestas teóricas sobre el texto y la comprensión lectora, la concepción de texto subyacente en los manuales de español como lengua extranjera (ELE) a partir de la observación de las propuestas de comprensión escrita en ellos sugeridas. Las diferentes concepciones de *texto* a partir del surgimiento de la Lingüística Textual (LT) han ido acompañando no solo el desarrollo de la disciplina, sino también su trasposición didáctica en los diversos instrumentos para la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera (LE). Partiendo de la hipótesis de que la mayoría de los manuales de enseñanza de ELE abordan la comprensión lectora desde una perspectiva de la decodificación de sentidos objetivos, y con el fin de identificar las concepciones del texto a partir de las actividades de comprensión lectora propuestas, es nuestro interés proponer una serie de elementos de análisis a partir de las concepciones teóricas del Interaccionismo sociodiscursivo (ISD), elementos que creemos son indisociables del texto entendido como producción verbal empírica de una cultura en su dimensión semiolingüística, sociohistórica y cognitiva.

Este trabajo se enmarca en algunas tendencias de estudio de las concepciones teóricas del texto subyacentes en manuales y documentos curriculares de LM y LE (Miranda, 2012; Bulea, 2017), y tiene como principal motivación la necesidad de proponer, desde la perspectiva teórica del ISD, herramientas que impacten en las formas de intervención didáctica en el área de las lenguas extranjeras focalizando, principalmente, en los procesos de comprensión.

Orientaciones teóricas

Los tres momentos de la Lingüística textual

En su obra *La lingüística testuale*, Conte (1989) refiere a la diversidad de denominaciones para el término *texto* a partir del surgimiento de la lingüística textual en la década del 60. En un intento de organizar esta diversidad propone analizar tres

momentos (no necesariamente cronológicos). En un primer momento, la autora refiere al salto significativo que se da cuando los lingüistas perciben que es necesario trascender la gramática del enunciado, que resulta insuficiente para explicar ciertos fenómenos como la pronominalización, y comenzar a pensar en una gramática del texto. En este primer momento, identificado como el de las *gramáticas transfrásicas*, el texto es entendido como una “secuencia coherente de enunciados” (Isenberg, 1970 apud Conte, 1989), siendo las relaciones entre enunciados que le otorgan coherencia al texto. Luego la autora describe el paso al segundo momento, el de la construcción de las *gramáticas del texto*, en el cual el objetivo principal es poder dar cuenta de aquellos fenómenos inexplicables según una gramática del enunciado, proponiéndose determinar la diferencia cualitativa (y no solo cuantitativa) entre enunciado y texto, y siendo su principal preocupación explicar las regularidades internas del texto pero sin tener en cuenta su contexto. Será solo a partir del tercer momento que existirá una preocupación en explicar el texto en relación con su contexto pragmático. Las *Teorías del texto*, como identifica la autora, pasarán a centrar sus análisis en el texto en contexto, o texto en situación considerando sus condiciones externas de producción, recepción e interpretación. Miranda (2010:29) considera que a partir de las Teorías del texto es que el texto pasa a ser entendido como un objeto de estudio complejo, que comporta dimensiones psico-socio-semióticas, y que esta complejidad hace que sea imposible abordarlo de forma reduccionista, esto es, considerándolo solo en su realidad lingüística. La autora identifica dos tendencias derivadas del desarrollo de las Lingüísticas textuales anteriormente descritas: aquellas que consideran el texto como un objeto abstracto que puede definirse en términos puramente lingüísticos y aquellas que comienzan a ver al texto como un objeto empírico que comporta toda una serie de fenómenos semiolingüísticos, cognitivos, sociohistóricos y culturales, que lo encuadran como un objeto complejo.

Siendo objeto de nuestro estudio el texto escrito como instrumento didáctico para la enseñanza de LE, proponemos diferentes formas de abordar la comprensión lectora (CL) relacionadas a estas dos concepciones de texto como objeto abstracto y texto como objeto complejo.

La comprensión lectora

Marcuschi (2004:12) afirma que los géneros de texto son fenómenos históricos que constituyen expresiones propias de la vida cultural de una sociedad, y describe dos paradigmas para la comprensión de los textos que podríamos asociar directamente a las concepciones anteriormente mencionadas del texto. Ambos paradigmas traen aparejadas diferentes concepciones de lengua, texto y del proceso mismo de comprensión.

