

Revista de la Escuela Ciencias de la Educación - 1a ed. - Rosario

Laborde editor 2008

426 p.; 15 x 21 cm.

ISSN 1851-6297

1. Pedagogía-Educación. I. Título
CDD 370.1

1ª EDICIÓN: DICIEMBRE 2008

DIRECTORA: ESP. LIC. SUSANA DEL VALLE N. COPERTARI

© LABORDE EDITOR - 2000 ROSARIO

3 DE FEBRERO 1065

TEL/FAX: (0341) 449 8802

ROSARIO (C.P. 2000) - SANTA FE - ARGENTINA

E-MAIL: labordelibros@citynet.net.ar

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: LILIANA AGUILAR

AGRADECEMOS A:

- ASOCIACIÓN COOPERADORA "JOSÉ PEDRONI" DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES UNR.
- COAD ASOCIACIÓN GREMIAL DE DOCENTES E INVESTIGADORES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO.
- AGCER ASOCIACIÓN DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE ROSARIO.
- AMSAFE ROSARIO ASOCIACIÓN DEL MAGISTERIO DE SANTA FE (DELEGACIÓN ROSARIO).
- CTA CENTRAL DE TRABAJADORES ARGENTINOS.

I.S.S.N. Nº: 1851-6297

QUEDA HECHO EL DEPÓSITO QUE MARCA LA LEY 11.723

MARCA Y CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS REGISTRADAS EN LA

OFICINA DE PATENTES Y MARCAS DE LA NACIÓN

IMPRESO EN ARGENTINA

REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Año 4 • Nº 3 • 2008



Asociación Cooperadora
"José Pedroni"
de la Facultad de Humanidades
y Artes UNR

CoAd

Asociación Gremial de Docentes
e Investigadores de la Universidad
Nacional de Rosario



Asociación del Magisterio
de Santa Fe
(Delegación Rosario)

agCER

Asociación de Graduados en
Ciencias de la Educación de Rosario

CTA
central de trabajadores de la Argentina

¿CÓMO CONTRARRESTAR REPRESENTACIONES ADVERSAS A LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA?

Estela Raquel Klett Fernández
(Universidad de Buenos Aires)

Resumen

El trabajo se encuadra dentro de la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera a alumnos universitarios. En una primera parte del artículo se analiza el concepto de representación social a la luz de distintas posturas y diferentes autores y se observa la evolución histórica de dicho concepto. La noción de representación resulta clave en el trabajo. La autora da cuenta de algunos resultados de una investigación llevada a cabo en 2005, entre estudiantes universitarios de carreras humanísticas que estudian francés. En el material provisto por las entrevistas realizadas se analizan las representaciones más relevantes sobre lectura en lengua extranjera a partir de la teoría del "núcleo central" de Abric. En la segunda parte de la presentación, se proponen algunas ideas para mostrar la complejidad del proceso lector y, por vía indirecta, modificar representaciones de la lectocomprensión basadas en un descifrado léxico-gramatical. El marco que ofrece el interaccionismo sociodiscursivo orienta este trabajo tanto desde el punto de vista teórico como metodológico.

Palabras clave

Lectocomprensión - Lengua extranjera - Representaciones - Técnicas - Contexto académico.

Summary

This work can be placed within the teaching of reading comprehension in foreign languages to university students. The first part of the article analyzes the concept of social representation observing its historical evolution in the light of different opinions and different authors. *Representation* is a key concept of this work. The author accounts for some of the results she obtained in a research carried out in 2005 to university students of humanistic careers who study French. In the material resulting from the interviews, the most relevant representations about language and foreign language are analyzed from Abric's "noyau central" (central core) theory. The second part of the text proposes teaching activities aimed to modify adverse representations to reading. The framework provided by the socio-discursive interactionism directs this work both theoretically and methodologically.

Key Words

Reading comprehension - Foreign language - Representations - Techniques - Academic context.

1. Introducción

Este trabajo se encuadra en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) donde tenemos a nuestro cargo la materia lectocomprensión en francés. Este idioma es una de las lenguas romances obligatoria para los alumnos de todas las carreras de la unidad académica antes mencionada. Uno de los problemas corrientes que enfrenta el docente de lengua extranjera (LE) al iniciar un curso de lectura es la distancia que separa las representaciones sociales de los actores involucrados en el proceso de enseñar y aprender. Podemos imaginar que una disparidad muy grande entre los preconceptos de docentes y aprendientes en relación con las prácticas lectoras puede tener una incidencia negativa en el aprendizaje de la comprensión. A su vez, la consideración de datos provenientes de investigación sobre las representaciones de los alumnos permite ajustar las intervenciones didácticas. En este trabajo presentaremos, por un lado, los resultados de una investigación de tipo exploratorio realizada con el objetivo de desentrañar las representaciones sociales de estudiantes universitarios principiantes en un curso de lectura en francés. Por otro, proponemos algunas ideas cuyo objetivo es mostrar la complejidad del proceso lector, y por vía indirecta, contrarrestar las representaciones de la lectura que la conciben como un mero descifrado léxico-gramatical.

