

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
SECRETARÍA DE CIENCIA Y TÉCNICA
BECA de INVESTIGACIÓN. Categoría: PERFECCIONAMIENTO

***"Leer en lengua extranjera: estrategias lectoras
y situaciones de lectura"***

Becaria Categoría Perfeccionamiento: Prof. Rosana PASQUALE
División de Lenguas Extranjeras. Departamento de Educación.
UNLu.

Directora: Lic. Estela KLETT
Departamento de Lenguas Modernas. Facultad de Filosofía y
Letras. UBA

Co-directora: Lic. Graciela CARBONE
División de Educación a Distancia. Departamento de Educación.
UNLu

Abril 2004

Índice

Introducción

pp. 4-15

A- Presentación de la investigación

B- Contextualización del objeto de estudio de la investigación

1. Consideraciones generales
2. Perfil del lector universitario en lengua extranjera
3. El texto en lengua extranjera como soporte de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-comprensión en la universidad
4. La lectura-comprensión en lengua extranjera en la universidad: una capacidad compleja.

Capítulo I: El marco teórico de la investigación

pp. 16-34

A- Consideraciones generales

B- El interaccionismo socio-discursivo como marco conceptual de esta investigación: la lectura como actividad de lenguaje, el lector como agente de la acción y el texto como ejemplar empírico de un género.

C- La lectura en lengua extranjera en la universidad: análisis a partir de las categorías del ISD.

Capítulo II: Cuestiones metodológicas

pp.35-52

A- Consideraciones generales

B- Problemática y fines de la investigación

C- Objetivos e hipótesis

D- El dispositivo de investigación

1. Descripción de las pruebas
2. Descripción del corpus textual
3. Modificaciones introducidas al dispositivo metodológico

Capítulo IV: Análisis y Conclusiones de carácter teórico

pp.53-90

A- Consideraciones generales

B- Las estrategias lectoras: elementos de definición y análisis del concepto en el marco del iSD

1. Estrategias: un recorrido por los diccionarios y por la bibliografía especializada
2. Nuestra definición de estrategia lectora en el marco del ISD
 - 2.1- Marco general de referencia: la teoría de la acción humana como acción de sentido
 - 2.2- Las estrategias lectivas como acciones de sentido

C- La interacción social de carácter didáctico: un concepto clave para el análisis de la situación de lectura grupal

1. El recorrido bibliográfico: la interacción social en el entrecruzamiento de las disciplinas.
2. La interacción social en el marco de esta investigación. Rasgos y definición.

Capítulo V: Análisis y conclusiones de carácter experimental

pp.91-154

A- Consideraciones generales

B- Descripción y análisis de los datos recolectados a partir del instrumento 1: Encuestas metacognitivas individuales

1. Representaciones de los lectores: presentación y comentarios de los datos
2. Confrontación representaciones-desempeño: presentación y comentarios de los datos
3. Procedimientos empleados: frecuencia y rentabilidad. Presentación y comentarios de los datos
4. Procedimientos "reparadores": tipos y jerarquías. Presentación y comentarios de los datos

C- Descripción y análisis de los datos recolectados a partir del instrumento 2: Encuestas metacognitivas grupales

1. Representaciones de los lectores: presentación y comentarios de los datos
2. Confrontación representaciones-desempeño: presentación y comentarios de los datos
3. Procedimientos empleados: frecuencia y rentabilidad. Presentación y comentarios de los datos
4. Procedimientos "reparadores": tipos y jerarquías. Presentación y comentarios de los datos

D- Descripción y análisis de los datos recolectados a partir de los instrumento 3 y 4: Entrevistas metacognitivas individuales y grupales.

1. Constantes identificadas en las entrevistas individuales y grupales
2. Comportamientos estratégicos. Categorías
 - 2.1- Estrategias regresivas acomodaticias
 - 2.2- Estrategias regresivas asimilacionistas
 - 2.3- Estrategias progresivas
3. Recapitulación conceptual de las principales tendencias observadas en cada situación de lectura analizada.

Capítulo V: Consideraciones didácticas

pp.155- 167

1. Breve recorrido histórico de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-comprensión en LE en la universidad.
2. Nuestra propuesta didáctica: principales componentes
 - 2.1- Un marco didáctico de referencia: la didáctica procesual
 - 2.2- Algunas nociones clave: la resolución de problemas, el aprendizaje por tareas y las consignas de lectura

Anexos

pp. 168-176

- 1- Encuesta metacognitiva individual
- 2- Encuesta metacognitiva grupal
- 3- Corpus textual.

Bibliografía

pp. 177-184

Introducción

A- Presentación de la investigación

El presente informe corresponde al proyecto de investigación que lleva por título "**Leer en lengua extranjera. Las estrategias lectoras de los estudiantes hispanoparlantes en situación de lectura solitaria y en situación de lectura grupal y sus interrelaciones con la construcción de conocimientos**". Este proyecto ha sido desarrollado en el marco del programa "Becas de Investigación" de la Categoría Perfeccionamiento, de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Luján, durante el período abril 2002-marzo 2004. La directora del proyecto fue la Licenciada Estela KLETT, Directora del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y la co-dirección, estuvo a cargo de la Licenciada Graciela Carbone, del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Del título original del proyecto, "Leer en lengua extranjera. Las estrategias lectoras de los estudiantes hispanoparlantes en situación de lectura solitaria y en situación de lectura grupal y sus interrelaciones con las construcción de conocimientos"¹, se desprenden varios elementos de descripción del diseño: por un lado, el campo del saber específico en el cual se inscribe: **la lecto-comprensión en lengua extranjera**; por el otro, su objeto de estudio; **las estrategias lectoras en relación con la construcción de conocimientos**, también los "actores" convocados en el diseño están explicitados en el título: **los estudiantes universitarios hispanoparlantes** y por último, las variables

¹ Este título ha sido simplificado para la publicación del informe.

consideradas en el estudio de esas estrategias lectoras: **la lectura solitaria y la lectura grupal.**

El presente trabajo de investigación se articula con un proyecto anterior que se desarrolló entre noviembre 1997 y octubre 1999 y que correspondió a la Categoría Iniciación del mismo programa de Becas de Investigación antes citado. Ese proyecto también contó con la dirección de la Licenciada Estela Klett y la co-dirección de la Licenciada Carbone. Su título era: **"La incidencia de las operaciones discursivas de definición y de reformulación en la lecto-comprensión de textos de transmisión de conocimientos en francés lengua extranjera"**

Inscrito en el campo de la lecto-comprensión en lengua extranjera, el trabajo realizado en aquella oportunidad surgió de una serie de interrogantes sobre la manera en que los alumnos leen textos de especialidad en una lengua extranjera que manejan de manera deficiente o que simplemente desconocen (en este caso, el francés). A estos cuestionamientos, se agregaron aquellos sobre los medios o instrumentos susceptibles de facilitarles, desde la intervención didáctica, esa actividad.

Del conjunto de estos interrogantes, se desprendió el objeto de estudio de ese diseño: las operaciones discursivas y más específicamente, las operaciones discursivas de definición y de reformulación. Este elemento discursivo, por situarse en el entrecruzamiento de las tres grandes problemáticas de la didáctica de la lecto-comprensión en lengua extranjera (el lector, el texto y el proceso de lectura en sí mismo), permitió dar respuestas, al menos parciales, a los interrogantes planteados más arriba.

El marco teórico que se utilizó en ese estudio correspondió al interaccionismo social vygotskiano (Vygotsky, 1988; Bronckart, 1994, 1996, 1999; Schneuwly, 1988; Wertsch, 1991, Bruner 1988) y a la semio-lingüística de inspiración

bajtiniana. (Bajtín, 1984; Todorov, 1981, Peytard, 1992; Souchon, 1997), ambas corrientes sintetizadas por Bronckart y su equipo en la Universidad de Ginebra en el modelo epistemológico que han dado en llamar Interaccionismo socio-discursivo (ISD) (Bronckart, 1994, 1996a-b, 1999; Schneuwly, 1988).

Estos principios conceptuales permitieron recuperar la dimensión social de la lectura, del lector y del texto y hacer hincapié en la interacción que se establece entre esos tres polos en la construcción del sentido del texto.

Si bien es cierto que aquel estudio nos permitió acercarnos a la problemática de la lecto-comprensión en lengua extranjera y responder a algunos de nuestros interrogantes, muchos otros cuestionamientos surgieron en el transcurso del trabajo realizado; algunos de ellos fueron abordados en la investigación y otros, abrieron nuevas líneas de investigación, en las cuales el proyecto que aquí se presenta encontró su anclaje.

Entre las líneas de investigación que citábamos en nuestro informe final de 1999, adquirió gran relevancia aquella que refería a las "estrategias lectoras". Incluso, en ese informe, manifestamos nuestro interés en indagar con detenimiento los comportamientos asumidos por los lectores en relación con las categorías textuales leídas, con las estrategias desarrolladas en lengua materna y con diferentes situaciones de lectura.

Así entonces, queda planteada la articulación del presente proyecto con el anterior y la inclusión de ambos en un continuum cuyo eje es, sin duda, el protagonismo del lector en tanto constructor de sentido, en el marco de un proceso tridimensional de comprensión del escrito.

Habiendo entonces puesto a la luz el eje de nuestras investigaciones, diremos que el objetivo general de la investigación aquí presentada ha sido, por un lado, dar cuenta de los comportamientos que asumen los estudiantes

universitarios cuando leen textos de transmisión de conocimientos² en francés lengua extranjera con el fin de construir los conocimientos mediatizados por los textos y por el otro, prever formas de intervención didáctica que permitan mejorar la competencia lectora en lengua extranjera de los estudiantes universitarios.

Ahora bien, la enunciación de este objetivo no estaría completa si no diéramos cuenta de aquellas variables que nos interesaron especialmente considerar ya que es en relación con ellas que se construye nuestra hipótesis de partida. En efecto, las situaciones de lectura diferenciadas, es decir, la lectura solitaria y la lectura grupal, han constituido nuestras variables privilegiadas y nuestra hipótesis inicial se construye a partir de ellas: las estrategias lectivas empleadas por los aprendices lectores en lengua extranjera en pos de la construcción de conocimientos variarían según las situaciones de lectura instituidas. También planteamos, como hipótesis secundaria, que la construcción de conocimientos sería más acabada en la situación de lectura grupal que en la individual. En los capítulos que siguen veremos cómo se ratifican o rectifican estas hipótesis.

B- Contextualización del objeto de estudio de esta investigación.

1. Consideraciones generales

Este proyecto, como el anterior, se origina en la práctica de la enseñanza-aprendizaje de la lectura comprensión en lengua extranjera, en el marco institucional de la Universidad Nacional de Luján y de la Universidad de Buenos

² Llamamos "textos de transmisión de conocimientos" a aquellos escritos cuya función social es la de difundir, promover y favorecer en el lector la apropiación de los conocimientos de los cuales ellos son portadores. Estos textos, comúnmente denominados, "textos académicos" o incluso "textos específicos" constituyen la bibliografía de base de los estudiantes universitarios.

Aires ya que la investigadora-responsable del mismo es docente de las asignaturas de Francés I, II y III de la División de Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la UNLu como así también de Francés Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Estas cátedras están dedicadas, como en la mayor parte de las universidades nacionales del país, a la lectocomprensión de textos en lengua extranjera y brindan servicios académicos a alumnos de las diferentes carreras que se dictan en la Universidad / Facultad. En el caso de la UNLu, los alumnos de las carreras humanísticas³, pueden optar por los cursos de lecto-comprensión en francés, inglés o portugués y están curricularmente obligados a aprobar los niveles estipulados en sus planes de estudio⁴ de 1 (una) lengua extranjera. En la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, los cursos de lecto-comprensión están destinados al conjunto de la población estudiantil de la Facultad y los alumnos deben aprobar los niveles estipulados en sus planes de estudio⁵ de 2 (dos) lenguas extranjeras, una latina y otra sajona.

En ambas instituciones, el público que llega a los cursos de lecto-comprensión en francés, es fuertemente heterogéneo en varios aspectos: en primer lugar, en cuanto a sus experiencias de lectura en lengua materna, es decir, en relación con sus contactos con los textos propios de nivel universitario. Así, encontramos alumnos que recién inician sus estudios universitarios y alumnos que están recorriendo los últimos tramos de sus carreras o que ya poseen

³ Profesorado y Licenciatura en Historia, Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Profesorado y Licenciatura en Geografía, Licenciatura en Trabajo Social y Licenciatura en Información Ambiental. En el resto de las carreras (exceptuando la carrera de Administración de Empresas), la oferta de lenguas extranjeras involucra a inglés y portugués.

⁴ En número de niveles varía según las carreras (Ejemplo: Profesorado y Licenciatura en Geografía: un nivel / Profesorado y Licenciatura en Historia, Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación; Licenciatura en Trabajo Social y Licenciatura en Información Ambiental: 3 niveles)

⁵ Bibliotecología es la única carrera que tiene un solo nivel de idioma, el resto de las carreras contemplan tres niveles.

otros diplomas previos (por ejemplo, la Licenciatura en Historia en la UNLu recibe como alumnos a los profesores de historia, diplomados de los institutos de formación docente terciarios, no universitarios). Es evidente que este público posee experiencias lectivas con respecto a los textos específicos que circulan en el ámbito de pertenencia, en su propia lengua, de variada intensidad, calidad y cantidad.

Estrechamente ligada con la heterogeneidad antes mencionada, encontramos un segundo aspecto: la diversidad de conocimientos específicos. Esta diversidad debe ser entendida en dos niveles: diversidad de disciplinas convocadas y diversidad en los grados de conocimientos específicos en el interior de una misma disciplina. En efecto, los alumnos que siguen los cursos de lecto-comprensión se están formando en las más variadas disciplinas relativas a las ciencias humanas y sociales, desde la filosofía a la geografía, pasando por el trabajo social, las ciencias de la educación o la antropología. Además, poseen diferentes grados de familiaridad con los contenidos propios de esas disciplinas ya que pueden asistir a los cursos de lectura en lengua extranjera en cualquier momento de su formación.

Otro aspecto de la heterogeneidad se relaciona con el conocimiento de la lengua extranjera en cuestión, en este caso, el francés. El público lector desconoce en diferentes grados la lengua extranjera. Así, en un mismo grupo cohabitan alumnos que conocen medianamente la lengua por haberla estudiado en la escuela secundaria, bajo la modalidad de multiplicidad de competencias⁶, con alumnos que no poseen ningún conocimiento sistemático de la misma. Un aspecto que homogeneiza a los estudiantes es que casi

⁶ Por lo general, en el nivel secundario, se enseñan / aprenden las cuatro competencias básicas: comprender el oral y el escrito (leer y entender) y producir oralmente y por escrito (hablar y escribir)

ninguno de ellos posee experiencias de lectura en la lengua extranjera que cursan y rara vez, la tienen en otra lengua extranjera diferente del francés⁷.

2. Perfil del lector universitario en lengua extranjera.

En este concierto de heterogeneidades, algunas recurrencias en el perfil del público lector deben ser puestas de manifiesto. La primera remite a su estatus de "aprendiente", la segunda a su carácter de "público cautivo" y la tercera a su definición de "público-lector no previsto". Explicaremos brevemente cada una de ellas.

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

Esta característica implica necesariamente a la segunda: el público lector universitario es un público cautivo. Como forma parte de una institución de enseñanza, el aprendiz-lector debe respetar un cierto recorrido curricular impuesto por aquella; ese recorrido lo lleva a "hacer" una o dos lenguas extranjeras, bajo la modalidad de lecto-comprensión. Este aprendiz no eligió leer ni qué leer; en el mejor de los casos, sólo eligió la lengua extranjera en la cual leerá. Esta situación tiene una consecuencia importante: la mayoría de los lectores no poseen proyectos de lectura propios ni motivaciones o necesidades inmediatas en lo que respecta a esta práctica. En efecto, la institución

⁷ Esta situación es particularmente frecuente en la UNLu dónde los estudiantes sólo deben cursar y aprobar los niveles curriculares de una única lengua extranjera (francés o inglés o portugués)

universitaria les impone el aprendizaje de la lengua extranjera, les facilita los medios para llevarlo a cabo (profesores, materiales de lectura, comisiones, etc) y certifica, luego, los resultados del desarrollo de esta capacidad.

La tercera característica de este público tiene que ver con su perfil de lector "no provisto". Este carácter será presentado a partir de la afirmación de Souchon : "un texto en lengua extranjera significa, en primera instancia, que el lector de otra lengua no forma parte del grupo de lectores potenciales a los que apunta el autor. Cuando el lector se pone frente a un texto en otra lengua, pierde sus puntos de referencia habituales, tanto en el nivel de las evocaciones sonoras como en el de las asociaciones múltiples engendradas por el trabajo de connotación, intertextualidad e interdiscursividad" (Souchon, 1992:1).

En otros términos, el lector en lengua extranjera no figura entre los potenciales lectores del autor; así, ese lector debe "reconstruirse" como lector, entrar en el universo de los lectores previstos, "manejar" la angustia de no comprender o de no comprender todo, "saltar la valla" de la lengua extranjera para poder, construir el sentido de los textos que lee pero, sobre todo, para apropiarse de su lugar de lector.

Ahora bien, estos estudiantes, al final de su formación en lengua extranjera, deben poder constituirse en "lectores expertos", capaces de leer textos académicos "largos", relativos a sus especialidades. Para ello, las lenguas extranjeras en la universidad revisten la forma de la "focalización de competencias". En otros términos, el aprendizaje de la lengua extranjera está circunscrito a una de las cuatro competencias básicas de la lengua. Este recorte responde esencialmente a las necesidades que presentan los estudiantes universitarios de acceder a bibliografías escritas en lengua extranjera tanto en el transcurso de su formación de grado como en la de posgrado.

Esta focalización de competencias como propuesta curricular no es siempre clara para los estudiantes que inician sus cursos. Así, encontramos estudiantes cuyas representaciones van en el sentido de un acercamiento a todas las competencias de una lengua extranjera. Aquí sería interesante recalcar algunos de los pré-conceptos con las cuales los alumnos llegan a los cursos iniciales. Cuando se les pregunta "¿qué pensás que vas a aprender en estas clases?", responden "a hablar", "a saludar" "a entender lo que escucho en la tele" "a mantener un diálogo sencillo", etc. En otras ocasiones, las respuestas son del tipo: "no sé, pero tengo que cursarla para poder seguir con mi carrera". El aprendizaje de la LE, concebido desde la focalización de competencias debe, entonces, "remontar " esas representaciones para luego posicionarse de otra manera: como un vínculo, mediatizado por el escrito, entre el aquí y ahora del lector hispanoparlante y el aquí y ahora del autor francoparlante, con todo lo que esto implica: encuentros y desencuentros, desfasajes, rupturas y continuidades.

3. El texto en lengua extranjera como soporte de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-comprensión en la universidad

Los textos leídos por los estudiantes presentan un contenido temático en relación con la disciplina en la cual se forman los lectores. Este contenido temático se inscribe en el texto a través de las marcas comúnmente denominadas "vocabulario específico" y se actualiza según la lógica discursiva particular de cada disciplina.

Ahora bien, el material de lectura es el resultado de la elección realizada por el docente, quien, la mayoría de las veces "saca" al texto de su circuito de origen para insertarlo en un "circuito didáctico", con las consecuencias previsibles (modificación del soporte, recortes del texto, alteración de su puesta en página, etc) Aunque estas modificaciones están justificadas por razones

didácticas, debemos reconocer que "desnaturalizan" al texto, transformándolo en un medio de enseñanza-aprendizaje de la capacidad de lectura.

4. La lecto-comprensión en lengua extranjera en la universidad: una capacidad compleja.

En general, al comienzo de las cursadas los alumnos preguntan "¿pero cómo voy a leer en francés si yo no sé nada del idioma?" Esta situación podría ser considerada paradójica: ¿cómo se puede leer sin conocer la lengua en la que están escritos los textos?; sin embargo, desde una óptica que privilegia el desarrollo de capacidades, como las capacidades textuales, discursivas, metacognitivas, estratégicas, etc. de los lectores y no específicamente de las capacidades lingüísticas, no lo es. Esta es la primera característica de la lectura en lengua extranjera en la universidad: una actividad de lenguaje compleja que pone en juego capacidades diversas.

Ahora bien, esta lectura es ella misma objeto de enseñanza: ella se inserta en un proceso de aprendizaje sistemático, desarrollado en contexto escolar. Así entonces, debemos hacer mención de las consecuencias inevitables que esta circunstancia acarrea: en primer lugar, la lectura pierde su carácter de actividad voluntaria y no presenta motivaciones inmediatas; se transforma en una "materia" que se debe aprobar para obtener el diploma. Por otro lado, esta lectura, estrechamente relacionada con el contexto en el cual se desarrolla, está, creemos, dirigida por dos condicionamientos: el primero, cercano y palpable para los estudiantes, es el éxito en el examen que sanciona la finalización del aprendizaje y el segundo, lejano y de mayor nivel de alcance, la apropiación-construcción de los conocimientos de los cuales los textos son portadores.

Además, la lectura en lengua extranjera en la universidad asume dos características más que deberíamos precisar. La primera refiere a su dimensión

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

La descripción que antecede intentó poner de manifiesto, de manera no exhaustiva, algunas características inherentes a la lecto-comprensión en lengua extranjera en el medio universitario exolingüe. Hemos querido, también, echar algo de luz sobre los condicionamientos que inciden en el lector, el texto y la lectura dado el contexto en el cual trabajamos. Creemos que el conocimiento de aquellas y de éstos, nos permitirá situar mejor nuestro objeto de estudio, los comportamientos de los lectores.

