



ESTRATEGIAS PARA EL ABORDAJE DE LA LECTOCOMPRENSIÓN

GARCÍA, María Silvina

MUZACHIODI, María Susana

Este trabajo tiende a propiciar la reflexión acerca de las prácticas académicas involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras con fines específicos. El punto de partida de este análisis es la situación de tensión entre los elementos de la triada contenido - alumno(s) - profesor(es), considerando el desarrollo de estrategias que se ponen en juego al momento del abordaje de un texto específico de un campo del saber determinado escrito en una lengua extranjera. Dado que los estudiantes cuentan con diversos conocimientos previos que involucran variadas experiencias personales, culturales y de exposición a la lengua meta, el docente debe asumir el desafío de atender esta heterogeneidad, aun cuando el conocimiento específico de la disciplina propia de su campo de estudios es compartido. El trabajo áulico se enfoca en el desarrollo de macro y microhabilidades lingüísticas propias de la lectocomprensión tales como la predicción, búsqueda de información general y específica, la inferencia o deducción del valor de los términos y uso del diccionario, entre otras. El presente análisis se basa tanto en el sustento teórico propio de este campo como en la experiencia de las prácticas áulicas de las disertantes.

Palabras clave: análisis - habilidades lingüísticas - lectocomprensión

INTRODUCCIÓN

Al iniciar nuestras prácticas en la universidad dictando cursos de inglés como lengua extranjera, tanto aquellos que son comunicativos y tienden a desarrollar todas las competencias lingüísticas como los enfocados en la lectocomprensión, los profesores suponemos que los estudiantes son usuarios expertos en la lengua materna. El objetivo de este trabajo es rever las estrategias que se ponen en juego al desarrollar las habilidades de lectura indispensables al momento de abordar un texto. Se da por sentado que los estudiantes universitarios son lectores expertos en la lengua materna. Sin embargo, generalmente, presentan dificultades para comprender textos de la carrera no solo en la lengua meta sino también en su propia lengua.

El objetivo social de la lecto-comprensión es mejorar la inserción de los alumnos universitarios en su medio, la universidad, en un sentido restringido, y en la sociedad en un sentido amplio. A lo largo del tiempo, los cursos de lecto comprensión han sido atravesados por corrientes muy diferentes, desde la focalización sobre léxicos de especialidad hasta las manifestaciones del análisis del discurso. Se ha

PROYECCIONES HACIA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

GARCÍA, María Silvina

MUZACHIODI, María Susana



abordado el uso de textos atendiendo a la condición de producción, definición de género (aspectos semióticos y semánticos) a través de la organización del texto en sus aspectos segmentales y configuracionales, y finalmente la enunciación.

Según la perspectiva tradicional de la lectura, se concebía a la comprensión como un proceso de abstracción del significado por parte del lector. En la década de los 70 los estudios de psicolingüística de F. Smith conducen a plantear la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto; la lectura ya no era entendida como una actividad pasiva sino que implica realizar procesos intelectuales que deben ser activados y dirigidos por el lector. En este sentido, la comprensión se da con base en la capacidad de predicción del lector, de modo que los procesos de comprensión de lectura se plantean en el contexto de las ciencias cognitivas. Posteriormente surgieron los estudios de Inteligencia artificial, de semiótica, y de manera específica, con la lingüística y la didáctica, se realizaron aportes significativos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Según la psicología cognitiva, existen teorías de la comprensión de texto basadas en una descomposición del mismo en *proposiciones* mínimas de sentido. La reflexión metaprocedural sobre las estrategias y procesos puestos en juego para construir sentido, permite a los alumnos abordar un texto en la lengua extranjera pero el manejo del procedimiento no garantiza la interpretación del mismo. Se plantea la cuestión de darle sentido a un texto y su posterior reconstrucción en un entorno forzado por el escaso manejo de la lengua meta por parte del estudiante receptor, por la situación de clase con un fin poco claro para el estudiante y/o por los distintos hábitos de lectura de los alumnos.