Las teorías de la comprensión como *decodificación* entienden lengua como código y forma lingüística, y como herramienta para la construcción de sentido, proceso que lleva a cabo un sujeto aisladamente. En este proceso comprender un texto, considerado como continente y portador de significaciones y contenidos objetivos, sería

una acción objetiva de decodificación y el lector debería aprehender los sentidos objetivamente instalados en el texto.

Por otro lado, las teorías de la comprensión como *inferencia*, consideran la lengua como actividad sociointeractiva y cognitiva, y entienden al texto como un evento construido en relación a la situación, lo que hace que su sentido sea siempre un sentido situado. En este panorama, la comprensión se considera como una acción colaborativa en la que emisor y receptor intervienen poniendo en juego sus conocimientos compartidos. En esta segunda concepción leer significa comprender un texto en el sentido de realizar inferencias a partir de las informaciones dadas en el texto y situadas en el contexto más amplio de sus condiciones de producción.

Abordaje del texto como objeto complejo, empírico y singular

En el contexto de nuestro estudio asumimos, de acuerdo con Bronckart (2005:139), que todo texto empírico es producto de una acción verbal que se realiza movilizandolos recursos de una (o más) lenguas naturales, a través de un doble proceso de adopción y adaptación en que el agente productor adopta del arquitecho aquel género que considere más adecuado de acuerdo a los parámetros de la situación de producción y, a su vez, adapta el género escogido de acuerdo a la situación de acción por él internalizada en función de su experiencia personal. Este proceso de adopción y adaptación da como resultado un texto empírico singular que comporta características propias.

Creemos que esta singularidad no puede ser desestimada a la hora de abordar un texto entendido como semiotización de los conocimientos prácticos de una sociedad dada, texto que depende de un género determinado y de una lengua natural particular cuyas entidades verbales portan valores históricos y socioculturales que emanan de ese género y de esa lengua (Bronckart, 2007:30). Siendo los textos producciones verbales efectivas de una lengua natural, el recurso a ellos como uno de los principales instrumentos didácticos para la comprensión y aprehensión de esa lengua en contexto de enseñanza-aprendizaje, debería priorizar un abordaje que no desconsidere el contexto socio histórico y las particularidades psicológicas que les imprimen su materialidad.

Entendemos, de acuerdo con Bronckart (1997), que solo es posible comprender el actuar humano desde la perspectiva de las actividades colectivas, y que es a través de la acción verbal que es posible asegurar la realización de estas actividades sociales generales. Por lo tanto, es necesario sensibilizar para este doble juego llevando al alumno a identificar la actividad general en la que se inscribe la acción verbal. Por otro lado, esta acción podrá ser evaluada desde una perspectiva externa que posibilita identificar *agentes* responsables, y desde una perspectiva interna, esos mismos *agentes* internalizanla acción verbal asignándose una auto representación de su estatus de agente, lo que imprime unos matices determinados y singulares. De acuerdo con Bronckart, (1997:59), “(...) es esta situación internalizada la que realmente influye en la producción de un texto empírico”.

Si bien, como destaca el autor, no será posible *a priori* acceder a esta situación de acción interiorizada, sabemos que esas representaciones se manifiestan en una serie de operaciones que es posible (y necesario) reconocer y analizar. En un primer momento, el recurso al *arquitexto* con el fin de adoptar un modelo disponible de texto para después identificar los tipos de discurso, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa a partir del reconocimiento de las diferentes voces que asumen la responsabilidad delo manifestado y las evaluaciones de los contenidos temáticos materializadas en las modalizaciones. Un doble juego se manifiesta también en este nivel de análisis puesto que la observación de estos procesos a través de la identificación (por decodificación) de las unidades lingüísticas nos proveerán los datos sobre los parámetros sociosubjetivos que orientan la selección de esas unidades, activando también ciertos procesos de inferencia que permitan entender al texto como objeto singular socio históricamente situado y psicológicamente determinado. A través de un doble proceso de decodificación del código e inferencia a partir de la activación de conocimientos compartidos, un abordaje del texto como objeto complejo deberá llevar al alumno a observar:

-La relación de la acción verbal con la actividad social general con la que se articula.

-El género de texto.

-Las representaciones de los parámetros del contexto físico, esto es, la identidad de la persona (en cuanto diferente de otras personas en el mundo) y las coordenadas de espacio-tiempo (dónde y cuándo se lleva a cabo la acción verbal).¹ Consideramos de fundamental importancia, en este punto, la indicación de la fuente del texto, dato que hará posible la recuperación de las informaciones relativas al contexto de circulación, fecha y lugar de producción, o emisor

-El marco social general, esto es, la institución social (familiar, escolar, comercial, periodística, política, etc.) en el que se produce la interacción, las normas, reglamentos y formas de comportamiento que exige.