Estos comportamientos lectivos deberían ser considerados como los caminos que recorren los estudiantes, definidos y contextualizados como precede, para abrir las puertas de otros universos, vehiculizados por la lengua extranjera, que configuran el conocimiento de manera diferente, que utilizan lenguas distintas "decir" los saberes, que presentan una lógica discursiva propia... Estos caminos deberían también constituirse en vías de acceso y medio para reflexionar sobre lo propio, es decir, sobre la lengua materna; sobre los procesos de aprendizaje de la lectura, sobre las disciplinas o ciencias de referencia, sobre las comunidades disciplinares a las cuales el lector intenta ingresar....Así, el contacto con lo que es ajeno, con el otro, con lo diferente, sumado a la necesidad de acercarse sistemáticamente y de objetivar eso que no nos es dado "naturalmente", permitiría ejercer múltiples abordajes de los

textos y formar parte de esa relación tridimensional que caracteriza a la lectura en tanto comunicación diferida entre autor y lector, por medio del texto.

Capítulo I: El marco teórico de la investigación

D- Consideraciones generales

El interaccionismo social vygotskiano (Vygotsky, 1988; Wertsch, 1991) y la **semiología de inspiración bajtiniana** (Bajtín, 1984; Todorov, 1981, Peytard, 1992; Souchon, 1997), sintetizados por Bronckart y su equipo de la Universidad de Ginebra, en el modelo llamado **interaccionismo socio-discursivo** -ISD- (Bronckart, 1994, 1996a-b, 1999; Schneuwly, 1988) constituyen los puntos de apoyo epistemológicos del trabajo aquí presentado. Las investigaciones en el campo de la **lingüística textual** de Jean-Michel Adam (1992, 1999) también sirven de opciones teóricas en este trabajo.

Retomaremos aquí algunos conceptos del ISD tal como Bronckart los presenta en varias de sus obras (Bronckart, 1994, 1996 a y b, 1998, etc).⁸ Estos conceptos nos permitirán visualizar la articulación existente entre el interaccionismo social vygotskiano y la semiología de inspiración bajtiniana precisando la relación establecida entre el sujeto y el lenguaje actualizado en textos. Este último aspecto dará cuenta, creemos, de la pertinencia del ISD como encuadre epistemológico de una investigación sobre la lecto-comprensión en lengua extranjera en medio exolingüe. Los conceptos que trataremos son los de **actividad y acción**.

⁸ En otro lugar (Informe final de la Investigación "La incidencia de las operaciones discursivas de definición y de reformulación en la lectura-comprensión de textos de transmisión de conocimientos en lengua extranjera", Beca de iniciación a la investigación, UNLu, 1999) nos hemos extendido sobre los principales conceptos del ISD. Por ello, aquí sólo retomaremos aquellas nociones que creemos ineludibles para encuadrar nuestro trabajo.

Retomando los postulados del ISD, la noción general de **actividad**, aplicada a los humanos, remite al conjunto de los comportamientos, de carácter organizacional, por medio de los cuales los individuos entran en contacto con su medio. Se trata de actividades de cooperación, complejas y diversas, de las cuales el lenguaje constituye el principio regulador y mediador. En otras palabras, el hombre accede al medio a través de actividades mediatizadas por el lenguaje. Así entonces, esas actividades desarrolladas por los individuos pueden ser caracterizadas como sociales desde el momento en que interviene en ellas, de manera constitutiva, el lenguaje.

Ahora bien, cuando esas actividades conciernen a las producciones verbales propiamente dichas, es decir, a la organización de los signos lingüísticos, se denominan actividades de lenguaje, se plasman en textos y son indisociables del resto de las actividades humanas no-lingüísticas con las cuales se articulan. Según Bronckart, la actividad de lenguaje concebida como una forma específica de actividad humana, está "motivada por necesidades de comunicación-representación y se articula con las actividades no-verbales, en las cuales encuentra sus motivaciones" (Bronckart, 1994:11)⁹.

Por otro lado, la actividad de lenguaje se desarrolla en zonas de cooperación social determinadas o lugares sociales (...), implica al conjunto de los miembros de las diversas comunidades verbales o "textuales" (Olson, 1998). Partiendo del postulado que "la cultura escrita es una condición social", Olson sostiene: "Al leer y escribir textos se participa de una comunidad textual, un grupo de lectores (y autores y oyentes) que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos" (Olson, 1998: 301). Esta definición de comunidad textual es cercana a la de "formaciones sociales" de Foucault. Según este filósofo, cada formación social posee objetivos e intereses propios y por lo tanto, elabora diferentes modos de funcionamiento de los discursos,

⁹ Nuestra traducción. En francés en el original.

imprime formas específicas a los conocimientos que produce, almacena y transmite y acumula textos que poseen una lógica en la cual la comunidad se reconoce.

Así entonces vemos que la noción de actividad de lenguaje está intrínsecamente ligada a la texto, a la de discurso y a la de género textual considerado como "formas comunicativas adaptadas a las motivaciones y a los propósitos de las formaciones sociales" (Bronckart, 1996^a:56).

Ahora bien, si analizamos la actividad mediatizada por el lenguaje desde el punto de vista de un agente particular, nos acercamos al segundo concepto que señalamos como fundamental más arriba: el de **acción**.

En efecto, en su sentido amplio, la acción en el marco del ISD es definida a partir de dos rasgos complementarios: por un lado, la acción constituye la "parte" de la actividad que puede ser imputada a un agente particular y por el otro, ella tiene que ver con el conjunto de representaciones que ese mismo agente construye en relación con su propia participación en la actividad colectiva. Las acciones de lenguaje son, entonces, aquellas que realiza un individuo que participa de las actividades de lenguaje de su comunidad. Sin embargo, para constituirse en acción, el comportamiento del agente debe ser motivado y responsable o sea debe constituirse en una "intervención intencional" (Bronckart, 1996:41) en el transcurso de la cual el agente debe asumir sus responsabilidades, decidir, elegir, ejercer su poder.

Por otra parte, toda acción presenta una dimensión evaluativa. Esta dimensión se manifiesta esencialmente en dos aspectos: el agente de la acción verbal aplica criterios evaluativos a las acciones verbales de otros agentes y, al mismo tiempo, evalúa, controla y regula su propia acción verbal.

Para terminar, diremos que las acciones de lenguaje presentan dos aspectos: un aspecto referencial (contenido temático) y un aspecto contextual caracterizable desde tres puntos de vista: social (en relación con las normas sociales), físico (vinculado al tiempo y al espacio) e intertextual (concerniente a los géneros de texto en uso en la comunidad scocio-lingüística del agente)

Las acciones verbales de los sujetos particulares se actualizan en textos concretos, "objetos socio-comunicativos", según Bronckart (Bronckart, 1996^a: 56). Esos textos no se presentan como una masa caótica o desorganizado sino como ejemplares empíricos de un género textual, concebido éste como un "modelo" de comunicación socialmente producido e intrínsecamente ligado a una situación particular de intercambio.

Los géneros o modelos discursivos están disponibles en el intertexto, es decir, en el conjunto de modelos que una comunidad sociolingüística ha acumulado a lo largo de su historia con el fin de posibilitar las acciones verbales de sus integrantes. Cada género discursivo es, entonces, un dispositivo de comunicación socio-historicamente construido, relativamente estable y, al mismo tiempo, susceptible de ser modificado y recreado. Concebidos de esta manera, los géneros discursivos dependen de la esfera de comunicación en la cual se encuentra el sujeto y de sus propósitos comunicacionales así como del valor de pertinencia de un género en relación con una situación de comunicación precisa.

De lo que precede se puede deducir que todo sujeto que lleva a cabo acciones de lenguaje, lo hace en situaciones comunicativas precisas y está obligado a elegir, entre los géneros disponibles, aquel que mejor se adapta a sus objetivos comunicacionales para una situación dada. Así, el sujeto que produce o interpreta un texto, dispone de modelos discursivos que prefiguran y orientan su acción de lenguaje. Tal como lo afirma Bronckart, el texto como una entidad singular y empírica "designa una unidad concreta de producción

verbal que, vinculada con un género dado, está compuesta de varios tipos de discursos ..." (Bronckart, 1996b: 79).

E- El ISD como marco conceptual de esta investigación: la lectura como actividad de lenguaje, el lector como agente de la acción y el texto como ejemplar empírico de un género discursivo.

Los principios epistemológicos someramente presentados más arriba, permiten encuadrar nuestro trabajo ya que las nociones antes expuestas constituyen categorías de análisis de nuestra práctica de lectura cotidiana. La lectura en general y la lectura en lengua extranjera, en particular, pueden ser, en el medio universitario, analizadas a través de los conceptos de actividad, de actividad de lenguaje, de acción, de comunidad textual, de texto, de género discursivo. Analicemos, entonces, cada uno de los componentes de la situación de lectura en la universidad a la luz de los conceptos teóricos que acabamos de presentar.

La principal función social de la universidad es la de producir, transmitir y difundir conocimientos. Es en relación con esta función que los miembros de la comunidad despliegan las actividades prácticas y concretas (enseñar, aprender, investigar, socializar los resultados de las investigaciones, etc) que regulan sus interacciones.

Ahora bien, las actividades concretas que se realizan en el ámbito universitario están mediatizadas por el lenguaje: para enseñar, aprender, investigar, elaborar conocimientos y difundirlos es necesario leer (y escribir¹⁰), es decir,

¹⁰ Dado que la problemática de esta investigación se circunscribe a la lectura, dejaremos de lado aquellas consideraciones que atañen a la escritura como actividad de lenguaje específica, relacionada con las actividades concretas del ámbito universitario, sin por ello, dejar de reconocer la relación estrecha de la lectura y la escritura, su papel fundamental en la construcción de los conocimientos y sus especificidades en el contexto de la universidad.

transformar la actividad en sí en materia verbal. Dicho de otro modo, las actividades concretas desarrolladas en la universidad sólo son "posibles" por medio de la lectura (y la escritura), entendida como una actividad de lenguaje. Así entonces, la actividad concreta depende estrechamente de la actividad de lenguaje y ésta, a su vez, se articula con la actividad concreta dando lugar a un relación bi-direccional, determinada por el contexto en el cual se plasma.

Por estar articulada con las actividades propias del ámbito universitario, la lectura se transforma en una "práctica" específica, llevada a cabo por los miembros de una comunidad textual o formación social (en este caso, la científico-académica constituida por docentes, investigadores, alumnos). Estos miembros abordan el corpus de textos propio de sus disciplinas para resolver problemas del orden de lo concreto (dar un examen, preparar una clase, escribir un informe, etc). Los textos que se leen en esa situación son aquellos que circulan dentro de una comunidad disciplinar dada y cuya lectura garantizará el acceso y la permanencia de los miembros de la comunidad en ésta. Estos textos pertenecen a un género discursivo particular: se trata de textos de transmisión de conocimientos, repartidos en categorías diversificadas (textos didácticos, de divulgación, de investigación), cuya función social es la de transmitir, difundir y validar conocimientos así como la de propiciar la construcción de los mismos por parte de los lectores.¹¹

Todos y cada uno de los miembros de una formación social determinada, lleva a cabo acciones verbales y no-verbales, en la prosecución de sus objetivos y en función de su proyecto académico. Entre esas acciones, situamos a los comportamientos de los alumnos lectores y a las prácticas discursivas específicas del campo universitario. En las líneas que siguen, nos detendremos en la caracterización de la lectura en la universidad como actividad de lenguaje

¹¹ El concepto de textos de transmisión de conocimientos ya fue extensamente desarrollado en el Informe final antes mencionado (nota al pie 1)

específica, en el lector como agente particular de una formación social dada y en el texto como ejemplar empírico de un género.

La lectura es, ante todo, **una práctica social**. Sostener este postulado es admitir que la lectura no es independiente de las comunidades socio-lingüísticas en las que se lleva a cabo y que está relacionada con las actividades prácticas de los individuos quienes recurren a ella para solucionar problemas de diversa índole. Dicho de otro modo, por estar ligada a esas actividades prácticas de los sujetos, éstos siempre leen algo para algo, con intenciones precisas y proyectos de lectura inmediatos y mediatos.

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

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

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

La construcción del/de los sentido/s surge de la puesta en relación de los elementos del texto con el contexto de producción (quién produce el texto, para quién, con qué intención, dónde, cuándo, etc.) y con el de recepción (quién lo lee, con qué proyecto, para qué, dónde, cuándo, etc.). Esta relación de "construcción de sentidos" es comunicativa y connotada: los interlocutores entran en una relación de comunicación diferida por medio del texto, cada uno de ellos desde sus contextos propios, con saberes propios y compartidos, con sus representaciones el uno del otro y del saber que se transmite, estableciendo, entonces, relaciones personales (lector-autor) y culturales (lector-autor como parte integrante de una cultura, de una comunidad social, histórica y cultural). Desde este punto de vista, podemos afirmar, como Souchon, que la lectura es una actividad "tridimensional" ya que pone en relación tres polos: el autor, el lector y el texto (Souchon, 1993, 1995, 1998). En el mismo sentido y como Goffard lo señala "(la lectura es) un acto dialógico de construcción de sentido, llevado a cabo con el fin de alcanzar objetivos socialmente determinados... (es una actividad) inherente a los humanos cuyo manejo supone no solamente aprendizajes sino una iniciación a los derechos, deberes y poderes de los lectores"¹² (Goffard, 1995: 75)

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

Ahora bien, en el contexto universitario, desde el punto de vista del alumno-lector y en tanto práctica social, la lectura adquiere un perfil específico y se transforma en una lectura al servicio de la **construcción de conocimientos**.

¹² La traducción de esta cita, como todas las de autores franceses, son nuestras.

La lectura como construcción de conocimientos es una "lectura para aprender" -o lectura eferente -que se lleva a cabo a partir de textos específicos (los textos de transmisión de conocimientos), en contextos específicos (académicos) y teniendo como punto de partida, un proyecto lector específico (leer para aprender, para apropiarse de un conocimiento).

Esta "lectura para aprender" requiere "aprender a leer para aprender", para poder integrarse a una comunidad científica determinada, es decir, aprender de qué maneras el saber científico, que en nuestra civilización está acumulado en escritos, es "puesto en texto", con qué lógica esto ocurre según la disciplina, qué interacciones son necesarias llevar a cabo con los otros de la misma comunidad para realizar ese aprendizaje, etc.

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

Para Souchon, el **lector** es "quien pone en relación los procesos internos del texto que, de una manera general hacen que el texto sea texto, y los factores contextuales, es decir, las condiciones socio-históricas de su producción" (Souchon, 1995: 111)¹³. Ahora bien, esta puesta en relación implica el desarrollo de varias capacidades por parte del lector: en primer lugar, el lector debe hacer abstracción del componente sonoro de la lengua. En efecto, la lectura en el medio universitario se realiza, en la mayor parte de los casos, sin pasar por la correspondencia grafema-fonema. No es una lectura oralizada, sino "silenciosa". Por otro lado, el lector está obligado a reconstruir mentalmente la situación de producción del texto ya que la lectura es una

¹³ Nuestra traducción. En francés, en el original.

"comunicación in absentia", en la cual ningún elemento exterior al propio sujeto lector controla u orienta su proceso interpretativo. El lector no cuenta sino con las "pistas" escritas que el autor a querido proporcionarle para construir el o los sentido/s del texto. Todos aquellos componentes que hacen a la comunicación "in presencia" (gestos, preguntas, proxemia, etc) están ausentes de esta comunicación que se instaura entre autor y lector a través del texto. Por último, es el lector quien transforma al texto en un objeto y por lo tanto, lo manipula, lo "desarma y lo arma", lo estructura, en fin, lo transforma.

Además, el lector es alguien que tiene "experiencias textuales", es decir, "un conjunto de prácticas y de estrategias vinculadas con los fenómenos discursivos y textuales" (Souchon, 1995: 112)¹⁴ y que ha construido representaciones ligadas a la textualidad. Así, el sujeto lector ¹⁵ ha pasado, y pasa a lo largo de toda su vida, por experiencias que lo vinculan con los discursos escritos que circulan en su medio y en las sucesivas comunidades textuales a las cuales ha ingresado. Esta experiencia es la que Souchon denomina "aculturación al escrito o socialización al escrito o aculturación escritural" (Souchon, 1999: 5). Ahora bien, según este especialista, para poder relacionarse satisfactoriamente con el escrito y con los textos, específicamente, el lector deberá sortear varias "dificultades" como por ejemplo, establecer la relación entre lo lingüístico y lo no-lingüístico como componentes de los textos, entre las partes constitutivas de un texto (las "secuencias textuales", en el sentido de Adam, 1992, 1999¹⁶) y el texto como un todo, entre el hecho que un texto es una unidad en sí misma y que, al

¹⁴ Nuestra traducción. En francés en el original.

¹⁵ Souchon habla del fenómeno de "aculturación al escrito" refiriéndose tanto al lector como al productor de textos.

¹⁶ Adam denomina "secuencia textual" a "una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna propia y que está en relación de dependencia/independencia con el vasto conjunto del que forma parte" (Adam, 1992: 28 et ss) Nuestra traducción. En francés, en el original. Es evidente que cuando Adam habla de "vasto conjunto" se refiere a texto. La noción de secuencia remite a otro concepto constitutivo de los textos, el de heterogeneidad textual

mismo tiempo, forma parte de un género, etc. (Souchon, 1999: 6-7). Esta problematización que presenta Souchon da muestras claras, creemos, de la multiplicidad de acciones que el sujeto lector debe realizar en pos de la comprensión del escrito.

Por su parte, Goffard sostiene que el lector es "alguien a quién se le ha planteado un problema, que intentará resolver apoyándose sobre uno o varios escritos" (Goffard, 1995: 81)¹⁷. En efecto, Goffard afirma que "un lector no se encuentra jamás azarosamente delante de un escrito; su mirada, aunque errante, está condicionada por sus preocupaciones del momento. El escrito sobre el cual trabajará corresponde a una elección, es el resultado de una búsqueda más o menos conciente" (Goffard, op.cit: 81)¹⁸. El trabajo del lector delante de un texto tiene varias aristas: en primer lugar, el lector debe decidir si el texto seleccionado se corresponde con sus necesidades, con su problema, con su proyecto lector. Ahora bien, al seleccionar un texto en lugar del otro, el lector se posiciona dentro de un "campo" (entendido en el sentido de Bourdieu¹⁹) determinado. Seguidamente, el lector frente al texto, "objeto silencioso que el lector transforma en significante", (Goffard, op.cit: 84) no sólo debe manejar el lenguaje sino además, sus competencias semióticas amplias, que constituyen su "cultura del escrito" (Goffard, op.cit). Finalmente, el lector deberá, contando con sus capacidades semióticas, sus conocimientos del mundo, de los textos y del lenguaje y sus estrategias de acceso a los textos, operar una reducción en los sentidos posibles del texto en pos de la búsqueda del o de los sentidos más acordes con la situación de producción-recepción en la cual se genera el texto.

¹⁷ Nuestra traducción. En francés en el original.

¹⁸ Nuestra traducción. En francés en el original.

¹⁹ Bourdieu define a los campos como " espacios de juego, históricamente construidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias" (Bourdieu, citado por Gutiérrez; 1994: 21). Estos "sistemas de posiciones y de relaciones entre posiciones" implican luchas permanentes y relaciones de fuerza, son dinámicos e históricos.

Por último haremos hincapié en el lector como sujeto social y culturalmente situado, que construye el o los sentidos del texto a partir de su memoria colectiva y que está "inscripto" en el texto. En efecto, el autor no puede concebirse sin su destinatario y viceversa. Autor y lector no pueden pensarse de manera disociada; esto significa que toda producción oral o escrita es un discurso para otro(s). Bajtín explicita esta postura cuando afirma que todo discurso se "dirige siempre a alguien y presupone una respuesta (...) esta respuesta implica la presencia de, al menos, dos individuos, el "mínimo dialógico" (Bajtín , citado por Peytard, 1995: 98)²⁰.

En el mismo sentido, M. Souchon, siguiendo los postulados de Bajtín sostiene "(la instancia del lector-destinatario) está prevista en la producción, está incluida en todas las instancias de la puesta en texto (...) el lector está previsto por el escritor, está "presente" en el texto" (Souchon, 1997: 21)²¹. Es evidente que las afirmaciones de Souchon pueden acercarse a las de Eco, quien asume el carácter constitutivo del destinatario en la lectura (Eco, 1999). Esta relación entre productor-receptor, fuertemente dialógica en el sentido bajtiniano del término, es inherente a toda comunicación y la lectura, como ya lo dijimos, es una forma particular de comunicación.

Con respecto al **texto como ejemplar empírico de un género**, diremos como Bronckart que el texto es un "objeto socio-comunicativo" (Bronckart, 1996^a : 56). Es un objeto social porque, lejos de ser un simple transmisor de informaciones o de conocimientos, su génesis, su estructuración y sus condiciones de producción-recepción están socialmente determinadas. En este sentido, Bourgain y Papo (1989) sostienen: "(....) todo escrito (...) por su contenido, sus finalidades y funciones, su modo de presencia social y por las prácticas a las cuales da lugar, participa de una semiogénesis relativamente común a los miembros de una sociedad y contribuye, de esa manera, a la

²⁰ Nuestra traducción, en francés en el original.

²¹ Nuestra traducción.

socialización de los mismos" (Bourgain y Papo, 1989 citados por Souchon 1995: 111)²²

El carácter social del texto se ve reforzado por su pertenencia a un género discursivo particular y a su composición a partir de tipos de discurso. Ambos, géneros y tipos de discursos, son formas del escrito, históricamente construidas por las generaciones precedentes. Bajtín²³ ha establecido dos tipos de géneros que enmarcan a todos los textos circulantes en las comunidades textuales: los géneros primarios y los secundarios. Grosso modo, se podría afirmar que los géneros primarios son aquellos espontáneamente seleccionados para las acciones verbales orales y que los secundarios son los que dan lugar a intercambios más complejos, inscriptos en el campo del escrito. Estos últimos serían los que el lector debería poder reconocer y manejar para poder leer. En realidad, si bien esta distinción es importante, lo esencial es dar cuenta de los géneros como "hábitos de comunicación, socialmente aprendidos, la mayoría de las veces por imitación, y que dan una forma discursiva al conocimiento de la lengua" (Goffard, 1995: 88)²⁴. Ignorar los géneros equivale, entonces, a poner en peligro a los intercambios, a encontrar dificultades de producción-recepción, a no ingresar y/o permanecer en una esfera social dada.

