

Fernanda Aren y Martina Fernández Polcuch (2012): “Reflexiones sobre una práctica: lectores universitarios de una lengua extranjera”. Actas del I Encuentro Regional de Profesores de Idiomas con Fines Específicos, Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 18– 20 de octubre de 2012: 1a ed. - Posadas: APPM, 2012. CD-Rom. ISBN 978-987-28644-0-8. 1. Lingüística Aplicada. 2. Actas de Congresos. I. Borgmann, Nicolás Omar, coord. II. Carissini da Maia, Ivone, coord. CDD 407.1.

REFLEXIONES SOBRE UNA PRÁCTICA: LECTORES UNIVERSITARIOS DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Aren, Fernanda
Fernández Polcuch, Martina
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

ferbearen@yahoo.com.ar
martinaferpol@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos indagar y reflexionar acerca de la práctica de lectocomprensión que llevamos a cabo en la Cátedra de Alemán del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Considerando que el proceso de aprendizaje de la lectocomprensión de una lengua extranjera es gradual y que depende, a su vez, de otras lecturas, recorridos y contextos sociales, históricos y culturales del estudiante, nos centraremos en algunas propuestas didácticas ya realizadas y sus fundamentos teóricos. Destacamos aquí el enfoque global de textos, que inspiró el diseño del material en los '80 y orienta nuestra práctica docente desde entonces. Pero si este enfoque permitió romper con una lectura lineal y entrenó al alumno-lector en técnicas de abordaje del texto, con su orientación predominantemente lingüística desatendía la situación de recepción del texto y así el contexto social e individual del acto de lectura.

Una serie de lecturas realizadas en el marco del seminario interno y la experiencia de que las nuevas tecnologías inciden en el hábito de lectura nos llevaron a implementar a modo de prueba nuevas tareas, en las que se ponen en evidencia los objetivos o intenciones que presiden la lectura y que, a su vez, determinan las estrategias que se activan para comprender un texto. En efecto, saber qué se debe hacer con un texto, qué tipo de lectura se quiere o se propone llevar a cabo contribuye a encontrarle sentido a dicha lectura, lo que, sin dudas, es un atributo indispensable de la motivación.

La incursión en este nuevo paradigma, sin embargo, no implicó el abandono de las modalidades de trabajo anteriores. De todos modos, creemos que la alternancia de actividades y, por lo tanto, de enfoques teóricos subyacentes, no constituye una contradicción teórica en sí misma, sino que enriquece la enseñanza-aprendizaje y ofrece al alumno-lector un abanico más amplio de estrategias de lectura que le permiten realizar su tarea de lectura con un mayor grado de autonomía, objetivo último de los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera.

Área temática: Lectocomprensión y LFE

Palabras clave: alemán lengua extranjera, lectocomprensión, nuevas tecnologías

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos indagar y reflexionar acerca de la práctica de lectocomprensión que llevamos a cabo en la Cátedra de Alemán del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Considerando que el proceso de aprendizaje de la lectocomprensión de una lengua extranjera (LE) es gradual y que depende, a su vez, de otras lecturas, recorridos y contextos sociales, históricos y culturales del estudiante, nos centraremos en algunas propuestas didácticas ya realizadas y sus fundamentos teóricos para luego presentar nuevas modalidades de trabajo que contemplan también el contexto individual del acto de lectura.

Perfil del alumno

Los estudiantes de la mayoría de las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras deben aprobar dos idiomas en el transcurso de su carrera, uno latino (francés, italiano o portugués) y uno sajón (alemán o inglés).¹ Casi todos los planes de estudio incluyen el cumplimiento de este requisito en el ciclo de grado. Los cursos están organizados en tres niveles de cursada cuatrimestral, de 4 (cuatro) horas semanales.²

En la cátedra de alemán, elaboramos encuestas dirigidas a los alumnos de nivel elemental, a realizarse en la primera clase, y a alumnos de nivel superior, quienes las completan al finalizarlo. Estas encuestas se han implementado en 2011 y 2012, y sobre la base de sus resultados queremos presentar aquí el perfil del alumno de nuestros cursos.

Los ítems relevados abordan los siguientes aspectos: carreras en curso, cantidad de materias aprobadas, conocimientos de idiomas, lecturas previas de autores de lengua alemana, motivos que llevaron a optar por el idioma, tiempo disponible para dedicar al trabajo domiciliario, autoevaluación de los resultados obtenidos, evaluación de los cursos y otros.