Los cursos de lectocomprensión representan un desafío pedagógico, son diferentes a otros cursos de idioma, y requieren una metodología particular que tienden a desarrollar microhabilidades de lectura tales como la búsqueda de información específica y la comprensión global, entre otras, entablando relaciones estrechas con operaciones cognitivas (inferencia, predicción, etc) y el bagaje sociocultural de los estudiantes.

Entre los escritos universitarios a los que los estudiantes son expuestos se encuentran obras especializadas o de divulgación, diccionarios, apuntes o manuales, cuyo objetivo es acercarles textos sometidos a debate y discusión, definiciones parciales de ciertas nociones o conceptos. Un saber no es cerrado sobre sí mismo o detenido, sino que su verdadero alcance radica en las relaciones que establece con otros saberes. En nuestra experiencia, la formación del docente determina las



actividades que se llevan a cabo en este proceso, pero sin saber al fin de cuentas si el estudiante desarrolló o no competencias de comprensión capaces de ayudarlo realmente fuera de la clase. Es complejo medir el éxito de los procesos de comprensión así como también saber con exactitud cuáles son las estrategias que cada estudiante pone en juego y logra utilizar eficientemente.

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, 1993:1)

Los elementos intervinientes en los procesos de lectocomprensión son diversos. Uno de los puntos de partida en estos procesos es el discurso universitario, el cual es heterogéneo puesto que presenta múltiples exigencias y reglas culturalmente marcadas por el *habitus*, en el sentido propuesto por Bourdieu.

El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles - estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir. (Bourdieu, 1972: 178)

Luego, el mismo Bourdieu amplió la definición del *habitus* postulando que:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para conseguirlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares' sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas, y siendo todo esto, objetivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un jefe de orquesta. (Bourdieu, 1980: 88-9)

La iniciación de los estudiantes en estos discursos de transmisión o construcción de conocimiento, y su rol social, no figura en la mayoría de los programas. Los cursos de lecto-comprensión deben intervenir y facilitar ese proceso



de iniciación. La complejidad de los escritos universitarios radica en el vínculo sujeto-enunciador/ sujeto-epistémico, siendo este último quien debe reconstruir el conocimiento a partir del texto leído.

Como profesores de lengua extranjera mediando en estos procesos se hace indispensable tener en cuenta que al planificar una actividad de lectura, la misma determina los resultados en la comunicación entre el autor y el lector, se puede leer para extraer ideas principales (Scott, M.: 1979) o para provocar una relación comunicativa entre el autor y el lector (Bajtín, M.: 1990).

La apropiación de los conocimientos se manifiesta en el plano científico/disciplinar y en el plano del lenguaje, ambos indisolublemente unidos. Esta apropiación se hace realidad mediante indicadores enunciativos, modalizaciones y/o reformulaciones en las que los estudiantes integran en su propia voz el discurso del autor (enunciador), y finalmente los integran a su propio discurso.

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)

Estrategias intervinientes en la lectocomprensión

En el mundo globalizado, adquirir una competencia plurilingüe y pluricultural implica que como individuos necesitamos desarrollar y utilizar nuevas destrezas y conocimientos, experiencia sociocultural y pragmática, valores y creencias que nos permiten vincularnos con el entorno local, regional e internacional. Cuando nos referimos al aprendizaje de las lenguas extranjeras, el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y culturales son aspectos esenciales en la **formación educativa/académica individual de cada estudiante.**

El aprendizaje de una lengua extranjera involucra las diferentes competencias, entre ellas la expresión oral y escrita, la comprensión auditiva y de lectura. Ese aprendizaje se puede facilitar mediante la activación de las competencias del alumno, proporcionando los elementos lingüísticos necesarios, promoviendo el desarrollo de



estrategias de aprendizaje eficaces y la reflexión del alumno con respecto a su uso en el contexto personal y académico.