2. El contexto institucional

Los cursos de lectocomprensión del Departamento de Lenguas Modernas tienen casi cincuenta años de antigüedad y se ubican entre los más antiguos del país. Nos referimos a los cursos curriculares de lectura en LE destinados a los alumnos de las carreras dictadas en la facultad (Antropología, Bibliotecología, Ciencias de la Educación, Edición, Filosofía, Geografía, Historia, Historia del Arte, Letras Clásicas y Letras Modernas). En estos cursos destinados exclusivamente a la comprensión lectora, los estudiantes adquieren en tres cuatrimestres (alrededor de 150 horas) las herramientas necesarias para leer bibliografías de sus respectivas áreas de especialidad. Alcanzan una autonomía que les permite efectuar una lectura crítica de textos académicos en francés: artículos de revistas especializadas, ponencias de congresos, presentaciones científicas, capítulos de libros, entre otros.

3. Los actores

Los estudiantes de nuestros cursos forman grupos heterogéneos. En primer lugar, poseen conocimientos académicos diferentes pues algunos cursan la materia al comenzar sus estudios universitarios y, otros, lo hacen casi al finalizar los mismos. Este aspecto resulta particularmente relevante ya que el caudal de saberes disciplinares así como el manejo de los géneros discursivos juegan un papel preponderante en el proceso lector. Además, hay aprendientes que, antes de cursar francés, ya han terminado el ciclo de tres cuatrimestres de lectura en inglés o alemán. Por último, es de señalar que todos los estudiantes cuentan con una experiencia de aprendizaje de una o varias lenguas en la escuela secundaria donde siempre se trabajan las cuatro competencias (comprensión y expresión tanto en el oral como en el escrito).

4. Las representaciones sociales

Antes de pasar al análisis del corpus, es necesario brindar algunas precisiones sobre el concepto de representación social. Se trata de una noción antigua utilizada en filosofía por Kant y resignificada en el campo de la psicología social. Para el autor alemán "Los objetos de nuestro conocimiento son solo representaciones y el conocimiento de la realidad última es imposible". Generalizó la idea según la cual "para conocer hay que interesarse simultáneamente al objeto estudiado y al hombre que lo estudia" (Kant, 1781 [1944]: 124). A pesar de

este primer paso en la construcción conceptual, se suele atribuir a Durkheim la paternidad de las representaciones. Para él, se trata de "una amplia clase de formas mentales (sobre ciencias, religión, mitos, espacio, tiempo), opiniones y saberes sin distinción" (Durkheim 1895 [1980]: 26). Atribuye a las representaciones colectivas una fuerza dominante al decir que los hechos sociales son "maneras de hacer o de pensar reconocibles por la particularidad de que son susceptibles de ejercer sobre las conciencias individuales una influencia coercitiva". El concepto es utilizado para analizar diferentes ámbitos sociales y se emite la hipótesis "que se podrían explicar los fenómenos a partir de las representaciones así como de las acciones que éstas autorizan" (Durkheim, op. cit.: 28).

Las representaciones sociales también llamadas "colectivas o sociolingüísticas" (Boyer, 2002: 39) constituyen así un tipo de conocimiento específico y de pensamiento social que se identifica con los saberes ligados al sentido común (Moscovici, 1986). En una postura coincidente Jodelet afirma que se trata de "Una forma de conocimiento elaborado y compartido socialmente, con una orientación práctica y que contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social. También designado como saber de sentido común o conocimiento ingenuo y natural, se diferencia del conocimiento científico, entre otros (Jodelet, 1989: 43). El sujeto erige entonces un contenido que se manifiesta como imágenes, informaciones, opiniones, actitudes o juicios sobre un objeto que puede ser un acontecimiento, un personaje, una tarea, un lugar o un tiempo. Éste se constituye a partir de la experiencia personal y también teniendo en cuenta las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento transmitidos por la tradición, la educación y la comunicación social. Como lo señala Espéret: "Las representaciones corresponden a los diversos tipos de conocimiento elaborados por un individuo a lo largo de su vida, sea cual fuere su campo de aplicación o el grado de acceso a la consciencia" (Espéret, 1990: 9).

Raiter (2002: 11) afirma que "La representación refiere (...) a la imagen mental que tiene un individuo cualquiera (...) acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso que percibe de alguna manera". Para Arnoux, son creencias que se manifiestan de manera discursiva y actúan como una pantalla entre la conciencia social y la práctica lingüística (Arnoux y Bein 1999: 9). Por su parte, Zarate (1993: 29), citando a Bourdieu, dice: "Lo que consideramos como realidad social es en gran parte representación o producto de la representación (...). Las representaciones no llegan entonces a la realidad, cubriendo superficialmente un concentrado de verdad sino que contribuyen para hacer existir una realidad de la cual son constitutivas".