Las características mencionadas de los planes de estudios llevan a que la mayoría de nuestros alumnos de nivel elemental³ (60%) sean ingresantes (33%) o alumnos con hasta cinco materias aprobadas (27%). Aunque siempre contemos con excepciones (17% de los cursantes de nivel elemental de 2011 y 2012 tenían más de 10 materias aprobadas), el destinatario promedio de nuestros cursos es un alumno que se encuentra en el primer o segundo año de su carrera.

La carrera de la que proviene casi la mitad de los alumnos de nivel elemental es Filosofía (41%), seguida de Letras (15%); luego, rondando el 10%, Historia, Edición, Antropología y Artes. El resto está compuesto por las carreras de Geografía y Educación, y por alumnos externos.

Además de manifestar un interés más general por la lengua y la cultura alemanas, los alumnos indican que han optado por el idioma alemán a raíz del deseo de leer autores en lengua alemana, tanto filósofos como escritores. Coinciden, entonces, en líneas generales, los objetivos de los cursos de lectocomprensión y los de quienes se inscriben en estos cursos. Si ambos apuntan a la lectura de material vinculado a las carreras estudiadas, los cursos se orientan más a la lectura de bibliografía secundaria, y la lectura de literatura queda relegada a algunas breves incursiones. Entonces, el hecho de que casi un 75% declare tener conocimientos intermedios o avanzados de inglés y algunos expliciten que optan por alemán como alternativa al inglés (que ya dominan) anticipa el alto interés del alumnado. Quienes

¹ Son excepciones las carreras de Bibliotecología, que no ofrece alemán entre sus idiomas, y la de Edición, que contempla un solo nivel de un idioma distinto del inglés.

² También existe la posibilidad de rendir libre cualquiera de sus niveles o, desde 2010, presentar como equivalencia certificados que acrediten estudios equivalentes.

³ El total de alumnos encuestados en el nivel elemental es de 167.

eligen cursar este idioma lo realizan a sabiendas de que implica un esfuerzo mayor encarar el aprendizaje de una lengua nueva que afianzar o ejercitar la que ya se domina, al menos, parcialmente.

A su vez, los objetivos de nuestros cursos trascienden el aprendizaje circunscripto al conocimiento de la lengua extranjera. Como consideramos que las estrategias lectoras desarrolladas para la aproximación a géneros académicos específicos podrían funcionar tanto para lenguas extranjeras como para la lengua materna (LM), los cursos de lectocomprensión adquieren relevancia en las carreras como complemento, desarrollo, ejercitación y aplicación continua de las estrategias lectoras ya adquiridas por los alumnos a lo largo de sus estudios.⁴

Descripción del trabajo en la cátedra

Haciendo un pequeño recorrido histórico de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera, sabemos que hasta los '80, como señalan Klett, Lucas y Vidal (2002) para el francés, el énfasis estuvo puesto primordialmente en la gramática y en ejercicios de traducción. En nuestro caso en particular, los cursos de lectocomprensión en alemán, que se iniciaron en los '80, surgen como reacción a la tendencia orientada a la traducción.⁵ En cuanto a la línea gramatical, no escaparon a esta característica dominante. De esta manera, los cuadernillos con los que trabajamos actualmente (revisados en el año 2001⁶ y en estos últimos años objetos de una nueva reflexión y revisión) todavía tienen actividades en las que la impronta gramatical es manifiesta.

Dentro de este cuadro de situación, tampoco podemos soslayar el hecho de que la lengua que nos ocupa no es una lengua tan familiar o cercana como podrían serlo las latinas (italiano, francés y portugués), que ofrecen cierto grado de intercomprensión, o incluso el inglés, por su frecuentación escolar y en el medio. En nuestro contexto regional el alemán está prácticamente ausente. Esto implica que la enseñanza de lectura en LE se tiene que realizar en simultáneo con la transmisión de nociones gramaticales básicas (y relevantes para el discurso escrito en el ámbito académico) y de un léxico general y específico a la vez.

Considerando estos factores pero sin perder de vista el objetivo de la lectura comprensiva, se impuso en nuestra práctica el modelo interactivo de textos, que implica una superación de los modelos ascendente y descendente, ya que se ponen en juego alternadamente unidades de bajo y de alto nivel en la construcción del sentido del texto. Es así como fueron concebidas las actividades de los cuadernillos de los tres niveles. En consecuencia, y de ahí la vigencia de estas actividades en nuestra práctica actual, debemos agregar que siempre se parte de un texto (en el primer nivel, por ejemplo, breves biografías, índices, entradas de enciclopedia, entre otros).