-El estatus de este autor en cuanto enunciador, esto es, el papel social que él mismo se atribuye en cuanto autor del texto.

-El o los destinatarios del texto, es decir, el papel que el autor le atribuye al receptor del texto lo que determinará, sobretodo, el registro utilizado, la utilización o descarte de determinadas formas y no otras, el apelo explícito al destinatario (a través del uso de determinadas proformas, SN, etc.) o no.

-Los objetivos o finalidades de la interacción, identificando cuál es el efecto que el enunciador pretende provocar en el destinatario.

¹ Bronckart afirma que “las representaciones de los parámetros del contexto físico se apoyan en dos capacidades cognitivas: la identidad de la persona (y su distinción respecto de “los demás”), y las coordenadas del espacio-tiempo. Esas capacidades se construyen ya en la primera infancia, por lo tanto, todo agente-productor las posee (...) de manera que la descripción *a priori* de ese primer conjunto de parámetros coincide casi necesariamente con la representación que el agente productor posee”. (1997:62)

-El soporte: en la medida en que contribuye para entender mejor el funcionamiento de los géneros textuales, asumiendo que todo género tiene un soporte (revista digital, revista de papel, cartel de publicidad callejera, etc.)

Aspectos metodológicos

El corpus de investigación

Para la obtención de datos para nuestra investigación nos basamos en seis manuales de enseñanza de ELE, para lo cual fueron consultados sitios de referencia y blogs de profesores de ELE (<http://todoelecomunidad.ning.com/>; <http://www.bomespanhol.com.br>; <http://cvc.cervantes.es/foros>) para identificar aquellos manuales más referidos y recomendados por los docentes. Seleccionamos dos manuales utilizados en Argentina, dos utilizados en Brasil y dos de editoras españolas. Este recorte responde a un interés en observar aquellos materiales utilizados en nuestra región, específicamente el eje Brasil-Argentina: Aula del Sur (2005) y Voces del Sur (2002) en Argentina; Gente (2004) y Aula Internacional(2013) en Brasil. Por otro lado, nos interesó también observar materiales de autores españoles para lo cual fueron seleccionados Abanico (2001) y Europa en comunicación (2009). Vale la pena resaltar que los manuales utilizados en Brasil y Europa se presentan de acuerdo a las normas morfosintácticas de la variedad española hablada en Madrid, mientras que los manuales utilizados en Argentina respetan la variedad rioplatense. Todos los manuales seleccionados son posteriores a la publicación del Marco Europeo Común de Referencia y la mayoría de ellos hacen referencia al mismo explícitamente. También de acuerdo a los descriptores de niveles del MECRL, todos los manuales se encuadran en los niveles A2/B1. Finalmente, cabe resaltar que todos ellos se orientan a un público joven o adulto.

Procedimientos de análisis

Partiendo de la definición de texto surgida de las corrientes teóricas que dominaron la LT nos propusimos, por un lado, identificar y analizar que concepciones teóricas subyacen en los manuales de ELE a partir de la observación de los textos escritos y sus propuestas de abordaje y proponer, por otro lado, una serie de parámetros relevantes para el abordaje del texto entendido como objeto complejo y socio históricamente situado. Persiguiendo los objetivos generales anteriormente descriptos, se establecieron los siguientes procedimientos de análisis:

- Relevamiento de los textos escritos propuestos en cada manual para evaluar la comprensión lectora.
- Identificación de la terminología para referirse al “texto” /etiquetas de géneros empleados las consignas de cada manual para abordar la CL.
- Observación de la existencia (o no) de datos relativos al contexto de producción de los textos relevados.
-
- Análisis de las propuestas para abordar la CL.

Tres ejemplos:

Con el fin de ejemplificar nuestro análisis proponemos dos textos que consideramos representativos de la mayoría de los casos observados:

Ejemplo 1:

8. DOS BESOS

A. Lee este texto sobre cómo es el contacto cuando se saluda en España y relaciona las palabras subrayadas con las fotos.

EL CONTACTO EN LOS SALUDOS

En España para saludar en contextos informales (1) se dan dos besos, excepto entre chicos, que (2) se dan la mano. Esto puede suceder cuando quedas con amigos, gente que no co-

noces mucho o que te presentan. En situaciones formales de trabajo lo normal es dar la mano. Solo con amigos y familiares (3) se da un abrazo y a la pareja un beso en la boca.