Acordamos con los autores citados, en primer lugar, en el peso atribuido a las representaciones. En segundo lugar, destacamos el aspecto vinculado con su construcción progresiva a lo largo de la vida del individuo así como los posibles cambios que se generan a través de las prácticas sociodiscursivas y los aprendizajes sucesivos del sujeto. En nuestro caso, al enseñar comprensión lectora en francés, en la universidad, nos interesa especialmente conocer algunas de las representaciones de los alumnos que ingresan al curso antes de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, estos sujetos que poseen una historia de vida idiosincrásica y se encuentran insertos en un determinado medio social están influenciados por los valores, creencias y prácticas que circulan en sus grupos de pertenencia. Los aprendientes poseen un repertorio importante de *ideas previas* sobre la lengua que se enseña -su dificultad o facilidad, belleza o fealdad, musicalidad o dureza etc.- los procedimientos que se deben utilizar para hacer posible la adquisición o el rol que debe cumplir el alumno y el docente. Estas imágenes se materializan discursivamente en *segmentos prefabricados* atravesados y sostenidos por *el rumor de la sociedad*. A título de ejemplo enumeramos algunos casos relevados en un trabajo anterior: "El francés es la lengua del amor", "Los verbos son muy difíciles", "El portugués es re-fácil", "El italiano es una lengua que canta", "¡La pronunciación del inglés es imposible!" (Klett, 2002: 335).

Procuraremos vislumbrar algunos de los componentes del repertorio representacional pues cuando se aprende una lengua extranjera y, por ende, cuando se leen textos en ese idioma, las representaciones así moldeadas operan como filtros no sólo en lo atinente al contenido verbal o textual que se enseña sino también en lo que se refiere a los aspectos procedurales y motivacionales puestos en marcha. Las representaciones construidas por los individuos regulan sus conductas ya que los contenidos de las mismas actúan como guías de la acción. El sistema representacional "nos orienta en la manera de nombrar y definir los distintos aspectos de la realidad cotidiana; en el modo de interpretarlos, tomar decisiones y, llegado el caso, adoptar una postura en relación a ellos y defenderla" (Jodelet, 1989). Expondremos las tendencias más relevantes del análisis de nuestro corpus circunscribiéndonos a dos aspectos del protocolo de indagación. En primer lugar: ¿qué representaciones tienen los aprendientes del objeto de estudio?; en segundo lugar: ¿cuáles son los medios que les permitirán acceder a la lectocomprensión en francés?

5. Material analizado y método

El corpus comprende las respuestas a una indagación cumplida el primer día de clase en 2005. Cien estudiantes universitarios, de 20 a 25 años, principiantes en francés completaron entonces la encuesta que se les presentó. Utilizamos un cuestionario en lengua materna semi-estructurado con una parte de elecciones múltiples y, otra, de preguntas abiertas. El protocolo presentaba cinco grandes ejes: 1) lenguas conocidas; 2) motivación para el aprendizaje del francés; 3) gusto por la lectura; 4) objetivo de los cursos; 5) procedimientos para alcanzar la comprensión. Como ya lo señalamos, sólo los resultados correspondientes a los dos últimos ítems se desglosarán y comentarán en este trabajo.

En material recogido fue analizado de manera temática. En las respuestas a preguntas abiertas, muchos aprendientes se explayaron lo que nos permitió contar con un caudal verbal relevante. A los efectos de reconstruir las representaciones allí presentes, nos basamos en la teoría del "núcleo central" de Abric (1994). Para el autor, estas realidades mentales se organizan en torno a un número pequeño de elementos centrales, estables y con fuerte consenso en el grupo pues son el resultado "de las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas en las cuales se formó la representación" (Moliner et al., 2002: 23). Dichos elementos cumplen un papel estructurante y organizador con respecto a la representación y son los que definen la identidad de la misma ya que están marcados por la memoria colectiva del grupo y el sistema de normas al que remiten. El nudo central de la representación, formado entonces por constituyentes objetivados, agrupados en un esquema simplificador del objeto, da lugar generalmente al nacimiento de estereotipos o prejuicios caracterizados por el grado de cristalización que alcanzan dichos componentes. Dichos estereotipos se exteriorizan verbalmente como *segmentos prefabricados*, conforme a lo ya expresado.

Alrededor del eje o núcleo se encuentran elementos periféricos que son flexibles y muestran diferencias personales. Estos elementos son muy funcionales: permiten por un lado, la adaptación de la representación a contextos sociales variados y, por otro hacen posible su inscripción en la realidad del momento. En efecto, contrariamente al nudo central, el sistema periférico es más permeable y está determinado por las características del contexto inmediato. Actúa como área de contacto entre la realidad y el sistema central permitiendo la regulación y adaptación a las exigencias y características de la situación concreta a la cual el grupo se ve confrontado. Se explica así que exista una cierta modulación individual de la representación. En nuestro corpus, gracias al análisis temático de los datos, identificamos los contenidos centrales que conforman las representaciones relativas al "objeto de estudio" de un curso de lectura en francés y "los medios" para acceder a la comprensión.