Si aceptamos que cada esfera social (o comunidad textual o formación discursiva) utiliza formas del escrito propias, de acuerdo con sus intereses y necesidades, podemos preguntarnos, ¿cómo se actualizan esas formas que las comunidades han acumulado a través del tiempo para sus intercambios?. Los géneros se actualizan en textos que, en tanto ejemplares que relevan de un género, establecen con éste una relación de continuidad-ruptura. La continuidad está asegurada por el respeto del canon establecido para un

²² Nuestra traducción.

²³ Bajtín, M (1984) "Esthétique de la création verbale", París, Gallimard

²⁴ Nuestra traducción.

género dado; la ruptura, por la re-creación que cada individuo hace del género en cada una de sus intervenciones como productor de textos. Así, según Goffard, "un texto es el lugar del encuentro de la experiencia acumulada por los hombres, el lugar de la evolución del lector, de su transformación infinita en un ser social cada vez más autónomo y cada vez más conciente de aquello que determina sus interpretaciones" (Goffard, 1995: 12)²⁵.

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

F- La lectura en lengua extranjera en la universidad: análisis a partir de las categorías del ISD

Cuando nos referimos a la lectura en lengua extranjera en la universidad, nos encontramos con dos planteos teóricos diferentes: uno, de corte más tradicional, supone que la lectura es una habilidad que más o menos "mágicamente" el alumno lector en formación va a adquirir si se le enseña el vocabulario, la sintaxis y la morfología de la lengua extranjera en cuestión, ciertas "técnicas" de relevamiento de informaciones, algunas pautas de traducción... Esta aproximación, considera la lectura como "conjunto de habilidades" que el alumno debe desarrollar, independientemente del contexto en el cual se realiza la lectura, de los textos que se leen y de él mismo como agente lector. El otro planteo es de tipo "interactivo" ya que considera la lectura como un proceso complejo en el cual intervienen de manera relevante las más variadas competencias del lector (lingüística, textual, discursiva, socio-cultural, etc), sus experiencias previas, sus conocimientos del mundo y de los textos, etc.

²⁵ Nuestra traducción.

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

Aunque coincidimos en gran medida con el segundo planteo, creemos que éste puede ser mejorado con la introducción de algunos de los conceptos claves del ISD que expusimos más arriba. Así entonces, leer en lengua extranjera en la universidad, desde los principios del ISD, es una actividad de lenguaje compleja que encuentra su origen y sus motivaciones en las actividades concretas de los sujetos lectores-alumnos.

Entre estas actividades concretas, podemos señalar aquellas de largo alcance, de orden institucional (la acreditación de la materia para el logro del diploma), y las de carácter didáctico (acceder a bibliografías específicas en lengua extranjera). Entre las actividades de mediano o corto alcance, incluimos a todas aquellas, de tipo áulico, que plantean problemas prácticos a los alumnos-lectores; problemas que deben ser sorteados mediante la lectura en lengua extranjera (resolución de guías y de consignas, realización de exámenes parciales y finales, preparación de una exposición con bibliografía en lengua extranjera, lectura y comentario de un texto sugerido por un docente, etc).

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

Los sujetos lectores motivados por las actividades concretas que deben realizar, se ven obligados a leer en LE, actividad de lenguaje mediatizadora del

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

El ISD se inspira de los aportes de Weber, Ricoeur y Habermas quienes coinciden en definir a la acción como una "conducta orientada, con sentido" (Weber, 1971 citado por Bronckart, 1996: 36²⁶) o como un "comportamiento con significado, orientado hacia otro y socialmente integrado" (Weber, op cit²⁷) o simplemente como una "acción de sentido" (Ricoeur y Habermas, citados por Bronckart 1996: 39²⁸). Los tres filósofos ponen en evidencia el carácter eminentemente social de la acción, la cual está siempre sometida a la interpretación del otro, a las normas y al control social y a la voluntad del agente de "mostrarse" a través de sus acciones.

Cuando la acción de sentido, caracterizada como una intervención en un contexto social dado, toma una forma específica en relación con la materia verbal, se transforma en acción de lenguaje definida como "el conjunto de conductas verbales orientadas por finalidades comunicativas determinadas" (Bronckart, 1994: 11²⁹). Son estas acciones verbales de los sujetos particulares las que están en el origen de la producción-recepción de los textos. Desde este punto de vista, cuando el alumno lector aborda un texto en lengua extranjera para resolver una situación práctica, realiza una serie de acciones de lenguaje orientadas y con sentido, "interviniendo" intencional y

²⁶ Nuestra traducción. En francés, en el original.

²⁷ Nuestra traducción. En francés, en el original.

²⁸ Nuestra traducción. En francés, en el original.

²⁹ Nuestra traducción. En francés, en el original.

socialmente en el desarrollo de la actividad lectora. Creemos que este concepto de acción de lenguaje es útil para analizar la situación de lectura en LE ya que permite evaluar, desde una perspectiva clara, los comportamientos, procedimientos e intervenciones que los alumnos-lectores realizan en pos de construir sentido y/o conocimiento a través del texto en lengua meta. Es claro que el estudio de las acciones que llevan a cabo los alumnos para comprender un texto presentan múltiples facetas y son de diferente tipo. Entre ellas podríamos citar las estrategias lectoras, las reflexiones metacognitivas, la toma de conciencia del yo-lector, el re-posicionamiento del lector alóglota como destinatario del texto, etc. Como se puede ver, estas acciones son complejas, desbordan ampliamente la adquisición de unas cuantas "habilidades" lectivas y abordan de lleno una concepción de la lectura que reserva un lugar de privilegio al lector.

Ahora bien, las acciones que el lector realiza en el marco de la actividad de lectura en lengua extranjera se llevan a cabo sobre objetos textuales particulares: los textos de transmisión de conocimientos³⁰. Aquí nos abocamos entonces a poner en evidencia el último concepto del ISD que, creemos, es útil como categoría de análisis de la lectura en lengua meta: el concepto de género textual.

En efecto, los escritos que los estudiantes abordan en el transcurso de su formación académica se vinculan con un género específico (los escritos académicos), propio de una situación de intercambio particular (la formación universitaria) y disponible para las acciones verbales de los miembros de una comunidad textual determinada (la comunidad académica). Estos textos se

³⁰ La definición y caracterización de los textos de transmisión de conocimiento ya ha sido ampliamente desarrollada en otros lugares (Cf. Informe Final de la Beca de Iniciación , SCyT, UNLu, 1999) y en varios artículos. Es por ello, entonces, que no ahondaremos en descripciones; sólo diremos que los textos de transmisión de conocimientos son aquellos concebidos para transmitir, difundir y validar los conocimientos específicos de una disciplina así como para favorecer la apropiación de los mismos por parte de los lectores.

construyen, entonces, de acuerdo con las lógicas de los géneros y de las disciplinas a los cuales pertenecen pero, a su vez, se "adaptan" a cada una de las situaciones de comunicación en las que se insertan y a cada uno de los circuitos de difusión en los que ingresan.

En otros términos, los textos que se leen en la universidad para aprender, si bien todos pertenecen al género de textos de transmisión de conocimientos, presentan una gran diversidad y pueden ser reagrupados en diferentes categorías, atendiendo a las situaciones de comunicación variadas (institucionalizada/ no-institucionalizada, mediática, didáctica, académica, etc) y a la especificidad de sus funciones sociales (transmitir conocimientos a alumnos, difundir o divulgar un conocimiento en una revista no especializada, dar cuenta de los últimos resultados de una investigación frente a pares, etc).

Como ejemplares empíricos de un género, los textos de transmisión de conocimientos que los alumnos leen, "textualizan" de diversa manera los conocimientos propios de una disciplina; es por ello que esos textos presentan un grado de complejidad y de especificidad importante e incitan al alumno-lector a la realización de dos esfuerzos fundamentales: por un lado, la puesta en marcha de operaciones intelectuales de alto grado de abstracción y por el otro, su (re)posicionamiento como destinatario del texto. Ambos requerimientos colocan al lector en una situación de lectura nada ingenua: el lector debe involucrarse como sujeto cognocente y reponer las informaciones que el autor supone conocidas por sus destinatarios ideales (grupo al que, en ocasiones, el alumno-lector no pertenece). Este esfuerzo doble puede ser considerado común a todos los lectores, cualquiera sea la lengua en la que leen (lengua materna o extranjera). Sin embargo creemos, como Souchon, que en el caso del lector en lengua extranjera la etapa que corresponde al posicionamiento del lector como destinatario del texto se ve tanto más dificultada cuanto que ese lector "no forma parte del grupo de lectores

previstos por el autor" (Souchon, 1992: 1)³¹. Así, Souchon refuerza esta idea al sostener: "Puesto delante de un texto escrito en otra lengua, el aprendiente no cuenta con sus puntos de referencia habituales, pierde sus marcas tanto en el nivel de las evocaciones sonoras que la lectura puede despertar como en el de las asociaciones múltiples engendradas por el trabajo de connotación, de intertextualidad y de interdiscursividad" (Souchon, op.cit: 1)

CAPÍTULO II: CUESTIONES METODOLÓGICAS

³¹ Nuestra traducción, en francés en el original.

En el capítulo anterior, nos abocamos a la descripción del marco conceptual que nos ha servido de referencia para llevar a cabo nuestra investigación. Así, recorrimos desde el interaccionismo socio-discursivo y desde la semiolingüística de inspiración bajtiniana, conceptos generales como los de "lectura", "lector" y "texto". También analizamos la la lectura en lengua extranjera en la universidad a la luz de las categorías del ISD.

En este capítulo, luego de presentar la problemática general de la investigación y sus fines, nos detendremos en el análisis de ciertas cuestiones metodológicas como los objetivos e hipótesis de la investigación.

Abordaremos, además, aspectos relacionados con el dispositivo metodológico diseñado para la recolección de datos, haciendo una breve descripción de sus componentes y de las modificaciones que se le han debido introducir para hacerlo más funcional a los fines de la investigación.

A- Problemática general y fines de la investigación.

El objeto de estudio en esta investigación se sitúa en la confluencia de tres componentes de la lectura en lengua extranjera: por un lado, las estrategias de lectura que los lectores ponen en juego al leer; por el otro, la construcción de conocimientos que realizan por medio de la lectura y finalmente, las situaciones de lectura propiamente dichas, es decir, los tipos de vinculaciones que los estudiantes llevan a cabo con el texto y con los otros (situaciones de lectura individuales y colectivas)

Partiendo de la premisa que estas diferentes situaciones de lectura condicionan los comportamientos lectores y la construcción de los conocimientos

mediatizados por los escritos, surgen diferentes cuestionamientos, que se constituyen en las problemáticas de esta investigación, a saber:

- ◆ ¿Cuáles son las especificidades de los comportamientos lectores en cada situación de lectura particular?
- ◆ ¿Cómo repercuten las diversas situaciones de lectura en la construcción de conceptos/conocimientos por parte de los lectores?
- ◆ ¿Cuál es la situación de lectura más facilitadora de la comprensión y porqué?
- ◆ ¿Qué estrategias emplean los lectores cuando deben leer textos de alto grado de abstracción? ¿Cuál es la rentabilidad de las mismas?
- ◆ ¿Qué estrategias didácticas se podrían generar para optimizar el contacto de los estudiantes con los textos de transmisión de conocimientos en lengua extranjera? Las respuestas a algunos de estos interrogantes constituyen el núcleo de los capítulos siguientes. (cf. más abajo).

En lo que respecta a los fines de esta investigación, ella presenta una doble finalidad: la primera se desprende de la mayoría de los interrogantes planteados más arriba y refiere a la presentación de una serie de conclusiones relacionadas con las interrelaciones que se establecen entre las estrategias lectivas; los procesos de construcción de conocimientos y las situaciones de lectura, en el marco del aprendizaje formal de una capacidad de lectura-comprensión en LE.

Así entonces, esta primera finalidad se podría resumir en: *el conocimiento* de los "caminos" que recorren los sujetos aprendientes para llevar a cabo sus aprendizajes mediatizados por los textos, *la reflexión* sobre las interrelaciones entre esos recorridos y las formas de construir el/los sentido/s del texto, *el análisis* de los contextos de lectura facilitadores u obstaculizadores de la comprensión con fines académicos y *la evaluación* de las posibilidades de lograr mejores desempeños académicos gracias a un más acabado

conocimiento del "qué pasa /qué "me pasa" cuando leo textos de transmisión de conocimientos".

Por otro lado, este proyecto busca diseñar modos de intervención didáctica tendientes al mejoramiento del desempeño académico en la lectura-comprensión en LE a partir del conocimiento de las estrategias lectivas y de los modos de elaboración de los conocimientos de los lectores. Esta última finalidad remite, entonces, a la dimensión didáctica del problema, a la transposición de los resultados alcanzados en este proyecto y a las acciones concretas e intervenciones que los docentes podemos prever y planificar en función de los objetivos de lectura a alcanzar.

B- Objetivos e hipótesis

En el proyecto original, se establecieron los objetivos y las hipótesis que se detallan a continuación:

"Objetivos generales.

- a- Estudiar las estrategias lectoras puestas en juego por los estudiantes universitarios cuando éstos leen textos de transmisión de conocimientos³² en francés lengua extranjera en dos situaciones de lectura diferenciadas: la lectura solitaria y la lectura en grupo.*
- b- Estudiar la relación existente entre tres polos: las estrategias lectoras utilizadas por los estudiantes, las diferentes situaciones de lectura y la construcción de los conocimientos.*

³² Llamamos "textos de transmisión de conocimientos" a aquellos escritos cuya función social es la de difundir, promover y favorecer en el lector la apropiación de los conocimientos de los cuales ellos son portadores. Estos textos, comúnmente denominados, "textos académicos" o incluso "textos específicos" constituyen la bibliografía de base de los estudiantes universitarios.

c- Elaborar una propuesta didáctica que contemple los principales lineamientos surgidos en esta investigación y que tienda a optimizar la comprensión del proceso de lectura en LE por parte de los actores involucrados en él.

Objetivos específicos.

a- Elaborar un dispositivo de recolección de datos que permita hacer surgir los diferentes modos de acción estratégica que los estudiantes ponen en juego con el fin de construir/apropiarse de los conocimientos de los cuales los textos son portadores, en cada una de las dos situaciones de lectura aquí planteadas.

a- Definir conceptos teóricos como los de "estrategia lectora", "construcción de conocimientos", "lectura solitaria", "lectura colectiva en grupo" en el marco del interaccionismo socio discursivo, modelo epistemológico que subyace a este diseño.

b- Describir la dinámica y la naturaleza de los procesos que entran en juego cuando los aprendices lectores en LE abordan textos de alto grado de abstracción, con el fin de elaborar conceptos.

Hipótesis de la investigación.

La principal hipótesis sobre la cual descansa este diseño puede ser enunciada como sigue:

Las estrategias lectivas de los aprendices lectores en lengua extranjera y la construcción de conocimientos variarían según las situaciones de lectura solitaria o grupal, existiendo interrelaciones cuya naturaleza y alcance deberían ser precisados.

Varias hipótesis secundarias se despliegan a partir de esta hipótesis primaria, a saber:

- *Las estrategias lectivas de los estudiantes lectores en LE variarían según las situaciones de lectura en las cuales se encuentran los sujetos (lectura solitaria o lectura grupal)*
- *Existirían situaciones de lectura que promoverían más fácilmente que otras la construcción de conocimiento y la elaboración de conceptos por parte de los estudiantes.*
- *Las variaciones registradas en las estrategias empleadas por los lectores en LE darían lugar a diferentes modos de construcción de conocimientos.*
- *Los procesos de construcción de conocimientos podrían ser estudiados mediante la puesta en marcha de dispositivos metodológicos de investigación que pongan de manifiesto los diversos modos de acción que los estudiantes llevan a cabo sobre los textos.*
- *Las comparaciones establecidas entre estrategias lectivas en situación de lectura solitaria y en situación de lectura colectiva podrían constituirse en una herramienta para conocer los diversos modos de apropiación de saberes y elaboración de conceptos en LE" (pp.3-4)*

Estos objetivos e hipótesis no han sido modificados a lo largo de la investigación, por lo cual el presente informe remitirá, en sus resultados y conclusiones, a ellos.

C- El dispositivo de investigación.

1. Descripción de las pruebas

En el proyecto original, se lee:

"De acuerdo con los objetivos del proyecto y con las fases de trabajo arriba planteadas, las pruebas consistirán en:

a- La lectura, por una muestra de informantes, de un texto de transmisión de conocimientos en situación de lectura individual y en la realización de entrevistas orales individuales, de carácter metacognitivo.

b- La lectura, por la misma muestra de informantes, de un texto de transmisión de conocimientos en situación de lectura colectiva grupal y en la realización de entrevistas orales grupales, de carácter metacognitivo.

Las actividades solicitadas a los informantes en la primera prueba (Prueba 1) serán las siguientes:

- Completar una ficha personal (datos personales, carrera)*
- Leer de manera individual un texto de transmisión de conocimientos y realizar un resumen sobre el mismo*
- Acceder a una entrevista oral de carácter metacognitivo (la cual será grabada) con la responsable de esta investigación.*

Las actividades solicitadas a los informantes en la segunda prueba (Prueba 2) serán las siguientes:

- Conformar un grupo de lectura de tres miembros.³³*
- Completar una ficha grupal (integrantes, carreras, circunstancias de la constitución del grupo de lectura, etc.)*
- Leer en grupo un texto de transmisión de conocimientos y realizar un resumen grupal sobre el mismo*
- Acceder grupalmente a una entrevista oral de carácter metacognitivo (la cual será grabada) con la responsable de esta investigación.*

Para llevar a cabo las pruebas que se detallan arriba, se trabajará con un corpus de textos de transmisión de conocimientos y con una muestra de

³³ Estimamos que la constitución de grupos de lectura de tres miembros nos permitirá sobrepasar el "binomio" (la figura más estudiada en los diversos estudios sobre interacción social) y por otro lado, no dificultar demasiado la transcripción de los registros de datos y de las encuestas metacognitivas grupales, sobre todo el lo que se refiere a la identificación de los informantes.

informantes, corpus y muestra, serán conformados según las variables que se estipulan en el ítem 5.2 Variables de la Investigación. " (pp.5-6)

Efectivamente, como estaba previsto, se llevaron a cabo dos pruebas, una de lectura individual y otra de lectura grupal, ambas sobre un texto de Michel Foucault cuyas características se detallan más abajo (Cf. **Descripción del corpus textual**). Estas pruebas fueron realizadas en las siguientes condiciones:

♦ *Prueba de lectura solitaria:*

Fue suministrada a un total de 52 alumnos que cursaban el último nivel de Francés durante el año lectivo 2003, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y el 2do cuatrimestre del mismo año, en la Universidad de Luján.

Los alumnos del 1er grupo pertenecían a las carreras de Historia, Letras, Artes, Antropología, Geografía, Ciencias de la Educación y Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En el momento en que sometieron a las pruebas, los 42 alumnos-informantes cursaban el Nivel Superior de Francés³⁴, de manera regular³⁵.

Las pruebas fueron realizadas durante la tercera clase del cuatrimestre, en las condiciones que se detallan a continuación: los alumnos recibieron fotocopias del texto previsto para la lectura y la encuesta que debían responder. La docente acordó una hora reloj para realizar la actividad de lectura, de respuesta a la encuesta y de realización del cuadro sinóptico / esquema de contenido.

³⁴ Francés Superior implica un aprendizaje previo de 100 horas de lecto-comprensión en FLE, que corresponde a los niveles Elemental y Medio

³⁵ 42 alumnos fueron encuestados durante el 1er cuatrimestre y 10, durante el 2do.

Los alumnos procedieron a realizar la actividad de manera individual, previos comentarios de la docente-responsable de esta investigación sobre el texto (autor, fuente, situación de enunciación, etc.) Al finalizar el tiempo establecido, la docente retiró los textos, las encuestas y los cuadros.

Los alumnos del 2do cuatrimestre 2003 de la UNLu pertenecían a las carreras de Trabajo Social, Licenciatura y Profesorado de Historia y Licenciatura en Información Ambiental del Departamento de Sociales de la Universidad Nacional de Luján. Este grupo de alumnos-informantes constaba de 10 personas y la dinámica de la realización de la prueba fue la misma que en el caso anterior: el texto leído así como las actividades solicitadas fueron idénticas a las precedentes.

♦ *Encuesta Metacognitiva Individual (Cf Anexos).*

La encuesta metacognitiva diseñada contó con 8 ítems que intentaban favorecer la reflexión de los lectores-informantes sobre sus propios procesos de lectura en lengua extranjera. Los ítems propuestos podrían ser reagrupados en 2 grandes grupos: aquellos cuyo objetivo era autoevaluar la comprensión alcanzada especificando qué factores fueron determinantes (en tanto facilitadores u obstaculizadores) de la comprensión³⁶ y qué relación establecieron el lector y el autor, a través del texto y aquellos que buscaban identificar los procedimientos que realizan los lectores cuando leen en lengua extranjera, haciendo referencia a su rentabilidad, a su frecuencia y a su adaptabilidad frente a las dificultades³⁷.

Otra categorización particular merece el cuadro sinóptico / esquema de contenido que se les solicitó a los informantes. En efecto, el cuadro sinóptico

³⁶ Corresponden a los ítems 1,2,3,4

³⁷ Corresponden a los ítems 5, 6, 7, 8

/esquema de contenido fue considerado aquí como una actividad de producción que daría cuenta de la comprensión alcanzada, o sea, una actividad de verificación de la comprensión.