En algunas situaciones áulicas se produce, aun cuando no lo plantea el profesor, un **trabajo colaborativo** que surge espontáneamente entre los estudiantes. En el caso particular de la enseñanza de la lengua inglesa, y seguramente en el caso de otras lenguas extranjeras, en nuestro país se da en un medio exolingüe dado que el uso de las mismas se reduce al aula. Lo que, según Dorronzoro y Klett, “resulta un gran desafío poder dar a la lectura el rol social que posee en lengua materna”. El trabajo grupal cumple un papel importante en el abordaje de la lectura en lengua extranjera puesto que coexisten estudiantes de diversas disciplinas, lo que confiere a esta situación un carácter heterogéneo. Estos grupos de estudiantes universitarios se caracterizan por niveles de formación diferentes encontrándose en distintas etapas de sus respectivas carreras. Esta variedad de situaciones de conocimiento puede ser conflictiva en algunos casos y en otras provechosas. La colaboración entre pares enriquece la experiencia de aprendizaje, tal es el caso de la lectura de textos académicos extensos, que provocan contradicciones e intercambio de ideas entre los estudiantes que se enriquecen mediante estos intercambios. Cada lector se acerca al texto e interactúa con él a su manera, según el problema a resolver: lectura superficial, lectura analítica, lectura focalizada, estableciendo lazos entre las ideas en el texto. Algunos estudiantes más expertos ejercen acciones de andamiaje mientras se realizan las tareas y aparecen dificultades o escollos desde el punto de vista lingüístico-discursivo. Este trabajo colaborativo favorece una apropiación colectiva y solidaria que involucra preguntas, ajustes y puestas en común.

la comprensión es tanto más completa cuando integra mayor cantidad de interpretaciones individuales, es decir, cuando un texto es discutido, re-construido por una pluralidad de lectores, incluso discutiendo sobre los efectos perlocutorios posibles de dichos textos según microcomunidades diferentes. (Cassany 2004:4)

Se considera que el estudiante lector en una lengua extranjera se encuentra en desventaja porque no es el destinatario que el autor del texto tenía previsto, por lo que los textos demandan conocimientos del código lingüístico, del campo disciplinar o científico y de las referencias socio-culturales, que en muchas oportunidades, los estudiantes no poseen.



El lector, y en este caso, el alumno lector, debe actualizar el significado de un texto. Como explicó W. Iser, en *The Reading Process*, “los textos tienen la habilidad de activar nuestras capacidades” lingüístico-comprensivas. Con el objetivo de promover el desarrollo de determinadas estrategias es posible utilizar procesos de activación de las estrategias básicas que el estudiante lector posee. Por esa razón es necesario que los profesores colaboremos en estos procesos proponiendo actividades que propicien esa activación en los estudiantes, tales como:

- buscar una perspectiva adecuada para comprender el texto: formulación de una macropropuesta semántica global, que le permita anticiparse al contenido del texto.
- identificar la tipología textual y utilización de la información del cotexto para formular sus expectativas lecto-comprensivas a través de actos de condensación, adición, supresión, suposición, etc.
- establecer correlaciones lógicas revisando las intuiciones comprensivas puestas en juego para articular los distintos componentes textuales lingüísticos y pragmáticos.
- adoptar criterios que permitan establecer una coherencia comprensivo - interpretativa que le resulte válida, en función de los valores contextuales y/o cotextuales identificados en el texto.
- detectar carencias y limitaciones concretas, identificándolas y clasificándolas en los distintos niveles lingüístico-comunicativos.

La aplicación de estas estrategias se realizan en términos individuales, con intención de evaluación formativa, de manera que, con palabras de Chadwick (1991:13) “... ayude al alumno a identificar lo que sabe y lo que no, para reconstruir el contexto significativo del aprendizaje (...) a analizar sus conceptos, reglas y principios para aumentar los ejemplos, refortalecer las jerarquías y aplicar lo conocido a la resolución de problemas”.

Estos procesos pueden, una vez activadas las estrategias con que el alumno lector cuenta por sus experiencias educativas y personales anteriores, contribuir al desarrollo de las estrategias que ese alumno lector necesita para optimizar los procesos de lectura en la lengua extranjera. La identificación de las estrategias en las que los profesores en nuestro trabajo con los estudiantes nos enfocamos están determinadas por las características propias del grupo de trabajo y, en general, por el contexto social y educativo/académico en el que nos encontramos.