6. Tendencias observadas en el corpus

6. 1. Las representaciones sociales sobre los contenidos a aprender

Al interrogar a los aprendientes sobre el objeto de estudio de un curso de lectocomprensión, el 80% de las respuestas se focalizan en el aprendizaje del léxico y la gramática. Esta tendencia podría explicarse por al menos dos razones. Por una parte, es natural que los alumnos se inclinen espontáneamente por lo que aparece ante sus ojos como más tangible e inmediato. Así, a primera vista, las categorías de la lengua, bien destacadas en el papel, parecen ser un escollo infranqueable. Por otra parte, debemos recordar el peso de la tradición que atribuyó durante muchísimos años una importancia desmesurada a los conocimientos lingüísticos en el proceso lector tanto en lengua materna como extranjera.

Sin embargo, hoy en día parecería ocioso destacar que las LE son valiosos instrumentos de comunicación y formación. Si el objetivo institucional de los cursos universitarios es la comprensión escrita, se trata fundamentalmente de adquirir los *quehaceres* lingüísticos, discursivos, pragmáticos y culturales propios de los contextos en los que se produce y circula el escrito y no de la mera incorporación de *saberes* sobre la lengua, se trate del léxico, la sintaxis, los géneros discursivos o los prototipos textuales. Partiendo de los postulados de Bronckart (1994 y 1996) que sustentan nuestro marco teórico, las prácticas sociales de lectura constituyen el objeto de estudio y, en consecuencia, forman el núcleo central de la enseñanza-aprendizaje.

Integramos entonces conocimientos declarativos y procedurales al mismo tiempo que otorgamos un lugar de honor a los conocimientos contextuales. Con el manejo de los conocimientos declarativos sobre las unidades verbales de bajo nivel los alumnos están en condiciones de responder a la pregunta: *¿qué se aprende?* Los conocimientos procedurales sobre las estrategias puestas en juego para comprender les permiten dar respuesta a: *¿cómo se aprende?* Finalmente, los conocimientos contextuales permiten satisfacer los interrogantes *¿cuándo?* y *¿por qué?* resulta conveniente efectuar una lectura rápida o minuciosa, integral o parcial. En otras palabras, ¿en qué circunstancias es provechoso aplicar ciertos saberes y poner en marcha tal o cual estrategia? Los contenidos contextuales remiten a las prácticas sociales de referencia, las que son características del contexto en el cual la lectura se aprende y donde ésta sirve como instrumento para resolver problemas.

Enseñar lectocomprensión en medio universitario supone entonces analizar el contexto para conocer qué leen los miembros de "la comunidad textual" definida por Olson (1994 [1997]: 301) como "un grupo de lectores (autores y oyentes) que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos". Por otra parte, es necesario observar cuál es la finalidad de la lectura, vale decir, cuál es el proyecto lector que une a los miembros. Así, enseñar *los usos específicos de la lectura* en la universidad ayudará a los aprendientes-lectores a insertarse en la comunidad universitaria, compenetrándose con los géneros textuales habituales y empleando el discurso académico en tanto miembro con derecho pleno. "Para ser letrado no alcanza con conocer las palabras; se debe aprender cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción" dice Olson (op. cit.).

6. 2. Las representaciones sociales sobre el acceso a la comprensión

En cuanto a los procedimientos para comprender el escrito, las respuestas de los informantes muestran dos tendencias. Por un lado, en los alumnos que ya tuvieron un curso de lectura, un 50%, aproximadamente, la variable del aprendizaje anterior tuvo una incidencia significativa en las respuestas. En efecto, estos estudiantes repiten frecuentemente el discurso didáctico. Se han seleccionado algunas de las consideraciones de los aprendientes-lectores (AL). Los números que acompaña la sigla remiten a necesidades clasificatorias de

los investigadores. Veamos algunos ejemplos: "Leer muchas veces, identificar las palabras clave, buscar marcas de subjetividad, ver donde está la voz de autoridad y tratar de no avanzar palabra por palabra porque es lo que me enseñaron en otros cursos" (AL8); "Dar una ojeada a todo el texto, mirar bien el copete y después hacer una conclusión para cada párrafo" (AL5) o bien: "Leer el principio y final de las oraciones, como hacemos en inglés" (AL10).