Consideramos que este ejemplo responde a una noción de texto como secuencia coherente de enunciados o frases comprensible fuera de todo contexto, y que las propuestas de comprensión están claramente orientadas a la decodificación: identificación de léxico.

Ejemplo 2:

4. TIEMPO LIBRE

A. Una revista de música ha entrevistado a cuatro jóvenes españoles sobre sus gustos musicales. Subraya en los textos la información con la que coincides y coméntalo con tus compañeros.

<p>GUILLERMO, 31 años, Granada</p>	<p>ANABEL, 30 años, Barcelona</p>	<p>MÓNICA, 25 años, Madrid</p>	<p>SERGIO, 28 años, Sevilla</p>
<p>¿Qué tipo de música escuchas normalmente? De todo, pero escucho mucho pop independiente. ¿En inglés? Sí, pero también me interesa el pop en español. ¿Tus grupos favoritos? Me encantan Kings of Leon y Los Planetas.</p>	<p>¿Qué tipo de música escuchas normalmente? Me gustan muchos tipos de música, pero últimamente escucho mucha música electrónica. ¿Dónde escuchas música? En todas partes, en el coche, en casa, en el trabajo. ¿Tu cantante o grupo favorito? James Blake.</p>	<p>¿Qué tipo de música escuchas normalmente? De todo. Escucho mucho flamenco, mucha música electrónica también... ¿Dónde escuchas música? En casa, pero también me gusta ir a actuaciones de flamenco. ¿Tu cantante o grupo favorito? Enrique Morente. También me gustan mucho Camarón y Mayte Martín.</p>	<p>¿Qué tipo de música escuchas normalmente? Clásica y jazz, sobre todo. ¡Me encanta el jazz! ¿Dónde escuchas música? Escucho mucha música en casa. A mi novia también le gusta la música y en casa tenemos muchísimos discos. ¿Y os gusta el mismo tipo de música? Más o menos. A mi novia le gusta mucho la música soul, a mí me interesan más el jazz y la música clásica.</p>
<p>B. Subraya las frases en las que aparece gusta / gustan, encanta / encantan e interesa / interesan. ¿Entiendes la diferencia entre las dos formas? Coméntalo con tu profesor.</p>			

Creemos que en el ejemplo 2 el texto es entendido como unidad lingüística con determinadas propiedades que le otorgan coherencia interna, y que es posible deducir el

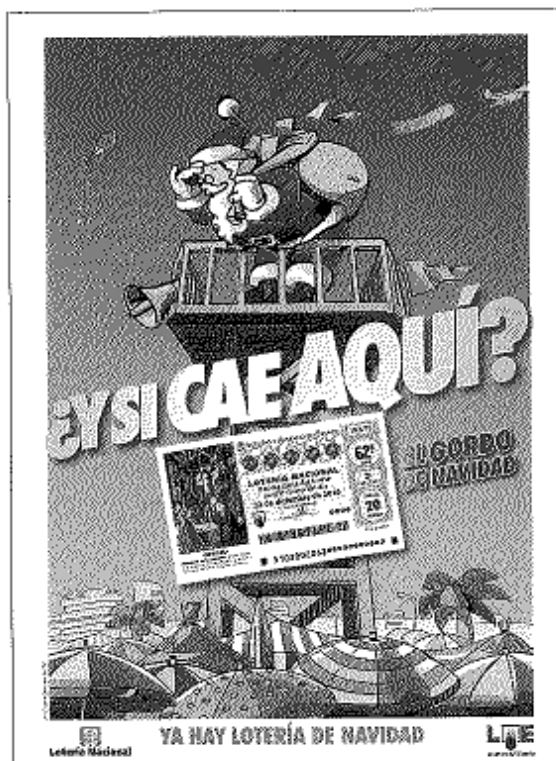
género a través de marcadores inferenciales (Miranda, 2010) en la consigna y en el plan textual que nos lleva a identificar una entrevista. Con respecto a las propuestas de comprensión, vemos que están orientadas a la decodificación para trabajar estructuras gramaticales (verbo GUSTAR)

Ejemplo 3:

12. El gordo

Lee bien este anuncio. ¿Comprendes bien todas las palabras? ¿Significa eso que entiendes realmente el mensaje? Por ejemplo, **gordo** no califica sólo a personas con kilos de más... También se refiere a otra cosa. ¿Sabes qué es?