Hay diversas categorizaciones de estrategias para abordar la lectura de un texto en una lengua extranjera. Entre las vinculadas con la comprensión de textos académicos



en inglés (Oxford. Rebecca, 1990; O'Malley, J. Michael y Chamot, Ann Uhl, 1994), se contemplan dimensiones tales como el manejo de la lengua-meta y las estrategias de comprensión lectora. Es posible entonces plantear la siguiente categorización:

Estrategias directas

Son las que utiliza el alumno para manipular y asimilar el componente lingüístico y que involucran la decodificación del mensaje escrito - conocer, recoger, organizar y utilizar el conocimiento. Están dirigidas al procesamiento del léxico, la proposición, la microestructura textual, la macroestructura textual y la superestructura textual.

En el proceso de comprender el mensaje de un texto, el lector alumno elabora significados basándose en las características semánticas, sintácticas y pragmáticas textuales para lo que utiliza estrategias que están dirigidas hacia la decodificación y a los distintos niveles estructurales del texto. Estas se subdividen en:

- **Estrategias de decodificación:** se refieren a la transferencia de los significados de elementos lexicales, estructuras sintácticas y funciones discursivas en la lengua extranjera a la lengua materna. El alumno debe tomar una serie de decisiones a fin de expresar coherentemente la información textual. Debe, entonces, tomar contacto con la información referida a los elementos lingüísticos de la lengua extranjera para trabajar y transferir esa información al contexto de su tarea de comprensión y aplicar ese conocimiento en el análisis de oraciones, porciones de texto y del texto completo.
- **Estrategias cognitivas:** se refieren a procesos inferenciales que realiza el lector a fin de construir el significado de un texto, estableciendo la coherencia local y global del mensaje. El lector parte de elementos lingüísticos para completar con información que está implícita y construye la imagen textual, elaborando los distintos niveles de la estructura del texto: lexical, microestructural, macroestructural y superestructural. El alumno debe ser capaz de seleccionar y hacer uso efectivo de estrategias cognitivas dirigidas hacia cada uno de estos niveles.
- **Estrategias léxicas:** se refieren a cómo el lector identifica las palabras del texto y les asigna un significado. En este proceso, el lector alumno inicialmente hace uso de palabras transparentes. Ese proceso consiste simplemente en una



correspondencia directa de significados sin involucrar una serie de toma de decisiones de orden semántico. La aplicación de estrategias lexicales en la comprensión de textos se observa en la identificación e inferencia de significados de los elementos lingüísticos a partir del conocimiento de las características de su propia lengua materna (estrategia de inferencia de significado basado en el conocimiento lingüístico).

Otro tipo de inferencia de significado es la que realiza el lector utilizando sus conocimientos sobre el mundo en general y sobre el tema del texto en particular (estrategia de inferencia de significado basado en el conocimiento previo del mundo).

Estas dos estrategias lexicales se refieren principalmente a la asignación de significados para los términos lingüísticos que enfrenta el estudiante en un texto. El lector eficiente almacena los significados adquiridos y los utiliza en el momento que se requieran, vincula elementos lexicales nuevos con otros ya conocidos a partir de un concepto central. A través de una organización gráfica, el estudiante puede recuperar el significado de los elementos lexicales (estrategia de recuperación de significado).

- **Estrategias microestructurales:** la comprensión textual no queda en el nivel de la palabra sino que implica un procesamiento en los niveles superiores. El lector alumno se enfoca en el significado de una sucesión de oraciones, unidas entre sí sintáctica y semánticamente. La microestructura textual está formada por dos oraciones relacionadas a través de la coherencia. Las estrategias de coherencia local o microestrategias son “los procesos mentales que aplicamos con la finalidad de comprender qué relación semántica existe entre dos oraciones que aparecen en un texto una a continuación de la otra”. Entre las relaciones que el lector intenta establecer entre dos oraciones, se pueden considerar:
 - Relaciones funcionales: causa/ consecuencia, explicación, ejemplificación y especificación. Al vincular dos oraciones creando una relación de significado, el lector utiliza estrategias específicas basándose en su conocimiento previo del mundo y del tema en particular que desarrolla el texto. Estas estrategias intentan determinar cuál es la relación funcional entre dos oraciones y adquieren especial relevancia ante la ausencia de conectores que explicitan la relación.
 - Relaciones referenciales: pronombres, sinonimia, hiponimia, hiperonimia. Un lector eficiente puede expresar coherentemente la información de un texto al