Para ejemplificar, tomamos un ejercicio propuesto en el primer nivel para la primera clase. Dada una pequeña biografía del poeta y filósofo Lessing, el trabajo comienza justamente con una puesta en común, una suerte de intercambio colaborativo, para activar conocimientos previos acerca de la clase textual del fragmento presentado. Esta activación que se pone en marcha a través de hipótesis es sostenida desde las marcas textuales; en nuestro ejemplo, las fechas de nacimiento y muerte pueden dar una pauta de la clase textual con la que estamos trabajando. También en esta primera lectura juegan un papel principal las estrategias para deducir el significado de una palabra por medio de semejanzas o transparencias léxicas, los denominados “internacionalismos”, por ejemplo, *Kritiker*, *Kultur*, *Toleranz*. En este primer acercamiento a un texto en alemán se ponen en juego, además, ciertas conductas de lectura: está el lector que, ante la consigna de subrayar todo lo que entienda, subraya mucho y en seguida, en una única lectura, mientras que está el lector más reflexivo, que subraya poco y

⁴ Un 30% ha cursado anteriormente algún nivel de lectocomprensión en la Facultad de Filosofía y Letras.

⁵ El material fue elaborado por Norma Díaz y Juliana Fischbein.

⁶ Revisados por Juliana Fischbein y Griselda Mársico.

solo después de haber leído varias veces el texto (Marti y Ulmi, 2006). Siguiendo con nuestra primera actividad de lectura, completar una tabla con la información más relevante contribuye a, por un lado, ratificar las anticipaciones o hipótesis previas y, por otro lado, asegura la información más relevante.

La segunda actividad propuesta a los estudiantes es la lectura de un conjunto de frases nominales de diversa estructura (con artículos determinado o indeterminado, sin artículo, con adjetivo, con un sustantivo o con dos coordinados) y, en su mayoría, transparentes, ya que acá no interesa tanto deducir solo el significado de la palabra sino, antes bien, la clase. Si bien no partimos de un texto en sentido estricto, consideramos que el trabajo con este tipo de ejercicios es necesario para que los alumnos comiencen, mediante la comparación, a construir criterios para reconocer variedad de frases nominales.

Como se ve, se trata de que, en forma inductiva, los estudiantes lleguen a la sistematización de ciertos conocimientos gramaticales, en este ejemplo, concretamente, el de la frase nominal en caso nominativo. A lo largo de este capítulo y del siguiente son varios los ejercicios en los que se proponen frases para identificar “pistas” o indicios en la morfología de las palabras que dan cuenta del género, del número y del caso por medio de sufijos. Ciertamente, en esta primera etapa el acercamiento a los textos o, deberíamos decir mejor, paratextos, es, sobre todo, lingüístico, ya que es necesario que el alumno, que en la mayoría de las veces no posee conocimientos de lenguas flexivas (tengamos en cuenta que, según las encuestas realizadas, no muchos alumnos poseen conocimientos previos de una lengua que declina)⁷, incorpore y sistematice estas estructuras gramaticales que luego le posibilitarán operar con los textos. A partir de ese momento, entonces, las actividades del cuadernillo propondrán un camino inverso a la lectura “de abajo hacia arriba” (o *bottom up*), dado que se introducen breves textos en los que el estudiante podrá utilizar unidades de alto nivel, tales como saberes previos en general, conocimientos sobre géneros y tipos textuales, ideas y creencias, experiencias personales y con otros textos, para construir hipótesis acerca del sentido del texto en cuestión (Pasquale, Quadrana y Rodríguez, 2010). Luego, el alumno identifica una serie de indicadores del texto de bajo nivel, principalmente, a través de la morfología de las palabras y su puesta en funcionamiento en textos de sintaxis sencilla (oraciones afirmativas, coordinación y yuxtaposición, acotada subordinación).

Así, las actividades encuadradas dentro del llamado “enfoque global” permiten que el estudiante aborde un texto a partir del relevamiento de indicios textuales, lingüísticos, iconográficos, entre otros, estrategias o técnicas de entrada a un texto, producto de la práctica asidua, que traen aparejadas, tal como señalan Pasquale, Quadrana y Rodríguez, “la ruptura de la linealidad del texto y la localización rápida, por parte del lector, de un cierto número de informaciones importantes contenidas en el documento escrito” (2010: 27).