La encuesta constaba, además, de una pequeña ficha personal dónde los estudiantes debían consignar sus nombres (se aceptaron nombres de pila y seudónimos), la/s carrera/s que cursaban y el número de materias aprobadas. Además de su finalidad práctica (permitir la identificación de los informantes que, más tarde, serían requeridos para la entrevista metacognitiva), estos datos posibilitarían el diseño de un "perfil" de lector, en el cual los conocimientos específicos y las experiencias de lectura ocuparían un lugar preponderante.

♦ Entrevista Metacognitiva Individual (Cf. Anexos)

Si bien el número de informantes que participó en la prueba de lectura individual es elevado, sólo 5 informantes participaron de la entrevista metacognitiva individual.

Esta drástica reducción obedece a varias razones: la primera -fundamental- tiene que ver con el tipo de investigación que se realizó, una investigación cualitativa y no cuantitativa. Al tratarse, entonces, de un estudio de casos, se redujo considerablemente el número de informantes en esta fase; la segunda razón -no menos importante- remite al tiempo que insumió la realización de cada entrevista (alrededor de una hora), lo cual haría imposible contar con un número más amplio de informantes.

Los informantes que participaron de las entrevistas, lo hicieron de manera espontánea ya que luego de la realización de la prueba de lectura y de la encuesta, la docente-responsable de la investigación propuso a los grupos de alumnos la siguiente actividad, encontrando una disponibilidad relativa en los informantes: 5 lectores se comprometieron a llevar a cabo la entrevista.

Ésta se desarrolló luego de las encuestas e insumió, como ya se dijo, alrededor de una hora por informante. El entrevistado/a y la entrevistadora dialogaron a partir de ciertas pautas préestablecidas y el intercambio fue grabado. Los informantes contaban con sus respectivos textos, encuestas y cuadros, lo que permitió relecturas concomitantes a la conversación, reacomodamientos y correcciones así como mayores aportes de información en cuanto a ciertos ítems de la encuestas.

◆ Prueba de lectura grupal

La prueba de lectura grupal fue suministrada a dos grupos de estudiantes, durante el 1er y 2do cuatrimestre de 2003. Ambos grupos estaban compuestos por los lectores-informantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que habían participado de la prueba de lectura individual.³⁸

El desarrollo de la prueba tuvo lugar durante la décima clase del cuatrimestre, según las condiciones que se explicitan seguidamente: los alumnos lectores se dividieron en grupos de tres o cuatro miembros, de manera espontánea y recibieron, como en la instancia de lectura anterior, las fotocopias del texto y la encuesta metacognitiva grupal. La docente-responsable de la investigación contextualizó el texto que se leería y los lectores dispusieron de una hora-reloj para realizar la lectura, responder a la encuesta metacognitiva y presentar las principales informaciones del texto en un cuadro sinóptico o en un esquema.

³⁸ Por razones ajenas a esta investigación (tiempo, número de alumnos reducido, dictado de la asignatura, etc.), esta prueba no se pudo realizar con los alumnos informantes de la Universidad Nacional de Luján. Así entonces, los alumnos de la UNLu realizaron la prueba de lectura individual sobre el extracto del texto de Foucault que versaba sobre la disciplinarización de los saberes, por considerarlo más afín a las carreras convocadas.

Oralmente, se advirtió a los grupos que las respuestas que volcaran en la encuesta debían ser previamente consensuadas ya que serían consideradas como el "fiel reflejo del proceso lector del grupo". De no haber consenso en las respuestas, ésto debería constar en la encuesta.

Al finalizar el tiempo establecido, la docente retiró los textos, las encuestas y los cuadros, éstos últimos tenían la misma finalidad que en la actividad de lectura individual. El número de grupos formados en las dos comisiones de alumnos en las que se realizaron las pruebas de lectura colectiva fue el mismo: 10 grupos en cada caso, o sea, 20 grupos en total.

Durante el primer cuatrimestre 2003, 31 alumnos, reunidos en 9 grupos de 3 integrantes y 1 grupo de 4 miembros, participaron de la prueba; en el 2do cuatrimestre, 30 lectores formaron grupos de lectura de 3 miembros cada uno.

♦ *Encuesta Metacognitiva Grupal (Cf Anexos).*

La encuesta metacognitiva grupal constó de 8 ítems, distribuidos como en el caso precedente en dos grandes ejes: el primero reagrupó a aquellas consignas que apuntaron a la evaluación de la comprensión del texto así como las relaciones lectores-autor establecidas mediante el texto³⁹; el segundo eje reunió a los ítems que buscaban favorecer la reflexión de los estudiantes sobre los procedimientos que habían empleado en la construcción del sentido del texto⁴⁰.

Al finalizar la lectura y la encuesta, los lectores debían realizar un cuadro sinóptico/esquema de contenido, en el cual darían cuenta de la comprensión alcanzada por el grupo. También se debe mencionar que cada encuesta metacognitiva contenía una pequeña ficha de datos, cuyo interés residía en

³⁹ Corresponde a los ítems: 1, 2, 8,

⁴⁰ Corresponde a los ítems 3, 4, 5, 6, 7.

recabar informaciones sobre la composición de los grupos, las carreras representadas, el promedio de materias aprobadas por los estudiantes y por supuesto, el nombre del grupo que debía permitir, luego, su identificación para continuar con las actividades subsiguientes.

♦ Entrevista Metacognitiva Grupal (Cf. Anexos)

4 grupos aceptaron participar en al instancia de la entrevista metacognitiva grupal. La misma tuvo lugar luego de la lectura, resolución de la encuesta y elaboración del cuadro sinóptico/esquema de contenido.

Las razones de esta sensible disminución de la participación de los grupos de informantes son similares a las mencionadas en el caso de la entrevista individual: tipo de investigación, tiempo que insume la entrevista, participación voluntaria. Además en esta instancia, se debería agregar otra razón de la escasa participación de los estudiantes: se trata de la finalización del cuatrimestre, época de grandes vicisitudes en el ámbito universitario.⁴¹

En cuanto al desarrollo mismo de la prueba, se dispuso de alrededor de una hora de entrevista por grupo. Las entrevistas fueron grabadas y los grupos procedieron a explicar, justificar, aclarar, etc ciertas afirmaciones que aparecían en sus encuestas, a reconfigurar los problemas que se presentaron o incluso, a corregir algunos errores en los que habían incurrido.

2. Descripción del corpus textual (Cf Anexos)

En el proyecto original, se estipula:

⁴¹ Muchos estudiantes se ausentan de las clases ya que deben rendir exámenes parciales de otras cátedras, otros han abandonado la cursada de la materia, etc.

- *"Le corpus de textos estará compuesto por dos textos de transmisión de conocimiento, uno para cada prueba de lectura (lectura solitaria/lectura grupal). La homogeneidad de estos textos residirá en:*
 - *la pertenencia de los textos seleccionados a una categoría precisa dentro del género "textos de transmisión de conocimientos": se tratará de textos científicos primarios ⁴²*
 - *la presencia en los textos de conocimientos, conceptos, nociones que se estima, deberán ser (re)construidos por el lector en LE*
 - *la presencia de cierta complejidad en lo que refiere de la abstracción conceptual propiciada por los textos: se tratará de textos que impliquen para el lector un relativo esfuerzo de elaboración de conceptos y de conocimientos*
 - *la lengua en la cual estarán escritos los textos: francés*
 - *la extensión : alrededor de 200 líneas*
 - *el campo de referencia de los textos: las ciencias sociales " (p.7)*

Tal como estaba previsto, se seleccionó un texto de transmisión de conocimientos para llevar a cabo las pruebas de lectura. Se trata de un texto en francés titulado *"Cours du 25 février 1976"* ("Clase del 2 de febrero de 1976"), cuyo autor es el filósofo de nacionalidad francesa, Michel Foucault. Algunas acotaciones con respecto al texto.

- ◆ Se trata de un texto de transmisión de conocimientos, de la categoría científico primario o texto "base", o texto "fuente" ya que quien genera el conocimiento y quien lo transmite es el mismo individuo (Foucault).
- ◆ El texto posee un circuito de difusión primario y uno secundario. El circuito primario está conformado por los asistentes a la clase del 26 de febrero de 1976, en el Colegio de Francia (París) dónde Foucault expuso el texto leído. Posteriormente, este texto fue publicado en una recopilación de escritos que se tituló *"Il faut défendre la société"* ("Defender a la sociedad"),

⁴² Esta denominación concierne a los textos producidos por investigadores y para investigadores. Así entonces, los productores y los destinatarios de los textos científicos primarios forman parte de una misma formación social.

publicación de la Editorial Galliamard realizada en París, en 1977. Esta obra comprendía a todas las "clases" dictadas por Foucault en el Collège de France en 1976. Así, el texto ingresa, entonces, en un ámbito de circulación del escrito secundario y llega a manos de un público más amplio, constituido sobre todo, por especialistas y estudiantes en formación.

- ◆ Originariamente, este texto fue un texto oralizado, concebido para ser "expuesto", por su autor, ante los asistentes de los cursos del Collège de France, durante el período lectivo 1975-1976. Conserva entonces, huellas de oralidad que denotan la comunicación frente a frente que el texto instaura en el circuito primario (ejemplos: presencia "física" del interlocutor; la abundancia de preguntas retóricas, las frecuentes repeticiones de términos, los índices de redundancia, etc) así como huellas de didacticidad: el profesor-filósofo está frente a sus alumnos llevando adelante "un cours" (una clase) y tiene como objetivo que sus discípulos lo sigan y lo comprendan, es por eso que incurrirá en reiteraciones, reformulaciones, ejemplos, frases catafóricas organizadoras de su discurso, etc.
- ◆ El texto completo presenta alrededor de 900 líneas. Su título es: "Cours du 25 février 1976" e inmediatamente después del título un copete enuncia los temas que son tratados en el texto, a saber: "Boulainvilliers et la constitution d'un continuum historique-politique- L'historicisme- Tragédie et droit publique -L'administration centrale de l'histoire.- Problématique des Lumières et généalogie des savoirs.- Les quatre opérations du savoir disciplinaire et leurs effets.- La philosophie et la science.- La mise en discipline des savoirs."⁴³ En el transcurso de la lectura del texto, se pueden identificar de manera relativamente simple, cada uno de los temas

⁴³ "Boulainvilliers y la constitución de un continuum histórico-político.- El historicismo.- Tragedia y derecho público.- La administración central de la historia.- Problemática de las Luces y genealogía de los saberes.- Las cuatro operaciones del saber disciplinar y sus efectos .- La filosofía y la ciencia.- La puesta en disciplina de los saberes". Nuestra traducción.

anunciados en el copete aunque el texto presenta una superficie totalmente homogénea, sin intertítulos u otros indicadores formales.

- ◆ Para las pruebas de lectura que aquí se han diseñado, se tomaron dos fragmentos del texto, uno de 148 líneas y otro, de una extensión similar (144 líneas). El primer extracto refiere a "Boulainvilliers et la constitution d'un continuum historico-politique". En este extracto, Foucault destaca el aporte original de Boulainvilliers quien ha constituido un campo histórico-político, hasta ese momento⁴⁴, inexistente. Según el autor, Boulainvilliers tomó como objeto de estudio a la nación o a las naciones (a los sujetos), las puso en relación con el poder instituido y dio cuenta, de esta manera, del carácter relacional del poder. Además, Foucault afirma que Boulainvilliers rechaza el modelo jurídico de la soberanía ya que ésta puede ser descripta sólo en términos de dominación y de juego de fuerzas. Así, la sustancia de la historia está constituida, para Boulainvilliers, por esa relación de fuerza y juego de poder. Según Foucault, éste es el aporte original de Boulainvilliers: es la primera vez que alguien estipula un continuum histórico-político, en el cual hablar de la historia y analizar la gestión del estado es la misma cosa. El segundo extracto, por su lado, remite a "Problématique des Lumières et généalogie des savoirs.- Les quatres opérations du savoir disciplinaire et leurs effets.- La philosophie et la science.- La mise en discipline des savoirs". Allí, Foucault insta una genealogía de los saberes que comienza en el Siglo de las Luces, con los combates de esos saberes, unos contra otros. A partir de dos ejemplos, el de los saberes tecnológicos y el de los saberes médicos, Foucault demuestra cómo los saberes "se disciplinaron" en el siglo XVIII, es decir, delimitaron sus campos y se dieron una organización interna. Esta disciplinarización de saberes con su repartición, su jerarquización, sus comunicaciones dieron lugar a la ciencia. En ese momento desaparece el papel fundador y fundamental de la filosofía y el proyecto de una ciencia universal que serviría de instrumento y de fundamento a todas las ciencias.

⁴⁴ Siglo XVIII

Foucault refuta entonces el papel de la filosofía como "madre de todas las ciencias"

- ♦ Caracterización de los extractos: ambos fragmentos son densos conceptualmente y requieren ciertos conocimientos previos mínimos. En efecto, en los dos fragmentos seleccionados, se construyen conceptos que se elaboran a través del desarrollo discursivo mismo; en el primero, se trata de el concepto de "continuum histórico-político" y en el segundo, del de "disciplinización de los saberes". Por otro lado, ambos textos dejan en lo implícito una cantidad de saberes, informaciones o datos que el lector debe recuperar y restituir por sí mismo. Si esta restitución no tiene lugar, la comprensión se verá debilitada. En el caso del primer texto, se dan por "sabidas" informaciones referidas a los contextos políticos y jurídicos de los siglos XVI, XVII y XVIII, a ciertos personajes que se nombran (Michelet, Maquiavelo, Vauban, Boulainvilliers mismo), a la teoría del poder de Foucault, a hechos y personajes precisos de la historia francesa (los "intendants"); entre otras. El segundo extracto, requiere que el lector conozca los principios de la teoría genealogista de Foucault, que restituya la situación del conocimiento en el siglo XVIII, etc. Los textos demandan entonces, una participación importante del lector, en lo que refiere a la activación de sus conocimientos previos.

3. Modificaciones introducidas al dispositivo metodológico original.

Como surge de la lectura de los apartados 1 y 2, el dispositivo metodológico inicial no ha sufrido grandes variaciones y ha sido aplicado tal como estaba previsto ya que, en las pré-pruebas que se realizaron, se comprobó que era apto para los fines de esta investigación.

Sin embargo, dos pequeñas modificaciones debieron ser introducidas en el diseño original. La primera, concierne a la actividad de producción que se les

solicitaba a los informantes, tanto en la lectura individual como en la lectura grupal. En el diseño original, se previó la realización de resúmenes.

Los principios constitutivos de esta actividad de escritura hacían de ella una posibilidad válida para verificar la comprensión alcanzada por los informantes. En efecto, el resumen, en tanto contracción de texto que sigue el curso y el encadenamiento de las ideas del mismo y respeta el tipo de discurso del texto inicial, es totalmente adecuado para conocer cuáles son las informaciones consideradas pertinentes por los lectores.

Además, como el resumen focaliza en la reformulación de las ideas presentes en el texto de base, conservando siempre el contenido, aunque sin tomar posición frente a la problemática presentada por el texto, es la producción más genuinamente fiel al original.

Ahora bien, los estudiantes universitarios poseen representaciones de lo más variadas sobre el resumen: algunos lo asimilan a un esquema y entonces agregan flechas, viñetas, etc.; otros lo consideran un "rompecabezas", por lo cual copian una frase de cada párrafo, sin ninguna conexión ni progresión entre ellas; otros, finalmente, entienden que un resumen es algo así como un "informe" del texto dónde ellos deben decir qué hace, qué piensa, qué refuta el autor. Así entonces, frente a la multiplicidad de producciones diversas generadas por la consigna "hacer un resumen del texto", se debió proponer otra actividad que fuese interpretada de manera más homogénea por los estudiantes, atendiendo, además, a limitar las variables de análisis de las producciones. Con este objetivo, se propuso reemplazar el resumen por el cuadro sinóptico o esquema de contenido ya que ambas producciones gozan de mayor consenso en las representaciones de los lectores entrevistados.

La segunda modificación, por su parte, se refiere al corpus textual. En efecto, en el proyecto original de la investigación se estipuló que aquel contendría dos textos, de similares características, grado de dificultad, de campo de

pertenencia idéntico. La búsqueda de dos textos que reunieran las características antes mencionadas y que al mismo tiempo, fueran aptos para las pruebas que se proponían en el diseño resultó infructuosa. Por ello, se decidió reemplazar los dos textos por dos fragmentos del mismo texto (cf. 2- Descripción del corpus textual), con el objetivo de dar lugar a dos lecturas lo más homogéneas posibles, en las cuales la variable decisiva fuera la situación de lectura (lectura solitaria / lectura colectiva) y no otras variables, más dependientes del componente textual.

CAPÍTULO III: ANALISIS Y CONCLUSIONES DE CARÁCTER TEÓRICO

A- Consideraciones Generales.

Luego de recorrer el marco teórico que subyace a esta investigación y de dar cuenta del dispositivo metodológico empleado, nos abocaremos a presentar las principales conclusiones a las que hemos arribado, después de sendos análisis bibliográficos y experimentales.

Así entonces, nuestra presentación constará de dos partes claramente delimitadas: por un lado, daremos cuenta de aquellas conclusiones surgidas de la investigación bibliográfica, cuyo carácter es teórico y por el otro, intentaremos acercar las conclusiones extraídas del análisis de los datos recogidos, de tipo eminentemente experimental.

En lo que respecta a las conclusiones de corte "teórico", ellas remitirán sobre todo a ciertos conceptos clave para nuestra investigación que han sido cotejados en varias fuentes bibliográficas y que hemos incorporado a nuestro marco teórico de referencia. La segunda serie de conclusiones, articuladas con la contextualización presentada en la "Introducción" del presente informe, darán cuenta de los resultados del análisis de los datos recogidos en la fase experimental del diseño.

Sin embargo, antes de enunciar estas conclusiones, nos parece pertinente, hacer un relevamiento de aquellos aspectos que esta investigación no atiende especialmente pero que consideramos variables interesantes a tener en

cuenta.⁴⁵ Cada uno de estos aspectos se han constituido en problemáticas de investigación y por lo tanto, han sido objeto de estudios profundos en otras investigaciones, realizadas por especialistas del campo, nacionales y extranjeros. Lejos de desconocerlos, creemos que muchos de ellos son sumamente importantes a la hora de lograr una comprensión acabada del desarrollo de la capacidad de lectura en LE, en los aprendices alóglotas.

Entre los aspectos o variables no consideradas especialmente en este trabajo, encontramos:

1. La Incidencia de los dificultades de comprensión en lengua materna (LM) sobre la comprensión en lengua extranjera (LE). Variable: Comprensión en LM

Los alumnos que asisten a los cursos de lecto-comprensión en LE presentan una marcada homogeneidad en lo que respecta a la LM: la inmensa mayoría de ellos⁴⁶, son hispanoparlantes y han sido escolarizados en español, en nuestro país. Por lo tanto, pueden ser considerados como lectores y escritores "expertos" en su LM. Sin embargo, en la realidad, las preguntas se suceden: ¿los "malos" lectores en lengua extranjera son "malos" lectores en su lengua materna? O vice-versa ¿los lectores que comprendieron en lengua extranjera son "buenos lectores" en lengua materna? O incluso ¿se puede ser un lector competente en lengua extranjera y no serlo en lengua materna? O ¿se puede ser un lector mediocre en lengua extranjera y un buen lector en lengua materna?, ¿Cuál es la real incidencia y la posible transferencia de las capacidades lectoras en lengua materna hacia la lengua extranjera y vice-versa?

⁴⁵ De hecho, en el análisis de ciertos resultados obtenidos, remitiremos a algunos de los aspectos aquí enumerados.

⁴⁶ En el caso particular de esta investigación, todos los informantes tienen como lengua materna al español del Río de la Plata y todos han sido escolarizados en esta lengua, en nuestro país.

2. La incidencia de las disciplinas sobre la comprensión del texto /producción a partir del texto. Variable: Disciplina

Aquí las preguntas son: ¿Cuál es la verdadera repercusión de los conocimientos específicos en la lectura en lengua extranjera? ¿Cómo se podría acompañar a un lector no especialista en una disciplina dada siendo que sus pares o el docente mismo, en general, tampoco son especialistas en el campo de conocimiento del texto? ¿Cuándo los conocimientos disciplinares del lector constituyen una ventaja en la lectura en LE y cuándo no? ¿Cuáles son las especificidades de cada una de las "lecturas disciplinares"? ¿Cuáles son las lógicas disciplinares puestas en texto en LM y en LE? ¿Cómo el lector "recupera" la lógica disciplinar del texto y cómo y cuándo la utiliza en su comprensión en LE?. En el caso puntual de esta investigación, ¿los lectores en formación en la disciplina filosófica o aquellos de las disciplinas más afines con la filosofía entendieron mejor el texto de Foucault por el solo hecho de ser "lectores asiduos" de textos relacionados con la disciplina o con el autor en cuestión? ¿Los lectores que habitualmente no leen en una disciplina determinada y que, en alguna ocasión, se enfrentan a textos de esa disciplina están "condenados" a la no-comprensión? ¿Cuáles son los mecanismos que pone en práctica un lector habituado a los discursos de una disciplina X cuando debe leer los discursos de otra disciplina? ¿Qué reacciones se generan en los lectores enfrentados a discursos disciplinares que no frecuentan habitualmente?

3. La incidencia de las competencias específicas adquiridas por los lectores de acuerdo con el tramo de la carrera que están cursando. Variable: Materias aprobadas

Entre las capacidades específicas situamos a las experiencias de lectura de textos académicos, el grado de familiaridad de los estudiantes con los escritos que les son propios en el medio universitario, el grado de socialización a la vida universitaria, a las tareas específicas que se demandan en la universidad, etc.