Las respuestas de los estudiantes que no tuvieron cursos anteriores de lectura, cerca de la mitad, muestran a las claras que la mayoría, el 85%, imagina el proceso de comprensión como un trabajo de descifrado y traducción muy "pegada" al texto. Los argumentos dados son coincidentes en cuanto a la necesidad de la *descodificación* que consideramos el meollo de la representación social más generalizada. Las verbalizaciones que siguen dan prueba de ello: "Puedo imaginar el tema pero si quiero comprender en detalle choco con el vocabulario y la gramática, entonces tengo que comprender todas esas palabras" manifiesta (AL24). Otro dice: "Si no conozco las palabras, el texto me parece completamente opaco. Me paraliza. Tengo que ir muy despacio y apuntar partes que traduzco" (AL73). Finalmente, un estudiante expresa: "Para entender uso el diccionario, mucho" (AL32). Estos enunciados, representativos del conjunto, permiten desentrañar una representación lineal del proceso de lectura. El sujeto avanza palabra por palabra, estableciendo equivalencias entre las dos lenguas y el sentido de la frase proviene de la sumatoria del significado de cada término.

Por otra parte, se observa que los aprendientes imaginan muchas dificultades en lectura por desconocimiento del léxico y la gramática. En el protocolo proponíamos factores que podían facilitar el proceso lector tales como: conocimiento previo sobre el tema, organización de las ideas, aspectos culturales, vocabulario, gramática, intención del autor. Las justificaciones de los encuestados muestran que para el 80% la gramática y el vocabulario del francés constituyen verdaderos escollos y el análisis temático efectuado nos mostró que son estos elementos los núcleos centrales de las representaciones más importantes relevadas. Se observa una gran coherencia con los conceptos dados cuando se trataba de definir el objeto de estudio ya que en ese caso los alumnos destacaban los mismos aspectos. "Me parece que la especificidad del texto es el vocabulario y la gramática. El tema y los autores son más universales" (AL46) o "Tengo la impresión de que las dificultades aparecerán primero a nivel del vocabulario y después de la gramática" (AL16). Es de señalar que estos resultados coinciden con los obtenidos en 1997 (Klett y Vidal, 1997: 73) y con observaciones anteriores a las nuestras de Souchon (1992). Las investigaciones de Pastor confirman que en el proceso de (re)construcción del sentido los estudiantes privilegian a menudo los saberes de orden lingüístico (Pastor, 1999: 67).

Ahora bien, si analizamos los otros factores puestos a consideración de los encuestados (conocimiento previo sobre el tema, organización de las ideas, aspectos culturales, intención del autor) notamos que muy pocos informantes los distinguen como influyentes en la lectura. Y, lo más sorprendente resulta constatar que el último rango de la selección es ocupado por los *conocimientos culturales*. Se observa así, una cierta ingenuidad de los aprendientes que no evalúan la pertinencia de la función pragmática de un texto o las opacidades provenientes de los contrastes de una civilización diferente. Toda lengua está atravesada por una cultura que le es propia y el análisis de los hechos culturales exige herramientas bastante más complejas que un diccionario, una gramática o un glosario, ayudas eficaces a la hora de enfrentar problemas léxicos o gramaticales.

7. Intervención didáctica

Sabido es que todo aprendizaje supone construir un objeto de estudio para forjar de este modo su legalidad. El conocimiento de las representaciones sociales del grupo-clase permite un mejor acercamiento al objeto en construcción y un ajuste de las intervenciones

didácticas. Focalizaremos nuestra atención en algunas tareas tendientes a modificar la visión reductora de la lectura presente en nuestra encuesta. La intervención del docente se abocará a mostrar la complejidad del proceso lector, los variados aspectos que intervienen y cómo se conjugan para lograr una comprensión exitosa. Creemos que de esta manera se pueden desarmar las representaciones más importantes que surgen de las respuestas de nuestros encuestados. Como se ha señalado anteriormente, nuestros alumnos visualizan únicamente el léxico y la gramática como factores a tomar en cuenta en la lectocomprensión. En este apartado esbozaremos algunas de las técnicas didácticas a emplear, sin pretensión de exhaustividad.

7. 1. Los géneros

Un primer trabajo a llevar a cabo con los alumnos es el relevamiento de los géneros usuales del ámbito de su formación universitaria. A partir de Bajtín (1979: 248), sabemos que: "Cada enunciado separado es, por supuesto, individual pero, cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos géneros discursivos". Entendemos el género discursivo como un dispositivo de comunicación marcado social e históricamente. Los géneros circulan entre los miembros de una comunidad y éstos pueden sin dificultad realizar una clasificación empírica de los mismos a través de "lexemas condensadores" (Ciapuscio, 1994: 25). El repertorio de géneros es limitado aunque ante nuevas necesidades culturales y sociales los hablantes modifican los ya existentes dando lugar a veces a creaciones novedosas. En el caso de nuestros alumnos, nos interesa observar: el resumen, la reseña, la suscripción a revista especializada, las pautas de presentación de artículos, el prólogo y contratapa de un libro, la comunicación a un congreso, el artículo científico, la carta de motivación para una beca, etc. ya que éstos son herramientas comunicativas eficaces dentro de la comunidad académica. Como cada situación de uso del lenguaje se realiza verbalmente ya sea en forma oral o escrita por medio de un género, se puede inferir que la capacidad de comunicación de un individuo depende del manejo que se tiene del género en cuestión tanto en lengua materna como extranjera (Dolz y Schneuwly, 1996).