En la reflexión y revisión del material de nuestros cursos de lectocomprensión, que constituye el impulso para esta ponencia, nos interesa indagar más en la situación de lectura en la que se encuentran los estudiantes, especialmente, en lo que hace a la recepción de los textos (individuales y culturales) y a la pluralidad de sentidos que construyen los lectores en cada acto de lectura. Como las nuevas modalidades de ejercitación que diseñamos e implementamos recientemente toman como soporte textual a internet, comenzaremos con una breve fundamentación de esta incorporación.

Innovaciones en la ejercitación

En la Argentina, si se desea leer en lengua extranjera, y en particular en alemán, la fuente más amplia de textos originales es, sin duda, internet. Dado que el alumno promedio ya ha incorporado esa práctica para la LM, es conveniente que, cuando desee volcar esa experiencia

⁷ El 22% ha cursado o cursa griego o latín.

hacia la lectura en LE, aprenda a hacerlo con la orientación del docente. Sostenemos que las relaciones hipertextuales que establece la red promueven mucho más la curiosidad y la investigación autónoma que la búsqueda en catálogos (ya sean ficheros o digitales) o la consulta a bibliotecarios: la lectura on-line no establece límites a los textos, ya que siempre está la posibilidad de ingresar a un nuevo enlace. Si consideramos que la lectura en internet es una competencia que debe incluirse en una concepción actualizada de la “alfabetización académica”⁸, la ejercitación de esta práctica en lengua extranjera debe encontrar su lugar en los cursos de lectocomprensión.⁹

La propuesta actual consta de un trabajo práctico por nivel, que se realiza en paralelo al trabajo con el material de cátedra. Las tareas de lectura contemplan las habilidades lingüísticas y textuales abordadas en el respectivo nivel.

El objetivo en el *nivel elemental* es aprender a leer sitios web de las universidades de países de habla alemana para encontrar en ellos información sobre carreras y seminarios. La tarea última es elegir, según la propia carrera y los intereses del alumno, un seminario para cursar. De manera escalonada, se proponen al estudiante búsquedas que deberán traer documentadas a las clases para poder trabajar con el material encontrado: listas de carreras de grado/posgrado que dicta la universidad, la lista de institutos que la conforman, las materias y seminarios dictados en el cuatrimestre en curso en determinada carrera o área, la descripción de un seminario del área de la especialidad propia, etc. Esto lleva ineludiblemente a comparar la realidad universitaria alemana, austríaca o suiza con la propia. Identificar los sitios web de las universidades alemanas también es un primer paso para evaluar las páginas según su confiabilidad.

El objetivo del *nivel medio* es que los alumnos aprendan a leer información sobre actividades científicas, tales como congresos, jornadas, simposios etc., en sitios que las difunden. Para ello, deberán aprender a utilizar buscadores y a analizar y evaluar la información que estos arrojan. Además de describir el evento académico seleccionado y relevar la información importante como plazos, fechas, lugar, tipo de exposición, destinatarios, etc., los alumnos podrán evaluar su interés y posibilidad de participar en alguno de ellos. Una tarea posible es elaborar en LE un título posible para una ponencia en el marco del evento en cuestión.

En ambos casos, está prevista una instancia de puesta en común, en la que el alumno (o el grupo, en comisiones numerosas) comunica a sus compañeros mediante una breve exposición oral el resultado de su trabajo, para promover así el intercambio de experiencias de lectura.

Habiendo descrito dos de las innovaciones en curso, intentaremos ahora explicitar en qué medida estas ejercitaciones trascienden las modalidades de trabajo tradicionales y encuentran su marco teórico en nuevos paradigmas sobre la lectura, como el sociosemiótico. En efecto, de Marc Souchon tomamos el concepto de “mediación sociocultural”: el proyecto de lectura promueve en estos casos el doble encuentro, a través del texto, del sujeto con lo social (el alumno que obtiene información sobre las actividades académicas en el ámbito germanófono) y de lo social a través del sujeto (el alumno se sitúa en su realidad sociocultural para evaluar la pertinencia de las actividades relevadas). El intercambio oral de este tipo de experiencias de lectura socializa a su vez el conocimiento mediante la búsqueda de un espacio de intersubjetividad que posibilita el intercambio. El contexto individual del acto de lectura se vuelve determinante porque, al seleccionar enlaces según el propio criterio, el lector construye su propio itinerario de lectura.