Algunos interrogantes serían los siguientes: ¿En qué grado la exposición a los textos académicos en LM (considerados como género textual) facilita la lectura de los mismos en LE?, ¿es válida la relación: a mayor exposición a los textos académicos en LM, mayor grado de comprensión en LE y vice-versa?; ¿un alto número de materias aprobadas o sea, un recorrido académico importante del lector, garantiza que éste sea un buen "comprendedor" de textos en LM y que pueda "transferir esas capacidades a la LE?, entre otros.

4. *La incidencia de las capacidades de producción escrita en lengua materna sobre el producto final solicitado: un escrito en la lengua del estudiante. Variable: Capacidad de producción.*

Para evaluar la comprensión de un lector en LE, debemos pasar por la "producción" de ese mismo lector en su lengua materna; en otros términos, una capacidad de lectura en LE se "mide" mediante una capacidad de producción en LM. Ahora bien, ¿qué dificultades en la comprensión de un texto en LE podemos asimilar con las "dificultades de comprensión" y cuáles con las "dificultades de producción"? ¿no lograr una producción escrita "correcta" implica no-comprensión? ¿es inapelable la relación "si se entiende, se puede decir claramente"? ¿qué pasa con los lectores que son "malos escritores"? ¿se pueden asimilar son capacidades diferentes y que además, se desarrollan en lenguas distintas para establecer "un parámetro de comprensión"?; ¿qué actividades de producción serían las que reflejen más fielmente la comprensión del lector aprendiente? ¿Los "literarios"⁴⁷ comprenden más que los "técnicos"⁴⁸ o sólo producen mejor sus propios textos? ¿los textos producidos por los "técnicos" presentan falencias sólo atribuibles a la producción?

5. *La incidencia de la institución. Variable: Institución.*

⁴⁷ En un sentido amplio, los alumnos de la carrera de Letras, por ejemplo.

⁴⁸ Los alumnos de carreras como Geografía, Trabajo Social, Información Ambiental, por ejemplo.

¿Cómo inciden en la lectura en lengua extranjera el perfil de la institución y su orientación ideológica?, ¿El lugar que ocupan las lenguas extranjeras en las diferentes instituciones (en cátedras, en planes de estudio, etc) generan condiciones favorables o desfavorables para el aprendizaje de la LE?, ¿El conocimiento por parte de la institución de las modalidades propias de la enseñanza-aprendizaje de los idiomas y por ende, la información suministrada al alumnado, condiciona el resultado final del aprendizaje?, ¿Aquellas instituciones que acuerdan espacios específicos para el trabajo sobre textos en LM (Ej. Semiología, en el CBC de la UBA) propician, a largo plazo, mejores resultados en los alumnos que leen en LE?; ¿Cómo y en qué medida la institución incentiva o desalienta el aprendizaje de la lectura en LE?; ¿Qué representaciones construye la institución y favorece en el estudiante, con respecto a la lectura en general y a la lectura en lengua extranjera en particular?

La lista de interrogantes antes presentada no es exhaustiva, por cierto. Cada uno de estos problemas abre múltiples cuestionamientos de índole dispar que sin embargo, confluyen en una problemática que los alberga: la lecto-comprensión en LE. Como en toda investigación, en ésta hemos debido seleccionar, recortar y resignar aspectos importantes del problema para atender a otros no menos fundamentales. Así entonces, habiendo pasado revista a los aspectos no específicamente considerados en nuestro trabajo, detallaremos aquellos que han ocupado un lugar relevante en nuestro proyecto.

1. La incidencia de las comportamientos asumidos por los aprendices-lectores frente a un texto en LE en situaciones de lectura diferenciadas. Variables: Estrategias/situaciones de lectura

Esta es una variable clave en nuestra investigación. La indagación sobre las estrategias empleadas por los lectores en la actividad de lectura en LE estuvo presente desde el inicio de nuestro trabajo. Ahora bien, el análisis de las

estrategias ha estado ligada, de manera muy estrecha, a la variable referida a las situaciones de lectura. Nuestros interrogantes en este aspecto giran en torno a: Aún descontando que los lectores pongan en práctica estrategias a la hora de leer en LE, ¿qué se entiende por desarrollar "un comportamiento estratégico" en una situación de lectura solitaria? ¿y en una situación de lectura grupal? ¿Cuándo, cómo y por qué los lectores se vuelven "estratégicos"? ¿Qué relación guardan esas estrategias con las situaciones de lectura?; ¿Las estrategias empleadas en una y en otra situación de lectura (solitaria y grupal) son idénticas entre sí o particulares? Si son idénticas, ¿qué papel juegan los otros en la lectura?; si son particulares, ¿qué características propias presentan las estrategias empleadas en situación de lectura individual? ¿y en situación de lectura grupal?; ¿En qué situaciones de lectura los comportamientos estratégicos son más recurrentes y por qué?.

2. La construcción de conocimientos en la lectura en LE, teniendo en cuenta los comportamientos estratégicos de los lectores y las situaciones de lectura diferenciadas. Variable: la construcción de conocimientos.

En estrecha relación con el proyecto lector en la universidad (leer para aprender), los interrogantes pueden ser formulados como sigue: ¿Cuál es la representación de los alumnos sobre el proyecto lector que los involucra como lectores universitarios? ¿Qué aspectos de ese proyecto lector general es retomado en el aprendizaje de la lecto-comprensión en lengua extranjera? ¿Cuáles son los proyectos lectores a largo, mediano y corto plazo en LE?; ¿Cómo se articulan los diferentes niveles de los proyectos lectores en la universidad? ¿Cuál es el lugar que ocupa en esa articulación el proyecto lector en LE?, ¿Con qué elementos cuenta un aprendiz-lector en lengua extranjera para construir conocimiento durante la lectura de un texto en LE? ¿Con qué elementos debería contar?; ¿Qué relaciones se entablan entre estrategias, situaciones de lectura y construcción de conocimientos?, ¿Qué tipo de conocimientos se construyen a partir de la lectura en LE? ¿Cómo se construye el conocimiento vehiculado por un texto en LE? ¿Esta construcción es

diferente de aquella que se realiza en LM? ¿Qué operaciones intelectuales requiere la construcción de conocimiento en LE a diferencia de la realizada en LM?.

3. La incidencia de las representaciones construidas sobre el "yo-lector en lengua extranjera" con respecto a la propia participación en la actividad lectora Variable: Representaciones.

Si bien en el comienzo de la investigación este no era un aspecto esencial a tener en cuenta, en el transcurso de la misma, se transformó en prioritario. En efecto, durante el desarrollo de la tarea investigativa, han surgido preguntas tales como : ¿Qué representaciones construye el lector de sí mismo en tanto lector en LE? ¿Qué representaciones elabora de su participación en la actividad conjunta? ¿Qué representaciones tiene de su capacidad de comprensión? ¿Cómo explica y por medio de qué categorías la comprensión del texto alcanzada? ¿Cómo evalúa su comprensión y por qué? ¿Cómo evalúa la comprensión alcanzada por el grupo del cual forma parte y por qué? ¿Qué distancia hay entre lo que el lector "dice que hizo" para comprender y lo que "hizo" realmente? ¿Cómo influyen las representaciones positivas de sí mismo y de los otros sobre la actividad de lectura propiamente dicha? ¿y las negativas? ¿Qué distancias se establecen entre las representaciones positivas y los resultados alcanzados? ¿y entre las negativas y esos mismos resultados?

En la presentación que sigue, intentaremos dar cuenta de las respuestas que hemos ensayado para algunos de los interrogantes planteados más arriba.

B- *Las estrategias lectoras: elementos de definición y análisis del concepto en el marco del iSD*

1- Estrategias: un recorrido por los diccionarios y por la bibliografía especializada

En su origen, y según **los diccionarios consultados**, el término "estrategia" se circunscribe al vocabulario militar. A propósito de este término, el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (1992) dice: "Estrategia (del latín *strategia* y éste, del griego): f. 1. Arte de dirigir las operaciones militares. 2. fig. Arte, traza para dirigir un asunto. 3 . Mat. En un proceso regulable, el conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento". En *Le Petit Robert* (1984) se lee: "Estrategia sustantivo femenino (1803 gobierno militar; 1562; gr, *stratêgia*) 1º (*Opuesto a táctica*) Arte de manejar un ejército en un teatro de operaciones hasta el momento en que entra en contacto con el enemigo. Parte de la ciencia militar que concierne a la conducción de la guerra y a la organización de la defensa de un país (operaciones de gran envergadura, elaboración de planes). 2º *Fig.* Conjunto de acciones coordinadas, de maniobras con vistas a una victoria " (Nuestra traducción). Nos detendremos brevemente en algunos de los rasgos del concepto de estrategia aparecidos en los diccionarios consultados.

En principio, hablar de estrategias implica, entonces, una multiplicidad de acciones que se presentan orgánica y armoniosamente con vistas a alcanzar un objetivo determinado, sea éste militar o de otra naturaleza. En este sentido entonces, las estrategias persiguen un fin, el logro de un objetivo, la satisfacción de una necesidad.

Por otra parte, el término estrategias se define también por su carácter deliberado, premeditado, voluntario. En efecto, la puesta en marcha de estrategias implica la activación de la voluntad del sujeto y su decisión de intervenir en el transcurso de la actividad. Esta última característica tiene un corolario: las estrategias son realidades concientes ya que implican el análisis de las posibilidades en juego, la reflexión sobre lo que es o no útil o ventajoso; la planificación de la acción, el control crítico de la tarea a realizar, etc.

Además, el término estrategia evoca de alguna manera la idea de una "confrontación", de una lucha, de relaciones de fuerza o de poder. Las estrategias intervienen en ese "face à face" y aseguran la victoria. Aquí podríamos hacer alusión a Richterich para quien, cualquiera sea el campo en el cuál el individuo pone en juego estrategias, éstas se despliegan "para ganar y no para perder" (Richterich, 1998). Las estrategias están, entonces, reguladas por el principio de eficacia ya que son objeto de una selección, de parte del sujeto que las pone en marcha: después de evaluar el objetivo a alcanzar, los medios disponibles, los obstáculos a vencer, el sujeto prioriza una u otra estrategia. Este principio de eficacia es el que permite, además, asegurar el control y la regulación de la actividad. En efecto, las estrategias son los recursos de los que disponen los individuos para realizar satisfactoriamente la actividad requerida: las estrategias permiten la selección, la evaluación, la verificación y la reorientación en caso de error u omisión.

Por último, haremos hincapié en un concepto que parece estar estrechamente ligado al de estrategia: el concepto de "obstáculo". Allí dónde surge un inconveniente intervienen las estrategias para remediarlo. Así entonces, la puesta en marcha de estrategias aparece como un medio para vencer obstáculos y realizar satisfactoriamente la tarea. (Cf. la noción de "victoria").

Con este escueto panorama como bagaje, pasemos ahora al campo de **la didáctica general**. La preguntas que se imponen son las siguientes : ¿cuándo ingresó al campo de la didáctica el concepto de estrategia?, ¿En qué contexto de discusión?, ¿Bajo qué forma?.

En el ámbito de las preocupaciones didácticas generales, citaremos los aportes de Monereo Font quien aporta una mirada extendida sobre este fenómeno pues se interesa en el aprendizaje de cualquiera de las materias que componen el currículum escolar. Este autor sostiene que desde hace ya un cierto tiempo, existe un consenso importante sobre ciertas nociones

pedagógicas entre las cuales se encuentra la de "aprender a aprender" o de "enseñar a aprender". En este punto, encontramos también los aportes de Barbot quien señala, hacia los años 80, la entrada en escena de ciertos conceptos claves en el ámbito de la pedagogía que produjeron un viraje importante en la manera de concebir el aprendizaje. Barbot insiste sobre todo en los conceptos de "educabilidad cognitiva"⁴⁹; de "recentración sobre el aprendiente", de "modelos constructivistas de aprendizaje", de "responsabilización del aprendiente como actor del proceso de aprendizaje", "estilos cognitivos y perfiles de aprendices", entre otros (Barbot, 2000). Todos esos conceptos han facilitado, de una manera u otra, la irrupción en el campo de la didáctica de la noción de "estrategias de aprendizaje".

Así, Monereo Font reconoce que "a partir de la década de los 80, con la creciente importancia concedida al conocimiento procedimental -saber cómo-, se han realizado considerables esfuerzos para poner en orden esta parcela (la de las estrategias)..." (Monereo Font, 2000: 24). Esta afirmación se liga con la de Barbot quien sostiene "En la medida en que el aprendiente se encamina hacia un objetivo, es pertinente hablar de estrategias, aunque en Francia este término no ha tenido tanto éxito como en los países anglosajones" (Barbot, 2000: 54. Nuestra traducción)

El primer autor evocado sostiene que, dentro de la esfera constructivista de la enseñanza-aprendizaje, dos enfoques son los que más se ocupan de las estrategias de aprendizaje: el de los modelos de procesamiento de la información, de orientación cognitiva, y el de los modelos de aprendizaje situado, claramente inscriptos en la línea de pensamiento socio-cultural defendida por Vigotski, Bruner y otros. El primer enfoque considera a las

⁴⁹ "La educabilidad cognitiva es el conjunto de prácticas, de técnicas, de herramientas cuyo objetivo explícito y principal, es desarrollar la eficacia y la autonomía de los aprendizajes reactivando de manera sistemática, los procesos de pensamiento, las estructuras mentales que la persona posee y que se vuelven así concientes" (Libert, 1990 citado por Barbot, 2000: 32. Nuestra traducción)

estrategias de aprendizaje como "secuencias integradas de procedimientos o actividades que se escogen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimientos" (Monereo Font, op.cit: 29). El segundo modelo, por su parte, admite que son "sistemas individuales de tratar y gestionar la información (...) el origen y el desarrollo de esos sistemas y su uso funcional se deben analizar e interpretar siempre en el seno de situaciones de interacción social" (Monereo Font, op. et loc. cit). Desde este punto de vista, entonces, las estrategias de aprendizaje son acciones socialmente mediadas y mediatizadas por instrumentos como son los procedimientos.

A continuación, el especialista catalán, presenta el listado de características que, en su opinión, presentarían las estrategias de aprendizaje: son siempre *concientes*, suponen *una respuesta socialmente situada*, tienen *un carácter específico* y pueden incluir *diversos procedimientos*. Nos detendremos brevemente en cada uno de estos elementos de descripción.

Para Monereo Font, el carácter conciente de las estrategias está fuera de discusión ya que, según él, los tres momentos de toda "actuación estratégica" (planificación, regulación, evaluación) requieren un constante control consciente de la actividad mental. Así entonces, este autor postula sin discusión que una estrategia supone "decisiones deliberadas e intencionales en función de un objetivo que está mediatizado por las condiciones específicas de una situación de enseñanza-aprendizaje" (Monereo Font, op.cit: 31). Ahora bien, lo que Monereo discute con otros autores es la posibilidad de que la repetición de una estrategia conlleve a la automatización de la misma y consecuentemente, al uso inconsciente de ella. Es aquí dónde aparecen la segunda y tercera característica que Monereo reconoce a las estrategias: como las estrategias responden a demandas particulares y son específicas con respecto a los contenidos que se deben aprender y a los contextos en los cuales se realizan, es imposible que puedan ser automatizadas y por ende,

inconscientes, ya que se ponen en práctica frente a diversas demandas que requieren respuestas diferenciadas y en contextos distintos que también solicitan del aprendiente modos de actuar particulares. Por último, al sostener que una estrategia puede incluir varios procedimientos, Monereo pone el énfasis en la posibilidad de tomar decisiones respecto al procedimiento o los procedimientos que es necesario emplear para solucionar un problema. Estos procedimientos son empleados más o menos estratégicamente, según el grado de intencionalidad con el cual se seleccionen para conseguir un determinado fin.

En resumen, para Monereo "una estrategia de aprendizaje sería un proceso de toma de decisiones, conciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en la que se produce la acción" (Monereo Font, op.cit: 34).

En lo que se refiere la campo de la enseñanza-aprendizaje de las LE, es decir, de **la didáctica específica de las LE**, la investigación bibliográfica, centrada, en un primer momento, en diccionarios de la especialidad, nos permitió situar la "entrada" del concepto de estrategia al campo de la didáctica del FLE hacia finales de los años 70. En efecto, ciertas obras de referencia como el "Dictionnaire de Didactique des Langues" de Galisson y Coste incluyen este término, aunque de manera "periférica". Así, el término estrategia aparece en este diccionario cuando se trata de definir "intención del locutor". Aquí está la definición presentada por Galisson y Coste: "intención del locutor (sujeto de enunciación) quién, en un acto de comunicación (o acontecimiento de habla) apunta a lograr ciertos efectos, en particular (pero no exclusivamente), sobre el destinatario de sus enunciados. Mi intención enunciativa puede ser persuadir, hacer hacer, informarme, etc. Para realizar esta intención, debo determinar una estrategia enunciativa (o estrategia de discurso). Ejemplo:

para realizar mi intención de informarme, mi estrategia puede ser hacer preguntas a mi interlocutor, declararme ignorante o mentir, con la esperanza de que, al corregirme, mi interlocutor me dé las informaciones que espero. (...)" (Galisson y Coste,⁵⁰). En este aporte, encontramos algunos elementos de definición ya señalados más arriba: las estrategias (aquí, estrategias enunciativas o de discurso) son conductas intencionales, puestas en juego por los sujetos cuando deben alcanzar un objetivo (aquí, de carácter enunciativo). Otros diccionarios de la disciplina consultados⁵¹, no aluden al término estrategia.

Si abandonamos el campo de los diccionarios y hacemos un breve recorrido por la literatura especializada, veremos que el concepto de estrategia es recurrente, a partir de los años 70, bajo la forma, nuevamente, de estrategias de aprendizaje. Tomemos algunos ejemplos.

En los trabajos de Moirand⁵², el término estrategia acompaña a dos nociones clave en el campo de la didáctica: las nociones de aprendizaje (como en el caso precedente) y la de enseñanza. Sin embargo, en la obra de 1979 de esta especialista, "Situations d'écrit", no aparece claramente la definición de estrategia. En efecto, bajo el intertítulo "Estrategias pedagógicas y estrategias de aprendizaje", Moirand emplea en varias ocasiones el término en cuestión sin dar una definición precisa. El extracto siguiente es, en nuestra opinión, un claro ejemplo de esa afirmación. Allí, Moirand sostiene: "si se les propone textos largos a los alumnos de lengua extranjera, sin darles *estrategias de abordaje* y contando sólo con sus *estrategias individuales de aprendizaje* para no obstaculizar la puesta en marcha de sus propias *estrategias de lectura*,

⁵⁰ Galisson y Coste (1976) "Dictionnaire de Didactique des Langues", Hachette, París. Nuestra traducción.

⁵¹ Foulquié, P (1971) "Dictionnaire de la Langue Pédagogique", PUF // Pougeoise, M (1996) "Dictionnaire Didactique de la Langue Française", Armand Colin.

⁵² Moirand, Sophie (1979) "Situations d'écrit", Clé International, Paris y Moirand, S (1982) "Enseigner à communiquer en langue étrangère", Hachette, Paris. Todas las traducciones nos pertenecen.

rápidamente se sentirán desalentados (...) es necesario, en efecto, mostrar a los debutantes en lengua extranjera que se puede comprender un texto sin forzosamente ser capaz de aprehender cada detalle (...), es necesario hacerles tomar conciencia de las *estrategias de comprensión* que desarrollan en lengua materna..." (Moirand, 1979: 52).

En otro lugar⁵³, la misma autora es bastante más explícita cuando sostiene: "Si la descripción de las situaciones de enseñanza se inspira sobre todo en los métodos de las ciencias psicosociales mientras que el análisis de las situaciones de comunicación y de los discursos producidos en esas situaciones remite más específicamente a los de las ciencias del lenguaje, la elección de los documentos utilizados en clase, la selección de los contenidos de enseñanza así como la manera de presentarlos (estrategias de enseñanza⁵⁴) y la manera en la cual los aprendices los integran (estrategias de aprendizaje⁵⁵) están en el centro de una teoría de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas...." Aquí la autora "recorta" las acepciones del término estrategia y se posiciona como una especialista de la didáctica del FLE frente a ellas.

La afirmación que precede se justifica a partir de los extractos siguientes: "los teóricos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y los conceptores de materiales pedagógicos sugieren al docente estrategias (metodologías, procedimientos, ejercicios) para introducir en la clase los contenidos de enseñanza..." (Moirand, op.cit: 56). La misma Moirand va un poco más lejos en su texto cuando introduce una distinción entre las estrategias de enseñanza: "...en primer lugar, (existen) las macro-estrategias que remiten a la metodología global de enseñanza: metodología audiovisual, sugestopedia (...) luego (existen) las micro-estrategias que buscan organizar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje con el fin de permitir la producción

⁵³ Moirand, S (1982) "Enseigner à communiquer en langue étrangère", Hachette, Paris

⁵⁴ Subrayado en el original

⁵⁵ Subrayado en el original

de enunciados en la comunicación: el trabajo en grupo, (...); las técnicas de creatividad (...); las técnicas de simulación y las dramatizaciones (...); los métodos activos (...); el trabajo individual autogerenciado" (Moirand, op.cit: 57). Finalmente, Moirand reconoce que "...frente a las estrategias de enseñanza, el aprendiz está lejos de ser pasivo en el momento del aprendizaje, por lo contrario, interviene por medio de operaciones mentales de tipo cognitivo (llamadas generalmente, procesos). Ahora bien, si esas operaciones están en el origen de todo aprendizaje, la manera de movilizarlas parece depender de factores individuales (...) Existirían entonces, estrategias de aprendizaje (...) que organizarían la "captación" seleccionando ciertos datos, poniéndolos en relación con otros ya existentes, jerarquizándolos, y finalmente, favoreciendo su integración en la competencia del aprendiz y por ende, la posibilidad de utilizarlos durante la fase de "salida" (...)" (Moirand, op.cit: 61). Dejando de lado estas estrategias de aprendizaje, Moirand también señala la existencia de estrategias de comunicación y de estrategias escolares. El primer tipo de estrategias descansa sobre los "fenómenos de compensación (...) entre los componentes lingüístico, discursivo, referencial, sociocultural (...) " mientras que el segundo tipo remite a "las estrategias que apuntan a objetivos académicos: pasar un examen y no aprender a comunicar en lengua extranjera" (Moirand, 1982: 61). Como hemos podido observar, esta especialista de didáctica de la L2, utiliza el término estrategia en contextos variados.