Al trabajar en un idioma extranjero, nuestra dificultad es doble pues al desconocimiento de los géneros textuales propios de una comunidad en lengua materna se agrega el problema de los procedimientos de puesta en texto propios de cada género en la lengua ajena. Los rasgos comunes de los géneros que han alcanzado un grado elevado de cristalización, remiten a diversos niveles constitutivos del texto: estructurales, enunciativos, funcionales, temáticos y situacionales, entre otros. Pero, sabido es que, aunque existen rasgos de estabilidad genérica translingüísticos, cada lengua le da su propia impronta al aviso fúnebre, la noticia policial, el informe de tesis, la conferencia universitaria o el debate de ideas en una mesa redonda.

En nuestras clases, el relevamiento de los géneros discursivos se acompaña enseguida de trabajos de lectura. Creemos que se aprende a leer leyendo y por esta razón en el material de trabajo de la cátedra se incluye una variada gama de géneros. No realizamos un estudio de los géneros por separado o de manera previa a la comprensión lectora de textos. Se trata de una tarea mancomunada en la que procuramos para cada género y, siguiendo a Maingueneau (1999: 55), mostrar:

- el status respectivo de los enunciadores y co-enunciadores;
- las circunstancias de espacio y tiempo de la enunciación;
- los temas que pueden introducirse;
- la longitud, el modo de organización, etc.

Una vez detectadas las recurrencias lingüísticas que traducen aspectos de algunos puntos (¿qué huellas materiales tiene el posicionamiento del/os enunciator/es o la referen-

cia espacio- temporal de la enunciación?) intentamos que los alumnos los conceptualicen y vuelquen en fichas o esquemas. La tarea más compleja del docente consiste en hacer descubrir cuál es el uso del léxico y la gramática, meollo de las representaciones sociales de los alumnos, en los géneros tratados. El énfasis siempre está puesto en que dichos contenidos están al servicio del sentido textual. Esto supone desmontar la representación según la cual se requiere para ello un conocimiento *descriptivo* del lenguaje como sería responder a los interrogantes: ¿qué es un artículo partitivo?, ¿qué regla determina el empleo de subjuntivo en francés? o ¿en qué casos utilizo el pronombre “y”? Se trata, por el contrario, de hacer hincapié en el valor semántico de las formas gramaticales recurrentes en los distintos géneros discursivos.

7. 2. Diferenciación de textos y constitución de series textuales

Como ya lo manifestamos, nuestro trabajo apunta a destacar la complejidad del proceso lector que no se limita al conocimiento del léxico y la gramática. Un punto central en este camino es poner en evidencia la *diversidad* de los procedimientos de puesta en texto. Dicha diversidad se visualiza en las huellas textuales que dan cuenta de “la descripción y entrecruzamiento de las operaciones de designación /caracterización y enunciación con las funciones pragmáticas y las esquematizaciones argumentativas” (Moirand, 1990: 60). Trabajamos entonces con series textuales o “mini-dossiers” en términos de Souchon (2004: 30) compuestos por tres o cuatro escritos sobre un tema común.

El análisis de diversos textos sobre un tópico que se vuelve cada vez más familiar para los aprendientes ayuda a revelar poco a poco “las relaciones del sujeto que escribe con el mundo, con el lenguaje y con el otro” (Souchon, 2004: 25). En el primer caso, se trata fundamentalmente de captar las operaciones de referenciación y determinación, operaciones vinculadas a los mundos de la actividad humana (Bronckart, 1996: 153). Al hablar de la relación del autor con el lenguaje, nos referimos a la necesidad de mostrar la inserción del escritor en las formaciones discursivas propias de un grupo sociocultural, en un momento dado. En cuanto a la relación con el otro, ésta remite a Ricœur (1990) y su obra singular “Sí mismo como otro”. Nos interesa que los aprendientes perciban “la identidad narrativa” del que escribe, su subjetividad abierta y dinámica (identidad “ipse”) construida *por y a través* del discurso de otros. Como sabemos, según Ricœur ésta se opone a la identidad “idem”, la del “cuerpo”, la de un sujeto idéntico en la diversidad de sus estados. Veamos ahora cómo se escogen las series de textos.

7. 2. 1. Las series cronológicas

Para establecer las series textuales utilizamos tres criterios diferentes. El orden de presentación en el presente trabajo no supone la aplicación del mismo ordenamiento en la práctica. En primer lugar, nos basamos en un criterio cronológico. Tomamos por ejemplo, un texto en francés sobre “El deshielo de los glaciares” o “La desertificación” (apto para estudiantes de geografía) o “El realismo mágico” (propio para alumnos de letras), en publicaciones científicas separadas en el tiempo por treinta años (1940, 1970 y 2000 aproximadamente). En la serie así constituida, nos interesa observar, por un lado, la manera de encarar el tema según el momento y, por otra parte, detenernos en los cambios observables en los procedimientos textuales utilizados. En la búsqueda de este tipo de serie textual implicamos a los estudiantes y los alentamos a ampliar las indagaciones que normalmente efectúan por Internet recurriendo a las bibliotecas especializadas de los Institutos de investigación de nuestra unidad académica.