⁸ Carlino entiende por este concepto “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (2006: 13).

⁹ Dejamos de lado aquí el debate abierto acerca de si la lectura en papel y la on-line difieren a tal punto de que requieran marcos teóricos diferentes para su abordaje.

En resumen, el trabajo con páginas web pone al alcance del alumno innumerables fuentes de información en lengua extranjera, de acceso inmediato. Al mismo tiempo, le otorga una mayor autonomía, ya que la lectura no lineal es uno de los rasgos característicos del hipertexto, mientras que el entrenamiento de búsqueda guiada lo orienta en la clasificación de las fuentes según su confiabilidad. Trabajar con páginas web implica un desafío para el docente por un motivo fundamental: delega en el alumno la capacidad de delimitar el texto y pierde así dominio sobre los resultados de las búsquedas que este realice.

Conclusiones

Las nuevas consignas descriptas previamente explicitan los objetivos o intenciones que presiden la lectura y que, a su vez, determinan las estrategias que se activan para comprender un texto. En efecto, saber qué se debe hacer con un texto, qué tipo de lectura se quiere o se propone llevar a cabo contribuye a encontrarle sentido a dicha lectura, lo que, sin dudas, es un atributo indispensable de la motivación.

La incursión en este nuevo paradigma, sin embargo, no implicó el abandono de las modalidades de trabajo anteriores. La evidente distancia lingüística entre nuestras lenguas de trabajo nos obliga a recurrir, como ya comentamos, también a modalidades más tradicionales. De todos modos, creemos que la alternancia de actividades y, por lo tanto, de enfoques teóricos subyacentes, no constituye una contradicción teórica en sí misma, sino que enriquece la enseñanza-aprendizaje y ofrece al alumno-lector un abanico más amplio de estrategias de lectura que le permiten realizar su tarea de lectura con un mayor grado de autonomía, objetivo último de los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera.

Dado que la actividad de lectura es una tarea compleja, las consignas deberán resultar significativas para el alumno y apuntar, en última instancia, a que este se posicione ante el texto de manera activa y reflexiva, teniendo conciencia de sus estrategias lectoras.

Además, este tipo de consignas significan un desafío interesante para el docente, ya que, por un lado, se corre de su rol central para mediar entre el texto y el alumno, con la finalidad de propiciar la autonomía de este y, por otro lado, le permiten al docente explicitar su postura teórica, reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones en cuanto al proceso llevado a cabo por los alumnos.

Bibliografía

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Klett, E., Lucas, M. y Vidal, M. (2002). *Lecto-comprensión en francés, lengua extranjera*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Marti, N. Y Ulmi, M. (2006). Lesend denken – Strategien im Umgang mit Fachtexten. En O. Kruse, K. Berger y M. Ulmi (Eds.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (pp. 161-176). Berna: Haupt-Verlag.
- Pasquale, R., Quadrana, D. y Rodríguez, S. (2010). *La lectura en lengua extranjera: perspectivas teóricas y didácticas. Módulo de autoformación para docentes I*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del GCBA.
- Souchon, M. (1997, noviembre). *La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques*. Buenos Aires: Revista de la S.A.P.F.E.S.U., número especial.
- Souchon, M. (2006). Los cursos de “lectocomprensión” como espacio de mediación sociocultural. En E. Klett, R. Pastor y N. Sibaldi (Comps.), *Lectura en lengua extranjera: una mirada desde el receptor* (pp. 25-56). Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Zenotz Iragi, V. (2011). Lectura asistida por ordenador y lectura on-line. En Y. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe (Eds.), *La lectura en lengua extranjera* (pp. 158-189). Vitoria-Gasteiz/Londres: Portal Education.

Fernanda Aren: Profesora de Alemán (Instituto Nacional del Profesorado Técnico). Jefa de Trabajos Prácticos, Cátedra ALEMÁN, Filosofía y Letras (UBA). Licenciada en Letras y Especialista en Procesos de Lectura y Escritura, Filosofía y Letras (UBA). Docente regular e investigadora en el Taller de Expresión I, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Sociales (UBA).

Martina Fernández Polcuch: Licenciada y Profesora en Letras (UBA). Profesora Adjunta, Cátedra ALEMÁN, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Docente del Profesorado y Traductorado en Alemán del IES en Lenguas Vivas "J.R. Fernández". Doctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).