Como ya lo hemos señalado, en el caso del primer extracto analizado (extraído de "Situations d'écrit", 1979) en cuatro ocasiones aparece el concepto de estrategia, aplicado a realidades diferentes, sin ninguna definición que lo acompañe. Algunos años más tarde, en 1982, Moirand delimita dos aplicaciones del concepto, estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, y las describe, creemos, desde dos perspectivas diferentes aunque complementarias. La noción de estrategia de enseñanza se emparentaría con las propuestas áulicas de las diversas metodologías en

vigencia. Así, se trataría de una serie de "recomendaciones" didácticas, bajo la forma de métodos a emplear, técnicas de clase y "recetas" de cómo presentar un cierto contenido de enseñanza, realizadas a los docentes para inducir sus prácticas de clase. Desde este punto de vista, creemos, lo que propone Moirand se emparenta más con un repertorio de maneras de proceder en clase, estrechamente vinculado con un único componente de la situación didáctica: la transmisión de un contenido de enseñanza⁵⁶. Este rasgo "descontextualizador" que nos parece encontrar en la definición de estrategia de enseñanza de Moirand, haría, en nuestra opinión, discutible, el término empleado por la especialista. En lo que respecta a la definición de estrategias de aprendizaje, Moirand intenta una explicación de las mismas a partir de los postulados de la psicología cognitiva utilizando para ello el esquema ternario del tratamiento de la información: una fase de "entrada" de la misma (captación), una fase de almacenamiento (memorización) y una fase de "salida" (recuperación y reutilización de la información)

Por su parte, Cyr en su obra de síntesis, "Estrategias de aprendizaje" (Clé International, 1998) sostiene que hay que situar el interés por las estrategias en el seno de un movimiento más amplio de interés por el aprendiz, que se desarrolló a partir de los años 70. En efecto, una serie de trabajos de investigación de la época problematizan diferentes fenómenos relacionados con los aprendices: las motivaciones, las necesidades, los estilos de aprendizaje, los factores de personalidad, el papel que juega el alumno en el proceso de aprendizaje. En este sentido, Cyr señala los trabajos de Stern (1975) sobre los comportamientos y los rasgos característicos del buen aprendiente; los de Rubin (1975) sobre los comportamientos de los alumnos eficaces y la comparación entre esos comportamientos y los de los alumnos menos eficaces, etc. Otras investigaciones seguirán a las de los autores antes mencionados. Esas investigaciones ya tienen, una década después, un objeto de estudio

⁵⁶ Los demás parámetros de la situación didáctica: contexto escolar, público, etc no están considerados en la definición de Moirand.

claramente delimitado: las estrategias de aprendizaje. En esta vía de análisis, Cyr remarca la importancia de las investigaciones de O'Malley y de Chamot, realizadas en los Estados Unidos, en los años 80. Integrando el interés por los procesos de aprendizaje de los alumnos, los postulados de la psicología cognitiva y la preocupación por la didáctica de la lengua extranjera, estos autores, según Cyr, abren espacios de reflexión sobre la posibilidad de enseñar estrategias de aprendizaje a los alumnos. Estos trabajos se completarán con los de Oxford, en 1990, que intentan dar pistas a los docentes para favorecer la integración de las estrategias de aprendizaje en sus prácticas cotidianas. Para terminar, Cyr indica que las investigaciones de Wenden (1991) anclados en la psicología cognitiva, proponen diversos modelos de intervención en pos de la autonomía del alumno.

En resumen, Cyr sostiene que "el interés por las estrategias de aprendizaje en una L2 nació en un contexto en el que el desencantamiento de los métodos llevó a los teóricos y a los especialistas del campo a buscar nuevos enfoques, particularmente el enfoque comunicativo, y a centrarse sobre las características del aprendiz" (Cyr, op.cit: 11. Nuestra traducción). Señalemos, además, que este autor admite que "hoy se emplea generalmente la expresión estrategia de aprendizaje en L2 con el fin de designar al conjunto de operaciones puestas en funcionamiento por los aprendices para adquirir, integrar y reutilizar la lengua meta. En otros términos, el aprendizaje de la L2 puede ser visto como cualquier otro proceso de tratamiento de la información.: primeramente el individuo selecciona y aprehende los elementos de información nuevos que les son presentados. Luego, trata y acumula esa información en su memoria. Finalmente, la recupera para reutilizarla" (Cyr, 1998: 5). Encontramos aquí, el mismo esquema propuesto por Moirand.

Por su parte, Richterich, en su trabajo publicado en "Le Français dans le Monde" en 1998, define las estrategias de aprendizaje basándose en la noción de "ganancia", al afirmar " (todo individuo que aprende) realiza un cierto

número de acciones mentales y físicas que se inscriben en el campo cognitivo, afectivo, social y psicomotor. Las estrategias están constituidas por un conjunto de acciones coordinadas con vistas a alcanzar un objetivo que se traduce por la adquisición de saberes, de "saberes para hacer", de "saberes para ser" y de "saberes para aprender" (Richterich, 1998: 129. Nuestra traducción).

Si bien los tres autores citados son especialistas del ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, se podrá notar que la distancia entre los dos autores citados y Richterich es importante en lo que respecta a los campos en los cuales se inscriben las estrategias: si para Moirand y para Cyr, las estrategias parecen arraigarse sólo en el nivel de la cognición, para Richterich, ellas involucran a todos y cada uno de los niveles de la acción del aprendiente.

En el campo de la **lecto-comprensión en lengua materna**, los diferentes autores enumerados emparentan el concepto de estrategia de lectura o de estrategia cognitiva para la lectura con términos bastantes vagos como "manera" o "modo" o con algunos otros, más precisos por cierto, como "operaciones", "planes", "esquemas", "técnicas", "procedimientos", "métodos", "conductas", entre otros. Si bien esta última serie de conceptos aparece como más precisa, creemos que la equivalencia entre esos términos y el de estrategia no ayuda a comprender este último. Daremos aquí algunos ejemplos de las definiciones encontradas para poder, luego, hacer alguna reflexión sobre ellas.

"El proceso de lectura emplea una serie de estrategias. Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar informaciones" (Goodman, 1982: 21)⁵⁷

⁵⁷ Goodmann, K (1982) "El proceso de lectura : consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" in Ferreiro, E et Gómez Palacios, M (dir.) "Nuevas

"Las estrategias de lectura son maneras de operar con la información del texto" (Sánchez Miguel, 1997:14)⁵⁸

"Las interacciones o transacciones que tienen lugar durante el proceso de comprensión de un texto, se describen como secuencias de actividades intencionales, flexibles y autorreguladas. Es en este sentido que se habla de comportamiento estratégico o de estrategias cognoscitivas en relación con este proceso.." (Rinaudo, 1999 : 17)⁵⁹

"Planes que los lectores usan flexible y adaptativamente según la situación" (Duffy y Roehler, 1987 citados por Rinaudo, op.cit: 30)

"Planes conscientes y flexibles que los lectores aplican y adaptan a una variedad de textos y tareas" (Dole y alii, citados por Rinaudo, op.cit: 30)

"Las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos así como su evaluación y posible cambio (...) (Constituyen) una clase particular de procedimientos de orden elevado, tienden a la obtención de una meta, permiten avanzar en el curso de la acción del lector, aunque no la prescriban en su totalidad; se caracterizan por el hecho de que no se encuentran sujetas a una clase de contenidos o a un tipo de texto exclusivamente sino que pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura; implican los componentes metacognitivos de control sobre la propia

perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura" 1ra. edición 1982, 14a. edición 1998; Siglo Veintiuno Editores, México.

⁵⁸ Sánchez Miguel, E (1997) "Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión", Santillana, Buenos Aires.

⁵⁹ Rinaudo, M.C "Comprensión del texto escrito. Estudios acerca del proceso y las posibilidades de la instrucción", Editorial de la Fundación de la UNRC, Argentina

comprensión, dado que el lector experto no sólo comprende sino que sabe qué comprende y cuándo no comprende" (Solé, 1999 : 61)⁶⁰

"Estrategia: procedimiento opcional. En psicología cognitiva, contrariamente al uso popular, una estrategia no es necesariamente consciente" ("Glosario", Morais, 1998: 262)

Estas son algunas de las definiciones de "estrategias de lectura" que circulan entre los especialistas. Aunque acotada, esta muestra pone en evidencia, creemos, el problema de la imprecisión terminológica al que hicimos alusión más arriba. Así, de manera algo caótica, se asimilan las estrategias a fenómenos diversos aunque, al mismo tiempo, se pueden reconocer en ellas algunas constantes.

En el ámbito de **la lecto-comprensión en lengua extranjera** (y especialmente en FLE), los trabajos sobre las estrategias lectoras son más recientes y se inspiran ampliamente en los aportes de las investigaciones realizadas en el campo de la lectura en lengua materna. Así, lo sostiene Cornaire: "Recordemos que las investigaciones sobre las estrategias de lectura en francés L2 son recientes. Se trata en general de estudios pedagógicos en los cuales el investigador se esfuerza por identificar ciertos mecanismos puestos en marcha por los lectores para aprehender el sentido (...) la hipótesis implícita en esas investigaciones -aunque sus resultados sean todavía poco generalizables- es que las estrategias de lectura deberían ser enseñadas para que los aprendices de la lengua extranjera que disponen de un repertorio de estrategias limitado o inadecuado, puedan transformarse en buenos lectores" (Cornaire, 1999: 50)⁶¹

⁶⁰ Solé, I (99) "Estrategias de Lectura" Grao, Barcelona.

⁶¹ Cornaire, C "Le point sur la lecture", Clé International. Nuestra traducción.

En lo que respecta a la lectura en FLE, señalaremos los aportes de Cicurel en Francia, de Cornaire en Canadá y en nuestro país, de los equipos de investigación de la Universidad Nacional de Tucumán (Babot y alii), de la Universidad Nacional de de San Luis (Larramendi y alii) y de la Universidad Nacional Luján (Dorronzoro) En este punto, una aclaración se impone: las especialistas antes mencionadas no se ocupan especialmente del estudio de las estrategias lectoras sino que están preocupadas por una problemática más amplia, la de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-comprensión en FLE, la cual, de manera periférica, las condujo a lo largo de sus trabajos, a reflexionar sobre las estrategias lectoras.

Para Cicurel, "se habla de estrategias de lectura en LE para designar la manera en la cual se lee un texto (...) las estrategias de lectura dependen por un lado, del texto en sí mismo, de su escritura, de su género, de su finalidad (no se lee de igual manera un programa de espectáculos exhibido en una columna Morris, una multa recibida por correo o un manual de geografía) y por el otro, del proyecto de lectura que el lector se da" (Cicurel, 1991 : 16-18)⁶²

Cornaire, por su parte, admite que las estrategias de lectura son "'atajos' que permiten alcanzar más fácilmente un objetivo" (Cornaire, 1999: 78). Para nuestras colegas de Tucumán, "(...) una competencia metalingüística insuficiente se ve aumentada por el uso de recursos reparadores, las estrategias de lectura" (Babot et alii, 1999: 69). En ambas definiciones encontramos la idea, varias veces expuesta antes, de las estrategias como recursos facilitadores en el marco de la resolución de un problema.

Larramendi y alii sostienen que una estrategia es un "comportamiento flexible que ayuda a buscar y extraer información en forma rápida y eficiente, que permite recuperar conocimientos e integrarlos a los ya existentes y detectar y

⁶² Cicurel, F "Lectures Interactives", Hachette, 1991. Nuestra traducción.

compensar los posibles errores y fallos de comprensión" (Larramendi y alii; 2003: 305)⁶³.

Para Dorrnoro, en cambio, las estrategias, definidas desde la teoría de la acción, son "conjuntos de instrumentos utilizados para alcanzar los fines de la acción propuestos (la construcción de conocimientos a partir de la lectura de un texto académico). Se trata entonces de operaciones intencionales, conscientes y coordinadas, que implican la toma de decisiones a partir de la consideración de las condiciones particulares de cada situación comunicativa"; para esta especialista entonces, "las estrategias están asociadas con las condiciones bajo las cuales se desarrolla la acción" y en el caso particular que ella ha abordado "estarían relacionadas con los diferentes modos de apropiación del saber académico verbalizado en el texto leído"⁶⁴

En este recorrido general que hemos realizado, dejamos voluntariamente de lado dos problemáticas inherentes al concepto de estrategia: la primera se refiere a la excesiva aplicación del término a fenómenos de índole diversa y la segunda, a la profusión de taxonomías que se han elaborado teniendo como punto de partida a las estrategias. Sin desconocer esas problemáticas y habiéndolas ya expuesto en otro lado⁶⁵, aquí sólo nos limitaremos a presentar en el apartado siguiente la definición de "estrategia lectora" que hemos elaborado en el marco del interaccionismo socio discursivo, modelo conceptual de referencia de esta investigación.

⁶³ Larramendi, López y Zabala "La importancia del desempeño estratégico en la lectura" in Enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior. Balances y perspectivas en investigación y docencia", Araucaria Editora, 2003, Buenos Aires.

⁶⁴ Dorrnoro, M.I (2003) "Informe final de la Beca de Perfeccionamiento" , SCyT, UNLu.

⁶⁵ Cf. Pasquale, R "La lecture-compréhension en langue étrangère. Les interventions lectives stratégiques des apprenants lecteurs, à partir de leurs verbalisations". Memoria de DEA, Universidad de Rouen. Dir. Ph. Lane

2- Nuestra definición de estrategia lectora en el marco del ISD

2.1- Marco general de referencia: la teoría de la acción humana como acción de sentido.

Incluir el concepto de "estrategia" en el marco del ISD implica poner en acento sobre uno de los pilares de este modelo, el de la teoría de la acción humana como acción de sentido. Retomaremos aquí algunos de los conceptos clave de esta teoría que ya han sido esbozados más arriba (Cf. Capítulo I: "El marco teórico de la investigación") con la finalidad de ampliarlos y de permitir una mejor comprensión del cómo y del porqué incluir el concepto de estrategia lectora en este marco.

Tomando como punto de partida la noción general de actividad de Léontiev (Léontiev, 1979 citado por Bronckart 1996b: 30)⁶⁶, el ISD afirma que un sujeto particular sólo accede al medio a través de su intervención en las actividades sociales de tipo práctico y concreto, reguladas y mediatizadas por el lenguaje, es decir, a través de su "actuar comunicacional" (concepto habermasiano retomado por Bronckart 1996b: 31)

La actividad concebida de esta manera está compuesta por acciones, definidas como comportamientos orientados por fines específicos y basados en los usos propios de la comunidad en la cual se encuentra el individuo. Así entonces, las acciones se inscriben en el campo del "hacer" e implican un agente responsable, un motivo (razón) y una intención (o proyecto), presentan entonces una doble dimensión: la dimensión física (comportamental) y la psíquica (mental).

Como ya se dijo antes (Cf. Capítulo I), este análisis de Léontiev se completa, en el marco del ISD, con los aportes de Weber, Ricoeur y Habermas. Estos tres

⁶⁶ Todas las traducciones referidas al marco epistemológico de esta investigación nos pertenecen.

autores convergen en una definición de la acción como "conducta orientada, con sentido" (Weber, 1971 citado por Bronckart, 1996: 36) o como "comportamiento significativo orientado hacia los otros y socialmente integrado" (Weber, op. et loc. cit) o simplemente como "acción de sentido" (Ricoeur y Habermas, citados por Bronckart 1996: 39). Si Weber pone en relieve el carácter eminentemente social de la acción, Ricoeur parece ir más lejos cuando afirma: "la acción es social no sólo porque pone en funcionamiento a varios agentes cuyos roles individuales no pueden ser distinguidos de los de los otros, sino porque nuestros actos se nos escapan y tienen efectos que no hemos previsto" (Ricoeur citado por Bronckart 1992: 32). En este sentido, podríamos afirmar que para Ricoeur, incluso si la acción es el resultado de una intervención intencional del agente, en ocasiones, presenta consecuencias "propias", no previstas por individuo. Así, Ricoeur califica a la acción como "una obra social abierta" , es decir, con consecuencias imprevistas, sometida a la interpretación de los otros, a las normas que regulan el intercambio y al control social.

Las consideraciones de Weber y de Ricoeur se completan, en el marco del ISD, con las de Habermas (1987, citado por Bronckart 1992: 33). Este filósofo describe tres dimensiones de la acción: "el actuar teleológico", el "actuar regulado por las normas" y el "actuar dramaturgico". Cada una de estas dimensiones de la acción humana se actualiza en un "mundo"; existen, entonces, tres "mundos" diferentes y complementarios a la vez que "definen el contexto propio del actuar humano" (Bronckart, 1996: 43). Pongamos en relación cada "actuar" con su "mundo".

El "actuar teleológico" concierne a las acciones determinadas por las finalidades a alcanzar, las decisiones y las selecciones realizadas en una situación particular y la interpretación de la esta última. Este "actuar" se actualiza en el mundo objetivo o físico, en el cual se elaboran los conocimientos sobre el medio. Por otro lado, el "actuar regulado por las

normas" refiere a la orientación que los sujetos acuerdan a sus acciones, teniendo en cuenta los valores, las normas, los símbolos que están en la base de su vida social. Así, este segundo "actuar" implica al "mundo social" en el cual se elaboran los principios que regulan las interacciones entre los individuos y los grupos. Finalmente, el "actuar dramático" supone el acceso del agente a la esfera íntima de sus pensamientos, de sus sentimientos, de sus deseos. El acceso a este "mundo subjetivo" es, por cierto, limitado, regulado, controlado e incluso, prohibido. Si los dos primeros mundos corresponden a las experiencias y a los conocimientos compartidos, el tercero constituye un terreno vedado a los otros. Sintetizando entonces, la acción humana presenta tres dimensiones superpuestas que se actualizan en tres mundos diferentes, los cuales a su vez, se entrecruzan y constituyen un todo, definido por Habermas como el contexto de la acción.

Por último, agregaremos que este contexto definido por Habermas es intrínsecamente evaluativo dado que cada acción humana es considerada con respecto a criterios de verdad y eficacia (aplicados al actuar teleológico y al mundo objetivo); a criterios de conformidad (actuar regulado por las normas y mundo social) y a criterios de autenticidad (actuar dramático y mundo subjetivo).

Como ya se expuso más arriba (Cf. Capítulo I), en el marco del ISD se establece una distinción entre las actividades y las acciones en general y las actividades y las acciones de lenguaje en particular. En el marco del trabajo que nos propusimos realizar en este apartado, nos limitaremos a la consideración los caracteres generales de la acción humana ya que son ellos los que nos servirán para esbozar nuestra propia definición de la noción de estrategia.

2.2- Las estrategias lectivas como acciones de sentido

Inspirándonos de las consideraciones que preceden, definiremos a las estrategias lectivas como **acciones de sentido específicas, contextualizadas en una triple esfera de acción e imputables a sujetos particulares que pertenecen a formaciones sociales precisas. En tanto acciones de sentido, las estrategias son producto de la socialización y presentan una doble dimensión: comportamental y mental.** Cada uno de los elementos de esta definición será brevemente explicitado.

- **Las estrategias lectivas como acciones de sentido específicas.**

En tanto acciones de sentido, las estrategias implican la existencia de un motivo, de una intención y la responsabilidad de un agente. Su especificidad reside, creemos, en los motivos y las intenciones que las determinan. En el contexto en el cual nos situamos (el contexto universitario), tanto los motivos como las intenciones están prescritos por la institución, el agente (el estudiante universitario) está obligado a hacer suyos esos motivos e intenciones para asegurar su entrada y permanencia en la comunidad académica en la cual se está formando. En lo que respecta a los motivos que están en el origen de las estrategias, éstos podrían resumirse en la fórmula "resolver problemas prácticos del orden de lo escrito" o sea "realizar tareas en la cual la comprensión del escrito, articulada a actividades prácticas y concretas, es un medio indispensable". En lo que respecta a las intenciones, podríamos definir las como "la construcción/apropiación de los conocimientos de los cuales los textos son portadores".

- **Las estrategias lectivas como acciones de sentido contextualizadas en una triple esfera de acción**

resultan de la evaluación que el sujeto realiza del contexto en el cual debe accionar. Este contexto corresponde, como lo vimos más arriba, a los tres mundos descritos por Habermas: el mundo objetivo, el mundo social

y el mundo subjetivo. Así, el sujeto evalúa las condiciones objetivas de su acción (espacio, tiempo, participantes, conocimientos disponibles, tarea a resolver, etc), las condiciones sociales (tipo de interacción social -simétrica/asimétrica- binomial/múltiple, etc- los valores y las normas reconocidos por los grupos, los roles y los estatus sociales, los aprendizajes previos, etc) y las condiciones subjetivas (la imagen que quiere dar de sí mismo, su disponibilidad para la tarea, la significación que le acuerda a su intervención, etc) y toma las decisiones pertinentes en los que respecta a las acciones de sentido que asumirá. Desde este punto de vista, la situación de lectura en lengua extranjera en el contexto universitario, podría ser analizada como un entrecruzamiento de evaluaciones de las tres condiciones antes descritas realizadas por cada agente particular y por el docente: las miradas evaluativas multiformes determinarán conductas múltiples y diversificadas cuyos motivos e intenciones serán comunes.