vincular dos oraciones teniendo en cuenta los elementos referenciales presentes.

- **Estrategias macroestructurales:** la macroestructura se refiere a la unidad temática que se desarrolla a lo largo del texto. En palabras simples, es el resumen del texto que incluye los conceptos más relevantes o macroproposiciones. En el proceso de comprensión, el lector utiliza estrategias específicas dirigidas a la macroestructura basándose en la información textual y contextual guiado por su conocimiento previo del mundo. El lector utiliza macroestrategias cuando, a partir de algunos elementos paralingüísticos (título, subtítulo, palabras destacadas, imágenes, etc.) puede anticipar el mensaje del texto y activar sus conocimientos para predecir e inferir la información textual.

Además, el lector eficiente puede identificar las macroproposiciones que se desarrollan en cada párrafo, teniendo en cuenta marcadores específicos del tema, tales como conectores o palabras temáticas.

- **Estrategias superestructurales:** las macroestrategias proveen el contenido de los textos mientras que las superestrategias apuntan a identificar la forma en que tales contenidos están ordenados. La superestructura consiste en la representación gráfica, a través de un esquema o silueta, de la información textual. Para la elaboración de ella, el lector requiere un nivel mayor de procesamiento de la información y mayor elaboración conceptual. Una vez que conoce los contenidos del texto, necesita identificar las marcas paratextuales presentes y así especificar los elementos que tienen relevancia en la elaboración de la silueta. Los textos científicos se caracterizan por presentar una superestructura expositiva, es decir, la información se desarrolla siguiendo el formato de una introducción, un desarrollo y una conclusión temática. Aunque la introducción y la conclusión estén o no presentes, es el desarrollo el lugar donde el lector debe centrar su atención y lograr determinar la forma en que se presentan los conceptos. En los textos expositivos, la información se presenta a través de la descripción de un tema, comparación, seriación, evaluación, problema/solución, causalidad o a través de una ilustración. Teniendo esta información en cuenta, el estudiante debe poder formalizar la estructura textual en la silueta correcta que la representa.



Estrategias indirectas

Las Estrategias Indirectas ayudan al estudiante a conducir su aprendizaje de manera efectiva. La aplicación de estas estrategias constituye un soporte muy relevante para el esfuerzo de aprendizaje pero, cabe aclarar, que no son medibles o evaluables según los parámetros de las estrategias directas. Deben ser fomentadas a lo largo de todo el programa de instrucción. Pueden ser clasificadas en:

- **Estrategias metacognitivas:** el término metacognición se refiere “al conocimiento que tiene el sujeto sobre los propios procesos cognitivos que emplea en la realización de una tarea”. Este conocimiento incluye tres procesos esenciales cuya función es la de regular la tarea cognitiva: la *planificación* - previa a la resolución de la tarea cognitiva; objetivos, organización del tiempo, el lugar y prácticas adicionales-, el *control* de su desempeño - verificación, rectificación y revisión de lo resuelto -, y la *evaluación* - auto monitoreo en busca de errores en la comprensión o producción del material nuevo, y autoevaluación del propio progreso a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.
- **Estrategias socio-afectivas:** estas estrategias ayudan “a regular las emociones, motivaciones y actitudes en el proceso de aprendizaje y estimulan la interacción entre los alumnos” Permiten a los estudiantes controlar la ansiedad, emociones, motivaciones y actitudes generadas en el proceso de aprendizaje, como así también fomentan el aprendizaje cooperativo y la interacción con sus pares. Como estrategia afectiva, el alumno debe estar alerta de sus emociones en los distintos momentos del proceso de aprendizaje y desarrollar una actitud positiva y motivadora a fin de lograr sus metas. Debe ser capaz de disminuir su ansiedad o su angustia ante dificultades y debe además autoestimularse. También debe desarrollar estrategias sociales, las que le permitirán sentirse cómodo y poder expresar sus dificultades e inquietudes, y disfrutar de la resolución de actividades individuales y grupales que enriquecerán todo el proceso con el aporte conjunto.