7. 2. 2. Las series vinculadas con las secuencias dominantes

Otro de los parámetros que nos permite armar un mini-dossier es la variedad de secuencias dominantes o prototipos textuales en torno a un tema similar. Así, si escogemos un

tópico motivante para alumnos de ciencias de la educación como puede ser, por ejemplo, “La violencia en la escuela”, éste puede ser encarado a través de textos en los que predominan secuencias informativas, narrativas o argumentativas aunque todas se refieran al mismo evento o tema. Los prototipos textuales alrededor de un mismo tópico nos ayudan a construir la idea de que el emisor establece diferentes relaciones con su texto según tenga en mente describir un hecho o bien explicarlo; lograr adhesiones a su punto de vista, hacer una predicción, impulsar una acción, entre otros. Los textos no son siempre uniformes en cuanto a las secuencias que lo componen pero el análisis de la orientación o finalidad pragmática del discurso permite ver cuál es la función privilegiada en cada uno de los que componen la serie. Cabe preguntarse, como lo aconseja Moirand (1990: 52) ¿Se trata de “comunicar” o de “hacerle hacer algo al otro”, de “hacerle creer” o “hacerle decir”, de “hacer saber” o de “hacer reaccionar”? Siempre una de estas funciones resulta de mayor peso que las otras presentes y da lugar al desarrollo de la secuencia dominante.

7. 2. 3. Las series establecidas a partir de los destinatarios

El último de los criterios que usamos para constituir las series está sobre todo ligado a los destinatarios previstos por el autor. Distinguimos así tres clases de textos: primarios, de divulgación y didácticos. En el primer caso, se trata de un escrito dirigido a un par que ocupa un lugar similar en la comunidad científica. El segundo tipo apunta a un miembro de otro ámbito que no es especialista y, por último, el tercer destinatario ideal es el aprendiente que posee una posición baja desde el punto de vista discursivo y en relación con el saber difundido. En los cursos universitarios, esta serie tiene para nosotros gran importancia dado que contiene textos de investigación. Los textos de investigación, también llamados *fundadores o primarios*, ocupan un lugar central de las disciplinas ya que sus autores se consideran fundamentales en la edificación del campo conceptual del área.

Se caracterizan por un importante aparato definitorio y terminológico y un aspecto argumentativo marcado ya que, generalmente, se trata de imponer conceptos nuevos en el campo científico. El género argumentativo nos interesa particularmente por ser el más consultado a lo largo de la formación académica. El texto de divulgación tiene una diferencia de nivel cronológico y cualitativo con el discurso primario que ha sido transformado en un discurso equivalente destinado a un público menos especializado. El texto didáctico se caracteriza por el fenómeno de reformulación que le permite al enunciadore negociar los puntos del discurso considerados como un obstáculo. Abundan las paráfrasis explicativas (“es decir”, “dicho de otro modo”, “esto quiere decir que”, “en una palabra”), las aclaraciones (“o más bien”, “quiero/ se quiere decir”), los sinónimos y las redundancias, procedimientos a través de los cuales el autor procura facilitar la comprensión.

7. 3. Aspectos pragmáticos: intención y voces

Si tomamos en cuenta la representación de la lectura de los encuestados, acotada a un desciframiento del léxico y la gramática, sabemos que nos incumbe un metódico trabajo sobre los aspectos pragmáticos, las voces en el texto y la atribución de las mismas. Como ya dijimos un lugar central de nuestra tarea los ocupan los textos argumentativos. Es posible encarar una primera instancia de acercamiento y análisis en lengua materna. Creemos que se facilita así la selección, por parte de los aprendientes, de la información dura del texto, la intención del autor, su proyecto de escritura, la posible inserción de voces, la atribución de enunciados a los diferentes enunciadore y las modalidades discursivas. La idea es ir forjando, primero en lengua materna y luego en LE, el reconocimiento de los objetivos que se persiguen en los textos académicos, las características del enunciatario al que se dirigen, los rasgos adecuados del enunciadore y las estrategias retóricas que posibilitan la puesta en texto de los aspectos mencionados. Un buen entrenamiento en la percepción de los proce-

dimientos discursivos de inserción de voces en un texto permite desplegar adecuadamente un escrito o un oral reformulado y fundamentarlo en las palabras de los distintos enunciadores. Este procedimiento resulta crucial a la hora de escribir una síntesis, un resumen, una reseña o de defender o criticar una postura en una exposición oral. Además, es una nueva demostración de la complejidad de la trama discursiva que sobrepasa los problemas léxicos o sintácticos a los que ya nos hemos referido ampliamente.