- Las estrategias como **acciones de sentido imputables a sujetos particulares pertenecientes a formaciones sociales precisas.** Vistas de este punto de vista, las estrategias lectivas constituyen la parte individual de la participación del sujeto en la actividad colectiva y son condicionadas por las representaciones construidas por ese mismo agente a propósito de su participación efectiva en la tarea. En nuestro contexto universitario, el sujeto particular (el estudiante) se constituye en un agente responsable de sus acciones de sentido y contribuye, por medio de la puesta en funcionamiento de sus estrategias lectoras, a la resolución de la tarea (auto)impuesta, la construcción del /de los sentido/s del texto. Por otra parte, se debe precisar que el sujeto particular pertenece a una formación social precisa: la comunidad académico-científica universitaria. Esta formación, como toda formación social, se inscribe en una esfera

determinada de la praxis humana, tiene sus propios objetivos e intereses y elabora relaciones particulares con el escrito. Las estrategias lectoras puestas en funcionamiento por los sujetos particulares son aquellas que se emplean en su formación social de pertenencia.

- **Las estrategias como acciones de sentido que presentan una doble dimensión, comportamental y mental, y que son el producto de la socialización.** La dimensión comportamental de las estrategias remite a aquellas conductas empíricamente observables, es decir, tangibles y concretas. La dimensión mental, por su lado, presenta un doble aspecto: el primero se relaciona con las representaciones que el sujeto construye sobre el contexto (los tres mundos) en el que se desarrollará su acción y sobre su propia participación en la actividad. El segundo, comprende las evaluaciones a las cuales el sujeto somete su propia participación y la de los otros. La dimensión mental tiene, entonces, un perfil representativo-evaluativo. Ahora bien, ambas dimensiones están ancladas en "lo social": se construyen en interacciones de carácter semiótico, están determinadas por los diversos contextos socio-históricos y son objeto de aprendizajes sociales, especialmente de carácter escolar. En el marco universitario, las dos dimensiones de las estrategias se construyen con respecto a las prácticas concretas de lectura y escritura en uso en la comunidad académica. Estas prácticas se desprenden del proyecto académico-institucional (leer y escribir para ingresar en la comunidad científica de referencia), solicitan intervenciones didácticas planificadas y deliberadas y generan estrategias de lectura o de escritura propias.

Los elementos de definición que acabamos de presentar contienen, ciertamente, algunos de los componentes presentes en la recopilación

bibliográfica realizada. Así, reconocemos, junto con los autores consultados, que:

- las estrategias están dirigidas al logro de un fin
- las estrategias son intencionales
- las estrategias están regidas por el principio de eficacia
- las estrategias regulan la actividad
- las estrategias permiten vencer obstáculos

En todos estos aspectos señalados más arriba, establecemos un consenso importante con los autores mencionados. Sin embargo, en lo que respecta al carácter consciente de las estrategias nos parece que debemos tomar nuestros recaudos y ser más prudentes: es cierto que las estrategias, lejos de ser mecánicas, repetitivas y descontextualizadas (como podrían serlo las habilidades) son conductas asumidas en estrecha relación con el contexto en las cuales se realizan, con finalidades precisas y con el objetivo de lograr un resultado determinado. Ahora bien, la problemática del grado de conciencia que el lector tiene de la estrategia que emplea en el logro del fin que se ha propuesto, nos parece que no puede ser resuelta de una manera terminante: la estrategia se situaría en un continuum que va de la inconsciencia y la mecanización a una conciencia y planificación plenas, pasando por etapas intermedias en las cuales encontraríamos grados diversos en la toma de conciencia que el lector hace de su "hacer".

Así, dos condiciones harían, para nosotros, más consciente el empleo de estrategias lectoras: por un lado, la enseñanza-aprendizaje formalizada de las mismas y por el otro, la aparición real de obstáculos en la comprensión. En efecto, nos parece más consciente aquella estrategia que se ha enseñado y se ha aprendido que aquella que, de manera "espontánea", el lector pone en juego frente a una dificultad. Por otra parte, sería más consciente aquél proceder que se constituye en una herramienta para leer cuando se le presentan problemas en la lectura y cuando se le reclama un esfuerzo adicional

que aquél que se emplea cuando la lectura se desarrolla sin altibajos (al menos, aparentes). Ante una situación de "lectura confortable" en la cual el lector parece no hacer frente a obstáculos de comprensión, la conciencia de las estrategias se vería, entonces, disminuida.

Habiendo señalado estas coincidencias, creemos que es importante señalar que la introducción del concepto de estrategia lectora en el marco del ISD permite enriquecer este concepto, poniendo en relieve, sobre todo:

- su anclaje social
- su articulación con las prácticas de lectura propias de la comunidad a la cual pertenece el sujeto lector
- su inscripción en esferas de acción diversas y complementarias a la vez.

Por último, es necesario aclarar que esta definición que hemos presentado se completará más adelante, cuando presentemos el análisis de los datos recolectados en esta investigación.

c- La interacción social didáctica: un concepto clave para el análisis de la situación de lectura grupal.

Dado que una de las variables consideradas en esta investigación es la "lectura colectiva o grupal", hemos debido abocarnos a precisar e intentar delimitar los alcances del concepto de interacción social. En un primer momento, propondremos entonces, un recorrido por los aportes de algunos especialistas que se han dedicado al estudio de este fenómeno para, luego, caracterizar la interacción social de tipo didáctica e integrar el concepto a nuestro marco de referencia.

1- El recorrido bibliográfico: la interacción social en el entrecruzamiento de las disciplinas.

En este apartado citaremos especialmente los aportes de Garton (1994), de Perret-Clermont (1984) y de Rinaudo y Vélez (2000). En efecto desde perspectivas complementarias, estas autoras abordan el tema que nos interesa aquí: Garton, en tanto psicolingüista, se dedica al estudio del desarrollo del lenguaje en los niños pequeños; Perret-Clermont, desde el punto de vista psicológico, se interesa en el desarrollo cognitivo de niños que se encuentran en la etapa de las operaciones concretas y Rinaudo y Vélez, más cercanas a los intereses de esta investigación, se interrogan sobre el "enfoque cooperativo", en tanto docentes universitarias. Si bien las dos primeras autoras citadas trabajan con niños y a sabiendas que no debemos transpolar resultados, nos pareció interesante incluirlas en nuestra reseña ya que, creemos, sus aportes pueden ser útiles en el marco de esta investigación tanto más cuanto que los estudios sobre la interacción social en grupos de adultos no son frecuentes.

Además, haremos mención de dos conceptos esenciales, uno de Vygotsky, "la zona de desarrollo próximo" y otro de Bruner, "el andamiaje", que nos parecen cruciales cuando se trata de abordar el problema de la interacción social.

Garton define la interacción social como "el vínculo fundamental para la transmisión dinámica del conocimiento cultural e histórico (...)" (Garton, 1994: 22). Según esta autora, para que exista interacción social, es necesario que, al menos dos personas, ligadas por un lazo de reciprocidad y de bidireccionalidad, intercambien informaciones. Además, señala Garton, "la interacción social supone la implicación activa de ambos participantes en el intercambio, llevando a él diferentes experiencias y conocimientos, tanto cualitativa como cuantitativamente" (Garton, op et loc.cit).

En tanto especialista preocupada por los vínculos entre interacción social y desarrollo cognitivo, Garton evoca en sus escritos a las teorías de Piaget y de Vygotsky; esto la conduce a introducir en sus definiciones de interacción social

conceptos como "estado cognitivo inicial", "conflicto cognitivo", "progreso cognitivo" que remiten a los modelos piagetianos y términos como "colaboración", "lenguaje como actividad de mediación", "instrucción / aprendizaje" o "zona de desarrollo próximo" que evocan la presencia vygotskyana.

Un recorrido por teorías e investigaciones centradas en el concepto de interacción social conduce a esta autora a definir la influencia de este fenómeno sobre el desarrollo cognitivo a partir de cuatro nociones complementarias: comunicación, instrucción (enseñanza-aprendizaje), perspectivas compartidas e intencionalidad. La comunicación como mecanismo de mediación, constituye el proceso central en los intercambios sociales y va de la mano de los conceptos de conflicto y colaboración o negociación, de acuerdo y desacuerdo, de intercambio, de debate, de instrucción. Esta última, implica no sólo el proceso de enseñanza sino también el de aprendizaje, es de naturaleza interactiva, supone la participación activa de los "partenaires" y da cuenta del estado de los conocimientos de los sujetos que intervienen. En cuanto a las perspectivas compartidas, ellas refieren a la tarea por resolver, a los objetivos a alcanzar y a los comportamientos a poner en práctica para llevar a buen término las finalidades impuestas. Por último, la intencionalidad remite a la capacidad de los participantes de expresar explícita o implícitamente sus deseos, sus expectativas, sus objetivos tanto en lo que respecta a la tarea a realizar como en relación con sus comportamientos sociales.

Los análisis de Garton -como los de otros especialistas consultados- se limitan al estudio de las formas que asume el desarrollo cognitivo en situación de interacción social binomiales. En otros términos, esta especialista sólo estudia grupos de dos miembros o sea, el más pequeño de los microcosmos de la interacción social.

Por su parte, Perret-Clermont, situada en el entrecruzamiento de la psicología de Piaget y de la sociología de Bernstein, pone en relieve la importancia fundamental de la interacción social en la elaboración misma de los conocimientos así como el rol primordial que aquella juega en la génesis de éstos. Esta especialista observa individuos que resuelven actividades en interacción y sostiene que "en algunas fases del desarrollo, la acción común de varios individuos que exija la resolución de un conflicto entre sus diversas centraciones conduce a la construcción de nuevas coordinaciones en el individuo. De ello se infiere una consecuencia importante: cuando se da una interacción entre dos individuos que se encuentran elaborando ciertos modos de coordinación de sus actividades, tanto el individuo ya relativamente más avanzado como el menos avanzado, pueden progresar" (Perret-Clermont, 1984: 40) Esta autora alude en sus trabajos a conceptos como los de "conflicto socio-cognitivo" o "estadio inicial y final del desarrollo" y pone en funcionamiento un dispositivo clínico y experimental para validar sus hipótesis de trabajo.

Por último, las dos autoras argentinas analizan situaciones de interacción social más cercanas a la problemática de esta investigación y por supuesto, a nuestro ámbito de trabajo. Estas autoras privilegian el estudio del "enfoque cooperativo". Los puntos en común entre este enfoque y las situaciones de interacción social descritas son numerosos, a tal punto que podríamos sostener que el "enfoque cooperativo" es una forma de interacción social precisa que se desarrolla en el medio escolar.

Según las autoras, el enfoque cooperativo puede ser definido como sigue: "La idea central es que bajo la guía de un tutor, una persona puede llevar a cabo tareas que exceden sus posibilidades de desempeño independiente. En el enfoque cooperativo se pone el acento en el carácter del diálogo que se establece en los grupos de estudiantes y se considera que es allí dónde se realizan las principales acciones tutoriales y de apoyo. Cabe también señalar

que quienes proponen la enseñanza de apoyo, tanto dentro del enfoque cooperativo como en otras propuestas de trabajo, reconocen el parentesco con las hipótesis de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo (...)" (Rinaudo et Vélez, 2000: 57).

La valoración de la cooperación en el aprendizaje, la importancia acordada a los conflictos cognitivos como disparadores del progreso de los conocimientos, la consideración de las regulaciones inter e intra subjetivas son algunos de los parámetros constitutivos de este enfoque que se constituye en una "ayuda pedagógica" de gran interés en la construcción de los conocimientos, según las autoras.

En lo que respecta al concepto vygotkiano muy conocido de "zona de desarrollo próximo", diremos simplemente que es sus trabajos sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, Vygotsky plantea que "aquello que el niño es capaz de realizar con la ayuda de un adulto delimita su 'zona de desarrollo próximo'" (Vygotsky, 1934 in Schneuwly y Bronckart, 1996: 109) y que se puede entonces, deducir que "aquello que el niño puede realizar en un momento dado con la asistencia del adulto, podrá, en un futuro realizarlo solo" (Vygotsky, op. y loc. cit). En otros términos y siempre según Vygotsky, "el niño puede imitar numerosas acciones que sobrepasan el límite de sus capacidades. Gracias a la imitación, en una actividad colectiva, bajo la dirección de adultos, el niño puede realizar mucho más que lo que logra hacer de manera autónoma. La diferencia entre el nivel de resolución de problemas bajo la dirección y con la ayuda de un adulto y el nivel alcanzado por él solo, define su 'zona de desarrollo próximo'" (Vygotsky, op. y loc. cit).

Bruner, por su lado, al instalar el concepto de "andamiaje" (Bruner, 1988) se une al psicólogo ruso: en efecto, Bruner plantea que el desarrollo es un proceso guiado, mediatizado, asistido y que, por consiguiente, las intervenciones educativas juegan en él un papel fundamental. Este especialista

pone el acento sobre la importancia del "mediador", es decir, sobre el adulto que ayuda, que guía, que "sostiene" al niño en su construcción conceptual del mundo. Así entonces, para Bruner, la educación se emparenta con un diálogo en el cual el adulto interviene en tanto sostén que permite al niño el logro de niveles cada vez más importantes y profundos de desarrollo cognitivo.

Es evidente que estos dos conceptos que acabamos de presentar de manera excesivamente sintética pueden parecer poco apropiados en una investigación cuyos sujetos de estudio son los lectores universitarios. Sin embargo, como en el caso anterior, los integramos a nuestro trabajo por dos razones: en primer lugar, por ser conceptos que ponen en evidencia la importancia fundamental que juega la interacción social en el desarrollo de las capacidades de los individuos y por otra parte, por la inexistencia de estudios sobre estas problemáticas en sujetos adultos escolarizados. En este último aspecto, compartimos la postura de Souchon, cuando, remitiéndose al campo del escrito y desde el punto de vista ontogenético, sostiene que hay algunas etapas del desarrollo de esta ontogénesis que fueron muy estudiadas (la etapa anterior al ingreso del niño en la escuela, la de la alfabetización) pero que, llegado un momento, (a partir del nivel medio y por supuesto, en la universidad) "el sistema escolar funciona como si el joven ya fuera capaz de dominar todas las competencias escritas" (Souchon, 2002: 15). Parecería que esos períodos no ameritan estudios o investigaciones sobre el desarrollo y el aprendizaje ya que se parte del supuesto que todas las capacidades relativas al escrito - comprensión y producción de textos- están ya adquiridas: "La opinión general es que al llegar a la universidad el estudiante debe ser competente en todo lo que se refiere al escrito. Este supuesto es, para mí, totalmente falso" (Souchon, op. y loc.cit).

2- La interacción social en el marco de esta investigación. Rasgos y definición.

Inspirándonos de los aportes de las obras consultadas y habiendo delimitado los parámetros de nuestra situación particular de enseñanza/aprendizaje de la lecto-comprensión en LE (Cf. Introducción) y los alcances de esta investigación (Cf. Capítulo II: Cuestiones Metodológicas), daremos cuenta brevemente de aquellos rasgos fundamentales de la interacción social que hemos considerado en el marco de este trabajo así como de la definición operativa del concepto que hemos elaborado en esta investigación. Entre los principales rasgos, encontramos:

- La noción de interacción social comprende un vasto conjunto de acciones mediatizadas por el lenguaje y realizadas por un individuo determinado en el seno de un grupo, con la finalidad de resolver un conflicto o una tarea
- La interacción social está determinada por: a) el contexto -espacio-tiempo-participantes- en el cual tiene lugar -natural/experimental; institucional/no-institucional, etc- este contexto determinará, a su vez, la naturaleza y la función de la interacción social. b) los resultados que persigue (explícitos/implícitos- grupales/individuales) c) la distribución de roles entre los participantes (explícitos/implícitos- negociados/no-negociados- activos/pasivos/ simétricos/asimétricos) d) el compromiso de cada uno de los individuos participantes en la acción colectiva (reciprocidad/colaboración/cooperación/actitud abierta-cerrada/ contribución-no contribución de datos, experiencias, saberes, conocimientos/ rechazo de colaboración/indiferencia/ escasa participación, etc) e) articulación entre la dimensión individual y la colectiva.
- La interacción social se inscribe en un continuum que va de un estado inicial del conocimiento (estado 0) a un estado final de conocimiento (estado 1). Existe aprendizaje "entendido como un acto social cuya naturaleza deriva de la interacción social -en particular,

de la intersubjetividad y de la conciencia compartida" (Garton, op cit: 66) cuando se produce el pasaje del estado 0 al estado 1 del conocimiento.

- La interacción social en el medio universitario está determinada por una triple coacción: a) una coacción físico-espacial (aulas sobrepobaladas, circulación difícil, bancos fijos, etc.) b) coacción institucional (aunque forma parte del currículum universitario, el aprendizaje de la lecto-comprensión en LE es, en muchas instituciones sólo un "requisito" para la obtención del diploma) c) coacción educativa (la universidad tienen un proyecto de formación en el cual la lectura ocupa un lugar preponderante: leer para aprender; en cambio, en el curso de lecto-comprensión en LE aparece el carácter inmotivado de la lectura "leer para aprender a leer en LE"
- La interacción social se concibe en seno de un "contrato didáctico" (término acuñado por Brousseau, 1984 y retomado por Chevallard, 1988). El contrato didáctico es implícito, reglamenta el "juego" entre el profesor y los alumnos desde el punto de vista de la construcción de los saberes y desde la perspectiva de las relaciones sociales; se trata de un contrato de comunicación basado en lo "no-dicho" que determina lo que se espera del profesor y de los alumnos con respecto a un saber preciso y que delimita las responsabilidades de unos y otros en el campo del aprendizaje. Ahora bien, no por ser implícito es menos estructurante de los intercambios que se establecen en la clase. Es por ello, entonces, que todas las interacciones sociales que se producen en el ámbito de la clase tienen como marco privilegiado a ese contrato y al triángulo didáctico compuesto por alumno, profesor y saber.

Estos rasgos antes enunciados, se sintetizan, creemos, en la definición operativa del concepto que hemos establecido. Así, la interacción social

ubicada en el contexto antes descrito, es **un proceso en el cual confluyen el conjunto de acciones multidireccionales y mediatizadas por el lenguaje que un aprendiz realiza, junto con sus pares o con el docente, en vistas a la resolución de un conflicto o una tarea de carácter pedagógico. Estas acciones, de naturaleza pedagógica e institucional, se caracterizan por su función (permitir a los aprendices la realización de progresos en sus procesos de comprensión de los escritos académicos en L2) y por la articulación recíproca y contributiva de sus componentes individuales y colectivos (los progresos cognitivos en la lectura en L2 son visualizables tanto en nivel individual como en el nivel grupal)**

CAPÍTULO V: ANALISIS Y CONCLUSIONES DE CARÁCTER EXPERIMENTAL

A- Consideraciones generales

En este capítulo, nos abocaremos a la descripción, el análisis y las conclusiones extraídas a partir de las pruebas de lectura suministradas a nuestros informantes. Nuestro ángulo de presentación de las informaciones será, entonces, el de los instrumentos de recolección de datos en sus dos versiones, individual y grupal. En primer lugar, daremos cuenta de aquellos datos suministrados y analizados en cada una de las instancias de lectura, a partir de los dos instrumentos de recolección de datos empleados (encuestas y entrevistas metacognitivas) para, más tarde, precisar algunos aspectos de orden comparativo, en una síntesis de las principales tendencias observadas.

En este punto nos parece necesario aclarar que, como las encuestas metacognitivas individuales y grupales fueron sensiblemente parecidas, los aspectos a analizar a partir de ellas también lo son. Es por ello que hemos convenido detenernos en los aspectos siguientes:

- Representaciones de los lectores con respecto a la comprensión alcanzada, a su participación en la actividad de lectura, a los factores determinantes en sus comprensión, a sus experiencias previas de lectura en LE.
- Confrontación entre las representaciones elaboradas por los informantes y sus desempeños efectivos (constatados a partir del cuadro sinóptico que elaboraron)
- Procedimientos de lectura empleados: frecuencia y rentabilidad
- Procedimientos de lectura "reparadores" : tipos y jerarquías

Así entonces, en cada una de las instancias analizadas, se encontrarán:

- Aspecto a analizar
- Descripción de los datos recogidos
- Análisis de los datos.

Al final de la exposición de los datos anteriormente expuestos, se presenta la síntesis comparativa de las principales tendencias observadas.

B- Descripción y análisis de los datos recolectados a partir del instrumento 1: Encuestas metacognitivas individuales (Cf Anexo 1)

Como ya se dijo antes (Cf. Capítulo II), 52 alumnos respondieron a esta encuesta, luego de haber leído durante 1 hora-reloj el texto suministrado. Dos cuadros (Cuadro 1 y 2) muestran cómo se repartieron los alumnos lectores desde el punto de vista de las carreras convocadas y el número de materias aprobadas del grupo de informantes

Cuadro 1: Informantes/ carreras

Carrera	Historia	Letras	Artes	Antropología	Geografía	Cs. Educ	Filosofía	Inf. Ambiental
Nº de informan.	10	10	6	9	2	3	6	2

Cuadro 2 : Informantes /Materias aprobadas

Número de materias aprobadas	Cantidad de alumnos
De 1 a 5	13 informantes
De 6 a 10	16 informantes
De 11 a 15	6 informantes
De 16 a 20	5 informantes
De 21 a 25	7 informantes
Fin de carrera	4 informantes
NC	1 informantes

1. Representaciones de los lectores. Presentación y comentarios de los datos

Los ítems de la encuesta analizados para el estudio de la representaciones de los lectores-informantes fueron los número 1, 2, 3, 4, 8 y 9. Cuando nos referimos a "representaciones de los lectores", estamos haciendo alusión a aquellas construcciones mentales (imágenes, ideas, etc) que los sujetos han realizado sobre su propia actividad lectiva teniendo como punto de partida aspectos tales como la comprensión alcanzada, los factores que, según los sujetos, intervinieron positiva o negativamente en su comprensión del escrito, la influencia probable de las experiencias previas de lectura en LE, entre otros.