Los anuncios, como otros muchos textos, sólo tienen sentido en su contexto cultural. Se diseñan para personas que conocen detalles y particularidades de su ambiente, sus hábitos de comunicación, sus fiestas, su carácter, su comida... Aquí tienes un anuncio español. ¿Qué rasgos típicos de la cultura española aparecen? Comentadlo entre todos.



En el ejemplo 3 podemos observar el recurso a un texto auténtico. Sin embargo, no se hace referencia a la fuente o al soporte, lo que nos lleva a afirmar que el texto se presenta como unidad lingüística y al mismo tiempo a dudar del mismo como unidad pragmática. Es posible identificar un marcador de género explícito en la consigna (*anuncio*) y la actividad de comprensión está orientada a la decodificación (*¿comprendes todas las palabras?*) pero también a la inferencia (abordaje sobre el género anuncio, su función social y sus destinatarios).

Resultados parciales:

Atendiendo a nuestros objetivos de análisis, pudimos observar que en la mayoría de las consignas se hace referencia al “texto” que debe ser leído (sin ninguna referencia explícita al género). Sin embargo, en algunos de los manuales se pueden observar marcadores de género explícitos en las consignas (*Aquí tienes un test sobre vacaciones*) o marcadores inferenciales a partir del uso de textos auténticos de circulación masiva (avisos clasificados). Pocos manuales ofrecen textos auténticos para lectura, y solo algunos ofrecen la fuente que permite rastrear el texto original. Por otro lado, observamos que los manuales que los proponen abordan, en general, la lectura como decodificación. En raros casos se ha identificado un abordaje del texto como objeto

complejo y manifestación verbal empírica, pero no situada, al carecer el mismo de datos de su contexto de producción (fuente).

Consideraciones finales:

Emprendimos este estudio partiendo de la hipótesis de que la mayoría de los manuales de ELE abordan la comprensión lectora reduciendo el texto a un objeto puramente lingüístico, y menospreciando determinados rasgos que comportan la singularidad de los textos como manifestaciones de la actividad comunicativa de una sociedad inscripta en una determinada coyuntura sociohistórica. Con el objetivo general de dominar el funcionamiento textual, Bronckart (2007:142) propone una didáctica del sistema de la lengua articulada a una didáctica del funcionamiento textual a través del abordaje del sistema de la lengua a partir de un corpus de enunciados seleccionados con el fin de conocer sus reglas; a la vez que seaborde el mismo en textos empíricos, con el objetivo de sensibilizar a los estudiantes sobre las condiciones de funcionamiento de los textos en su contexto comunicativo.

Consideramos que en el campo de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras es necesario promover un abordaje del texto como evento comunicativo que considere un proceso dialógico de comprensión. Por un lado, es necesario apelar a la decodificación del sistema formal a partir del reconocimiento de las unidades lingüísticas. Por otro lado, se deben activar los procesos de inferencia que permitan atribuir a las unidades lingüísticas de la lengua extranjera estudiada, determinados valores fundamentales para obtener información de las movilizaciones realizadas por el agente productor del texto. Este proceso solo es posible si el material didáctico cuenta con determinadas características, como el recurso a textos auténticos que se presenten insertados en determinado contexto, brindando todos aquellos datos que posibiliten el reconocimiento de los parámetros físicos de su producción, y proponiendo un abordaje, a través de técnicas variadas, que permita inferir los parámetros sociosubjetivos que componen esa acción verbal haciendo posible la aprehensión de una lengua extranjera a partir de las producciones verbales efectivas de sus hablantes.

Referencias bibliográficas:

Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

_____. (2010) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila editores.

Conte, M. E. (1989) *La lingüística testuale*. Milano, Campi del sapere/Feltrinelli.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Brasil: Parábola.

Miranda, F. (2010). *Textos e gêneros em dialogo. Uma abordagem lingüística da intertextualização*. Universidade Nova de Lisboa.Fundação Calouste Gulbenkian Editora.

Corpus:

Autieri, Gassó y otros. (2002) *Voces del sur 2*. Ediciones Voces del Sur.

Chamorro, G, y otros. (2001). *Abanico curso avanzado de Español lengua extranjera*. Fusión.

Castón, R., & Corpas, J. (2008). *Aula internacional: curso de español B1*. Difusión.

Corpas, García y otros. (2005). *Aula del sur*. Ediciones Voces del Sur.

Gallego Villar, P. (2009). *Europa en comunicación*. Comisión Europea representación en España.

Martín, M. P., Baulenas, N. S., Gila, P. M., Quintana, N. S., Sans, B. N., & Alonso, R. C. (2004). *Gente: curso de español para extranjeros*. Difusión.