Nuevas formas de leer

Las nuevas formas de intercambio de información presentan otros desafíos en el caso del acceso a textos en Internet puesto que intervienen nuevos elementos y roles del lector, tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera. Un hipertexto posee una serie de características interactivas diferentes de las presentes

PROYECCIONES HACIA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

GARCÍA, María Silvina

MUZACHIODI, María Susana



en un texto lineal. Dispone de hipervínculos que motivan a los lectores a navegar por el texto siguiendo sus propias rutas a través de la información y según lo que les sea personalmente relevante. A su vez, los textos multimedia combinan gráficos bidimensionales, símbolos animados, fotografías, publicidad, auténticos sonidos de los elementos mostrados, caricaturas, y gran variedad de representaciones multimediales. A fin de ser capaces de navegar por estos nuevos formatos de textos, los estudiantes deben adquirir nuevas competencias para explorar hipervínculos, utilizar estrategias de razonamiento deductivo y claves de contexto para diferenciar distintos tipos de enlaces. se hace necesario distinguir entre enlaces que vinculan el texto con glosarios, los que conducen a temas completamente diferentes, a actividades a realizar sobre algún tema específico, o incluso enlaces que abren a correos electrónicos, entre otros. Además, es indispensable distinguir las diversas tipologías icónicas, de animación y de imágenes, como así también desarrollar destrezas auditivas para manipular diversos formatos de audio y video clips.

Con la incorporación de la tecnología, la interacción adquiere un rol preponderante. Los textos de Internet se convierten en ambientes interactivos en donde se invita a los lectores a ser co-autores de los textos on-line a medida que navegan, agregando información faltante, si es escasa. Dicha interacción se pone de manifiesto significativamente en algunas herramientas didácticas tales como la utilización de la webquest, creada por Bernie Dodge y Tom March en el año 1995, en la Universidad del estado de San Diego, California Estados Unidos y desarrollada más tarde, entre otros por Pérez Torres en 2006. Se trata de una metodología de aprendizaje que utiliza los recursos que proporciona Internet, incita a los alumnos a investigar, desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones y a transformar los conocimientos.

Esta propuesta pedagógica propicia la interdisciplinariedad, el aprendizaje constructivista, colaborativo y la interacción a través de la Web con materiales auténticos. Convencidas de que la tecnología no debe constituirse en un obstáculo, entendemos que los estudiantes deben desarrollar las destrezas adecuadas para que logren manejarse de manera significativa dentro de las comunidades de Internet. Se trata de que logren hacer un uso efectivo de herramientas comunicacionales tales como: correo electrónico interno, foros, noticias, chat, blogs o diarios interactivos on-line y así favorecer la interactividad grupal para comunicar ideas, conocimientos, compartir puntos de vista y posturas en base a un tema de estudio.

En este sentido se hace significativa la siguiente definición de 'lectura':



[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. (Goffard, 1995: 75)

CONCLUSIÓN

Desde nuestra práctica y desde nuestra formación profesional, entendemos que la lectura en lengua extranjera es un proceso gradual y continuo, con objetivos intermedios que se enriquece con los contextos en los que se involucra el lector a lo largo de su vida.

No se trata de acompañar a los estudiantes a transitar procesos que los vuelvan lectores reformuladores o resumidores de lo que dice un texto, sino de contribuir a que, a través de estas experiencias, se vuelvan lectores críticos que puedan elaborar una representación coherente y adecuada de lo que se dice en un texto, que tengan en cuenta el contexto de producción-recepción, y que logren identificar distintos puntos de vista.