8. Conclusiones

Los resultados parciales de la encuesta sobre las prácticas lectoras en la universidad y la concepción del objeto de estudio evidencian que un número importante de aprendientes de francés no tiene conciencia de cuáles son los objetivos institucionales ni tampoco del papel de la lectura al servicio del *aprendizaje* en el medio universitario. Con respecto a los procedimientos usuales para comprender, se observa la gran importancia otorgada a la micro-estructura y a las operaciones locales ascendentes o "bottom-up". El conocimiento léxico y gramatical es percibido como un factor prioritario en la construcción del sentido textual. Como contraparte, los procesos descendentes también llamados "top-down" y la macro-estructura no figuran dentro de las representaciones de los estudiantes. En las encuestas, los futuros lectores de textos académicos en francés no mencionan los esquemas textuales ni los de contenido.

Los alumnos se representan la lectura centrada en el descubrimiento de la gramática y el léxico. Para romper esta imagen reductora proponemos un trabajo asiduo con géneros discursivos, series textuales sobre un mismo tema y configuración pragmática del texto. Por un lado, se fomenta así el contacto del universitario en formación con la comunidad textual en la que deberá insertarse. Por otro, se procura visualizar la complejidad del proceso lector y los múltiples factores que se movilizan para construir sentido. Las actividades sugeridas procuran que el alumno recorra el camino que va de la frase al discurso y de la descodificación del texto a una posible reformulación. Un trabajo interactivo entre la micro y la macro estructura, es decir, que combina las operaciones de bajo nivel con las de alto nivel sustenta la propuesta. Si consideramos que los discursos sociales actúan como un sistema regulador de las formas enunciadas podemos suponer que nuestro propio discurso y las técnicas empleadas pueden modificar las representaciones de la lectura confiriéndole, al menos en parte, la riqueza y variedad que le son propias.

Referencias Bibliográficas

- Abric, J. C. (1994) *Pratiques sociales et représentations*. París, Presses Universitaires de France.
- Arnoux, E. y Bein, R. (comp.) (1999) *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bajtin, M. (1979) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Boyer, H. (2002) *Langues en conflit*. París, L'Harmattan.
- Bronckart, J.P. (1994) *Le fonctionnement des discours*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.P. (1996) *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Ciapuscio, G. (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del Ciclo básico común.
- Doiz, J. & Schneuwly, B. (1996) "Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande", en *Enjeux*, N° 37/38, pp.49-75.

- Durkheim, E. (1895 [1980]) *Les règles de la méthode sociologique*. Buenos Aires. Editorial Orbis (traducido al español).
- Espéret, E. (1990) "Apprendre à produire du langage: construction des représentations et processus cognitifs", en *Le Français dans le Monde*, N° spécial février-mars, pp. 8-15.
- Jodelet, D. (1989) *Les représentations sociales*. París, Presses Universitaires de France.
- Kant, E. (1781 [1944]) *Critique de la raison pure*. París, Presses Universitaires de France.
- Klett, E. & Vidal, M. (1997) "Les représentations des apprenants-lecteurs sur les difficultés à la compréhension en langue étrangère", en *Revista de la SAPPESU*, año XV, pp. 70-77.
- Klett, E. (2002) "Imágenes de las lenguas extranjeras e incidencia en el ámbito social y educativo", en Tissera de Molina, A. & Zigarán, J. (comp.) *Lenguas e Interculturalidad*, Salta, Facultad de Humanidades de la UNSa, pp. 333-343.
- Maingueneau, D. (1999) *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Moirand, S. (1990) "Décrire des discours produits dans des situations professionnelles", en *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, août-septembre, pp. 52-62.
- Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scali, V. (2002) *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Moscovici, S. (1986) *Psicología social I y II*. Buenos Aires, Paidós.
- Olson, D. (1998) *El mundo sobre papel*. Barcelona, Gedisa.
- Pastor, R. (1999) "El rol de las representaciones en la (re)construcción del sentido". En: Babot, V., Helman, S. Pastor, R. & Sibaldi, N. *La lectura en lengua extranjera*, Depto de Francés, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- Raiter, A. (2002) "Representaciones sociales", en Raiter, A. (comp.) *Representaciones sociales*, Buenos Aires, Eudeba.
- Ricoeur, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. París, Seuil. (Traducción al español: *Si mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI, 1996).
- Souchon, M. (1992) *Lire entre langues et discours. Analyse des obstacles à la lecture de textes en langue étrangère*. Travail pour l'H.D.R. Faculté des Lettres, Besançon.
- Souchon, M. (2004) "FOS : de l'ordre de la pensée à l'ordre des mots", en *Le français dans le Monde, Recherches et applications*, janvier, 25-39.
- Zarate, G. (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. París, Didier.