Para Vygostki (1985) los sentidos de las palabras resultan de la suma de las experiencias psicológicas que esas palabras despiertan en la consciencia de cada uno. El lector es un individuo donde confluyen lo afectivo y lo intelectual, en un determinado contexto; es un actor social, miembro de una comunidad.

Según Goodman 1996, durante la lectura, el lector interactúa con el texto y su autor para construir mentalmente un texto paralelo, relacionado con el texto publicado. El texto sigue siendo el mismo, sin embargo es diferente para cada lector. El texto del lector implica inferencias, referencias y correferencias basadas en esquemas que el lector aporta a la transacción. Esa construcción depende del contexto donde ocurre la lectura.

La comprensión de un texto en una lengua extranjera es un proceso de construcción personal en la que no interesa recuperar la realidad tal como la transmite el emisor del texto sino la que el lector reconstruye desde su subjetividad y sus marcos de referencia.

La capacidad del lector se puede medir entonces según la fidelidad o la distancia con que se reproduce ese conocimiento contenido en el texto. La construcción de sentido no es sinónimo de recuperación análoga de la realidad que

PROYECCIONES HACIA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

GARCÍA, María Silvina

MUZACHIODI, María Susana



transmite el emisor del texto, es la reconstrucción efectuada por él mismo a partir del recorrido de los signos de escritura. Es decir, un texto no tiene una dirección única de lectura, sino que hay posibilidades semánticas diversificadas. Se dan negociaciones de sentido, en otras palabras, se da una interacción con otros objetos y sujetos. El lector sale del texto, extrapola su mirada, que a su vez, transforma su realidad cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

- BAJTÍN, M. (1990) *Estética de la Creación Verbal*. Siglo XXI Editores. 4º Edición. Madrid.
- CASSANY, D. (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Ed. Paidós.
- CHADWICK, E. B. (1991), *Evaluación formativa para el docente*, Barcelona, Ed. Paidós.
- GOFFARD, S. (1995): "Lecture: négocier une interaction sociale." En *Sémiotique(s) de la Lecture*. Paris.
- GOODMAN, K. (1996): "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística", en *Textos en contexto* n°2. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida*. 9-68.
- ISER, W. (1976), *The act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- O'MALLEY, J. Michael y CHAMOT, Ann Uhl. (1994) *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Addison-Wesley Publishing Company.
- OXFORD, Rebecca. (1990) *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Newbury House.
- PADILLA, C, Douglas, S, LÓPEZ, E (2011) *Yo argumento: Taller de Prácticas de Comprensión y Producción de Textos Argumentativos*. Editorial Comunicarte / Colección Lengua y Discursos. Córdoba.
- PASTOR DE LA SILVA, R. (2004) "Relaciones entre Prácticas Discursivas y Lectura de textos" en *Replanteos Metodológicos y Prácticas Didácticas de Lectura en Lengua Extranjera*. Centro de Estudios Interculturales. Dpto. de Francés. Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T.
- PASTOR, R., SIBALDI, N. & KLETT, E (compiladoras), 2006, *Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor*. UNT – UBA.
- SCHMITT M.P. et Viala A. 1982. *Savoir-lire*. Paris: Didier.

PROYECCIONES HACIA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

GARCÍA, María Silvina

MUZACHIODI, María Susana



- SOUCHON, M. (2002): "La socialización textual: la intercomprensión de textos". En *Languas et Cultures*, Centro de Estudios Interculturales, Departamento de Francés, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Año 4, Nº 4, Tucumán, Argentina.
- SOUCHON, M. (1999): "La problemática de la comprensión de textos en la enseñanza universitaria". En *Revista Espacios de Docencia* Nº 1, Universidad Nacional de Luján.
- SOUCHON, M. (1997): « La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques ». En *Revue de la SAPFESU*, número hors série. Buenos Aires.
- 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* Nº3- CEI –Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- VYGOTSKI, L., (1985): *Pensée et langage*. Paris. Messidor/Editions sociales.