Las respuestas al ítem 1 recogidas se puede ver en el cuadro que sigue

Cuadro 3: "¿Cómo evalúa usted la comprensión alcanzada? Muy buena/ Buena/Mediocre/Nula"

Nivel de comprensión alcanzado	Número de informantes
Comprensión muy buena	1 informante
Comprensión buena	21 informantes
Comprensión mediocre	28 informantes
Comprensión nula	1 informante
NC	1 informante

Los items 2 y 3 de la encuesta solicitaban a los informantes precisiones sobre qué factores facilitaron u obstaculizaron la comprensión lectora, según la respuesta que habían dado al ítem 1. Así, los que respondieron que su comprensión había sido muy buena o buena, debía identificar los elementos (de naturaleza variada: lingüísticos, textuales, contextuales, etc) que, según ellos, había contribuido a ese nivel de comprensión y lo mismo debían hacer aquellos que consideraban que su comprensión no era óptima (mediocre o nula). El cuadro 4 presenta de manera esquemática y en orden decreciente de importancia aquellos factores que los lectores identificaron como facilitadores o como obstaculizadores de su comprensión (señalamos los 5 primeros -en negrita- como los más recurrentes en las reflexiones de los informantes)

*Cuadro 4: "Si su comprensión fue **muy buena o buena**, ¿Qué factores fueron determinantes en el resultado alcanzado?" // "Si su comprensión fue **mediocre o nula**, ¿Qué factores condicionaron ese resultado?"*

Elementos facilitadores de la comprensión	Elementos obstaculizadores de la comprensión
Conocimiento del vocabulario	Desconocimiento del vocabulario/gramática
Conocimientos previos sobre el autor ("lecturas previas de Foucault en español")	Desconocimiento del tema abordado
Conocimiento de los conectores	Falta de diccionario
Uso de las herramientas para abordar textos aprendidas en los niveles anteriores de la materia	Falta de práctica
Conocimiento de la LE	No recuerda lo aprendido en niveles anteriores de la materia
Palabras transparentes	Dificultad para leer a Foucault ("Foucault es difícil en cualquier idioma)
Repeticiones, ejemplificaciones en el texto	Imposibilidad de intercambio con compañeros o docente
Identificación de voces que interactúan en el texto	Intentar entender "palabra por palabra"
Lectura global	No ser "buen comprendedor en LE"
Paciencia, perseverancia	Ausencia de consignas que ordenen la lectura
Simplicidad y legibilidad del texto	No tener el hábito de leer en LE
"Lectura relacional": cada elemento del texto es relacionado con el todo	Extensión del texto
Tiempo de lectura amplio	Falta de conocimiento previo sobre el autor del texto
	Complejidad y extensión del texto (texto con "muchas vueltas, muy cerrado")
	Falta de tiempo de lectura
	Cansancio, desinterés, falta de disciplina en la lectura ("víspera de parcial")

El ítem 4 de la encuesta tenía por objetivo establecer qué representación circulaba entre los informantes a propósito de las ventajas/desventajas de la lectura grupal. El cuadro 5 da cuenta de esas respuestas.

Cuadro 5: "¿Piensa que si hubiese leído en grupo hubiese comprendido mejor? ¿Por qué?"

¿La lectura grupal facilita la comprensión?	Nº de informantes /52
Sí	42/52
No	3/52
Posiblemente	6/52
NC	1/52

En los ítems 8 y 9 se buscó indagar sobre las experiencias de lectura en LE previas de los estudiantes. Para ello preguntamos si, fuera del marco de las asignaturas de lecto-comprensión en LE, habían tenido contacto con textos en LE en situaciones de estudio. Partimos de la premisa que una experiencia

importante en el manejo de textos en LE, podría favorecer una representación más acabada de las propia actividad lectiva, de las capacidades en juego, de las dificultades y obstáculos que habitualmente se presentan y que, además, podría favorecer en el lector una actitud menos insegura, a causa, por ejemplo, de las posibilidades de transferencia que realizaría entre las diferentes lecturas en LE. El siguiente cuadro presenta las respuestas dadas a este interrogante. Como en casos anteriores, los procedimientos que los lectores declaran haber empleado se presentan en orden decreciente de importancia y nosotros retendremos para nuestro análisis los 5 primeros del listado por presentar el mayor número de recurrencias.

Cuadro 6. Item 8 de la encuesta ¿Alguna vez tuvo que "estudiar" con un texto en lengua extranjera? /Item 9 de la encuesta Si contestó afirmativamente a la pregunta anterior ¿cómo procedió y qué resultado alcanzó?

Experiencia de estudio con textos en LE. Nº de informantes/52	Procedimientos empleados	Resultados
No: 27 / 52	-----	-----
Sí : 25 / 52	<input type="checkbox"/> Lectura lineal <input type="checkbox"/> Consultas a especialistas (profesores de LE, profesores de la cátedra, compañeros) <input type="checkbox"/> Transferencia de herramientas aprendidas en los cursos de lecto-comprensión <input type="checkbox"/> Lectura global acompañada por actividades de escritura (resúmenes, cuadros) <input type="checkbox"/> Consulta de diccionarios <input type="checkbox"/> Traducción <input type="checkbox"/> Reconocimiento del vocabulario técnico <input type="checkbox"/> Lecturas repetidas	<input type="checkbox"/> Buenos, permitieron cumplir con la tarea encomendada <input type="checkbox"/> Buenos pero la lectura resultó ardua, produjo dudas, se debió leer repetidamente

Los datos recolectados en los items analizados (1, 2, 3, 4, 8 y 9) nos permiten avanzar algunas conclusiones, que explicitaremos a continuación.

Como se puede constatar (Cuadros 1 y 2) el perfil de nuestros informantes tiene dos rasgos determinantes: la mayoría de ellos, se están formando en dos disciplinas (historia y letras) y se encuentran en las etapas iniciales de sus formaciones. Se trataría entonces, de lectores con conocimientos específicos poco desarrollados todavía.

Al evaluar su comprensión del texto, la mayoría de los lectores la sitúan entre buena y mediocre, los extremos (muy buena o nula) están representados por un único lector en cada caso.

Entre los factores que permitieron obtener una buena comprensión del texto (Cuadro 4), los informantes mencionan especialmente el conocimiento del vocabulario, que incluye a las unidades léxicas -"palabras"- categorizadas como "clave", "transparentes", etc; los conocimientos previos sobre el autor ("lecturas previas de Foucault, en español") de tipo enciclopédico y referidos a la época en cuestión, al pensamiento de Foucault y a los textos foucaultianos; el conocimiento de los conectores, es decir, de unidades de alto nivel y organizadoras del discurso; el uso de las herramientas para abordar textos aprendidas en los niveles anteriores de la materia y el conocimiento de la lengua extranjera. Entre los factores que obstaculizaron la comprensión lectora, los informantes señalan el desconocimiento del vocabulario y de la gramática francesa, la falta de diccionario, la falta de práctica y la imposibilidad de aplicar conocimientos aprendidos en instancias de formación anteriores.

Como se puede apreciar, el vocabulario o la "falta" de él junto con el empleo o no del diccionario, el conocimiento o desconocimiento de los conectores y de la gramática constituyen el núcleo facilitador u obstaculizador de la comprensión lectora. La representación de la lectura en LE que subyace a esta respuesta es, creemos, la de una actividad de carácter netamente lingüístico, donde el conocimiento (de carácter más declarativo que procedural) del código parece

ser la condición suficiente para asegurar la comprensión. Desde este punto de vista, la comprensión "resultaría naturalmente" del conocimiento del código lingüístico (aquí, el francés) y éste debería ser adquirido antes de la lectura y no concomitantemente con ella: leer en lengua extranjera implicaría en un primer momento, adquirir el código, para más tarde, desarrollar la lectura en LE. En este sentido, dos ideas nos parecen significativas: la primera, remite al público que recibe la enseñanza formal de la lectura en LE y la segunda, a las condiciones institucionales de esta enseñanza. Con respecto a la primera, si priorizamos la adquisición en un primer tiempo y luego, la lectura, estaríamos asimilando el público adulto con el infantil para el cuál la adquisición del código con fines comunicativos es ciertamente previa al desarrollo de la lectura; en cuanto a la segunda, es claro que el tiempo de formación del cual disponemos no permitiría un aprendizaje del código lingüístico previo al desarrollo de la capacidad de lectura. Además, creemos que sería desmotivante para los alumnos esperar 200 o 300 horas de adquisición del código para luego leer. Por estas razones y porque adoptamos una postura teórica de carácter interactivo y comunicativo, las propuestas didácticas que propiciamos postulan que se debe aprender a comprender leyendo y parten del supuesto, entonces, que el sistema de la LE se adquiere a medida que se desarrolla la capacidad de lectura y que allí dónde ese conocimiento lingüístico es inexistente, es posible recurrir a "mecanismos" de restitución que pueden y deben ser enseñados y aprendidos.

Por otra parte, creemos que la representación de los lectores remite a un concepción del lenguaje como sistema, con normas de funcionamiento y funciones denotativas y no como "herramienta de comunicación" que se actualiza en oraciones y textos, solidariamente unidos a situaciones de comunicación precisas. No desconocemos la importancia fundamental que reviste el manejo del sistema de la LE pero consideramos que esa única visión es totalmente reductora ya que deja de lado las dimensiones discursivas y textuales como manifestaciones palpables del lenguaje "en uso".

Se trataría, entonces, de representaciones de la lectura y del lenguaje bastante ajenas a las que, desde los cursos de lecto-comprensión que aseguramos en las instituciones universitarias, queremos instalar: nuestra representación de la lectura en LE y del lenguaje como mediatizador reconoce a éstos como actividades multifacéticas y complejas, dónde aunque se le reconoce al código lingüístico considerado como un sistema, un papel importante, no se desestima a los demás factores (textuales, contextuales, experiencias lectivas previas, conocimientos implícitos de los textos, del mundo, rol del lector, etc) que entran en juego en la actividad semiótica que los sujetos llevan a cabo sobre los textos.

El segundo y tercer grupos de respuestas remiten, por un lado, al aprendizaje formal de la capacidad de lectura y por el otro, al rol fundamental de los conocimientos previos en la lectura en LE. Las adquisiciones realizadas en los diferentes estadios de la formación bajo forma de "herramientas" (conocimientos procedurales, cómo hacer) son consideradas facilitadores de la comprensión mientras que la imposibilidad de reponer estas mismas adquisiciones consideradas bajo la forma de conocimientos declarativos y/o procedurales ("lo aprendido") son elementos que dificultan el acceso al texto al igual que la escasez de práctica. Estas respuestas confirman la impronta de la escolarización en las prácticas lectivas en LE: frente al texto en LE, los comportamientos individuales del lector adulto y autónomo en LM se "desdibujan" en comportamientos colectivos y escolares que aparecerían como más rentables que los propios. En cuanto a los conocimientos previos sobre la autor del texto o sobre la temática abordada parecen como fundamentales a la hora de facilitar u obstaculizar la construcción del sentido en LE. Es claro que el grado de familiaridad del lector con los universos de conocimiento abordados en el texto o con las teorías y líneas de pensamiento de los autores leídos constituyen pilares esenciales en esa construcción. La representación de una lectura en LE de carácter "escolar" y "académica" es, creemos, dominante.

Con respecto al rol de los otros en la lectura (Cuadro 5) y a las experiencias lectivas realizadas fuera del ámbito de los cursos de lecto-comprensión por los informantes (Cuadro 6), debemos recalcar que las representaciones construidas por los lectores acuerdan un lugar de privilegio a los "otros" en la propia comprensión: es muy importante el número de informantes que considera que si hubiese leído con otros (pares) hubiera comprendido mejor el texto. Entre las razones alegadas podríamos citar sobre todo la valorización de los aportes que el grupo puede efectuar (conocimientos del tema, del autor, del idioma), la puesta en común de las "dudas" que encuentran un esclarecimiento en el diálogo con los pares, la posibilidad de "complementarse" con respecto a los saberes en juego y la representación instalada: "dos cabezas comprenden más que una" (sic). Entre aquellos que piensan que la práctica de lectura colectiva no les habría ayudado en la comprensión, las razones que presentan remiten a la esfera de la personalidad: "no trabajo bien en grupo", "me disperso", "me gusta poder yo sola", etc. Por otra parte, el hecho de haber tenido ocasiones de estudiar con textos escritos en LE hace aparecer procedimientos algo diferentes de los enumerados más arriba aunque siempre emparentados con la lectura estudiosa (para aprender). Así entonces, podemos señalar la aparición de la escritura como acompañamiento de la lectura, la cual aparece aquí como una forma de apropiación de los conocimientos vehiculizados por el texto en LE o como la consulta a los otros para verificar o para acomodar el rumbo del sentido construido. En este punto, encontramos nuevamente una representación que asimila a los otros con la posibilidad de una comprensión más acabada y certera: el diálogo con los otros no sólo permite confrontar, enriquecerse y socializar el conocimiento sino también sentirse más seguro de su propia comprensión.

Así entonces, el conocimiento/desconocimiento del "vocabulario", la recuperación o no de los conocimientos y "modos operandis" (prácticas) aprendidos en niveles anteriores, la posesión o no de conocimientos previos y

la posibilidad o no de "contar" con otros parecerían marcar el límite entre la buena/mediocre comprensión. Como se pudo comprobar, los tres factores van de la mano ya sea como facilitadores o como obstaculizadores de la comprensión: poseerlos implica para el lector poder superar obstáculos; no contar con ellos, estar "condenado" a soportar lagunas o "vacíos" en la construcción del sentido. El debate sigue entonces pendiente: ¿Qué lugar le damos al código lingüístico en nuestras clases de lecto-comprensión? ¿Cómo recuperamos "lo aprendido"? ¿Cómo ponemos esos conocimientos declarativos y procedurales al servicio de la comprensión? ¿Cómo "integramos" los conocimientos previos de los lectores a la clase? Las respuestas a estas preguntas formuladas aquí de manera muy simple implican toma de decisiones epistemológicas y didácticas de envergadura que, por supuesto, escapan a los límites de esta presentación.

2. Confrontación representaciones-desempeños. Presentación y comentarios de los datos

En este apartado, intentaremos poner de manifiesto los desempeños alcanzados por los lectores y la relación existente entre las representaciones de la comprensión alcanzada y los resultados efectivos de esa comprensión, plasmados en un cuadro sinóptico. Los cuadros que siguen muestran estos datos.

Cuadro 7: Desempeños de los lectores

Desempeños de los lectores		
Satisfactorios	Poco satisfactorios	Nada satisfactorios
16 /40 (40%)	8/40 (20%)	16/40 (40%)

Cuadro 8: Relaciones representaciones/ desempeños

Coincidencia representación/resultado	No-coincidencia Representación/resultado	Casos desestimados
17 casos	23 casos	12 (por no presentar el cuadro)

(11 casos: buena⇒satisfactorio 6 casos: mediocre⇒mediocre)		solicitado)
---	--	-------------

Cuadro 8 bis: Detalle de las no-coincidencias

No coincidencias: representaciones ⇒ desempeños efectivos (cuadro)
- Comprensión muy buena ⇒ desempeño satisfactorio (1 caso)
- Comprensión buena ⇒ desempeño poco satisfactorio (2 casos)
- Comprensión buena ⇒ desempeño nada satisfactorio (4 casos)
- Comprensión mediocre ⇒ desempeño satisfactorio (4 casos)
- Comprensión mediocre ⇒ desempeño nada satisfactorio (12 casos)

Como se puede observar, los desempeños alcanzados por los informantes son relativamente buenos ya que en 16 casos⁶⁷ (40%) se puede afirmar que las producciones de los lectores dan cuenta de la totalidad de los conceptos presentes en el texto y de sus interrelaciones así como de la distinción entre el discurso de Foucault y el de Boulainvilliers, interpretado por Foucault.

Cuando nos referimos a desempeños poco o nada satisfactorios ponemos el acento en que, si bien la amplia mayoría de los encuestados identifica el concepto clave que se construye a lo largo del texto (el concepto de continuum histórico-político), no reconoce los argumentos sobre los cuales se apoya esta construcción, presenta dificultades para jerarquizar la información, no restablece claramente las relaciones lógicas entre las diferentes proposiciones del texto y no distingue las instancias enunciativas del texto (Foucault/Boulainvilliers). Presentar ejemplos de estas afirmaciones sería muy complejo puesto que habría que reproducir los cuadros de los informantes y en cada caso, señalar las inexactitudes o las dificultades encontradas. Este trabajo desbordaría ampliamente los límites de esta presentación y podría dar lugar a consideraciones muy extensas. Es por ello que, para los fines de este trabajo, sólo nos limitaremos a poner de manifiesto que, en la mayoría de los casos analizados los lectores construyen representaciones de la comprensión

⁶⁷ Se trata de 16 lectores sobre un total de 40 considerados, teniendo en cuenta que 12 lectores no presentaron el trabajo solicitado que hubiese permitido confrontar las representaciones con los desempeños y evaluar los resultados alcanzados.

alcanzada que no se corresponden con el resultado real arrojado por la realización de la actividad de producción y que esas representaciones van en el sentido de una sobreestimación de las posibilidades reales de comprensión. La pregunta es entonces, la siguiente: ¿Cómo se podría explicar el desfase entre las representaciones y el desempeño efectivo en los 23 casos identificados?

En esta sobreestimación entraría en juego, creemos, el supuesto de los conocimientos previos sobre el autor (Foucault es un autor leído en las diferentes disciplinas de las cuales se forman nuestros informantes); sobre sus teorías (sobre todo, los lectores parecen reconocer ampliamente su teoría de la "genealogía") y sobre los campos disciplinares predilectos del autor (la historia). Ahora bien, ¿el conocimiento previo de los lectores es realmente un conocimiento afianzado o es de carácter desestructurado? En otros términos, ¿nuestros lectores han leído y discutido a y con Foucault o sus conocimientos se remiten sobre todo a vagas referencias realizadas por un docente en una u otra cátedra?. Algunos elementos de respuesta para estos interrogantes, los encontraremos en el análisis de los datos recogidos por medio de las entrevistas metacognitivas.

Otro supuesto que justificaría la sobreestimación en la comprensión, sería la "pertenencia" del lector a la comunidad disciplinar en la cual se inscribe el texto. Así los lectores pertenecientes a las carreras de historia o filosofía construyen una representación más "optimista" del nivel de comprensión alcanzada que los de geografía o artes. La frecuentación de ciertos autores y de sus escritos en lengua materna y en el marco de los estudios disciplinares del lector lleva a cabo, impondrían a éste una representación de su comprensión algo sobredimensionada. Si estos supuestos no son explicitados en el transcurso de la actividad lectiva, creemos que se podrían generar situaciones de lectura muy poco satisfactorias para el lector-aprendiente que, a la larga, producirían un cierto rechazo de la lectura de textos en LE.

3- Procedimientos empleados: frecuencia y rentabilidad. Presentación y comentarios de los datos.

Como una forma de incitar a los lectores a reflexionar sobre los procesos que ponen en marcha al leer en LE, el ítem 5 de la encuesta proponía un listado de procedimientos a los que los lectores en LE recurren habitualmente al leer. Los informantes debían identificar, marcando con una cruz, aquellos procedimientos que habían empleado en la lectura del texto suministrado como así también, evaluar la rentabilidad de cada uno de ellos en términos de procedimiento "Muy rentable"; "Rentable", "Poco rentable". Los casilleros que no registraban ninguna marca, correspondían a los procedimientos que los lectores no habían empleado en esa situación de lectura.

El Cuadro 9 ilustra los resultados obtenidos teniendo en cuenta las variables siguientes: procedimientos empleados (en orden decreciente de frecuencia) // procedimientos no empleados (mismo orden). Los números de las columnas "+ Empleados"/ "- Empleados" corresponden al nº de informantes que declaran haber utilizado o no el procedimiento en cuestión, sobre el total de los encuestados.

El Cuadro 9bis presenta, dentro del conjunto de los procedimientos empleados, las consideraciones de los informantes respecto de el grado de rentabilidad acordado a los procedimientos (orden decreciente). Para evaluar la muestra, en todos los casos tomamos los 3 primeros elementos de la lista por ser los que presentan el mayor número de recurrencias. Los porcentajes entre paréntesis remiten a la proporción de lectores que calificaron de muy rentable, rentable o poco rentable a cada procedimiento

Cuadro 9: "Entre los procedimientos que se detallan a continuación, indique con una cruz cuáles utilizó en la lectura del texto y si le resultaron poco rentables,

rentables o muy rentables". (Este cuadro sólo remite a los procedimientos + empleados y a los - empleados. Cf. cuadro siguiente)

Procedimientos	+ Empleados	- Empleados	Observacion.
Toma de notas, realización de resúmenes o de cuadros concomitantes a la lectura	44 / 52		3er lugar + empleados
Revisones, vueltas atrás en el texto, etc	48 / 52		1er lugar + empleados
Consultas de diccionario	44 / 52		3er lugar + empleados
Lectura lineal, en silencio	48 / 52		1er lugar + empleados
Búsqueda de elementos lingüísticos significativos (conectores, etc)	44 / 52		3er lugar + empleados
Subrayado de partes importantes	46 / 52		2do lugar + empleados
Lectura en diagonal		21 / 52	2do lugar - empleados
Construcción de hipótesis			
Lectura lineal oralizada o "traducción simultánea" (lee oralizando en LM un texto escrito en LE)		17 / 52	3er lugar - empleados
Anticipaciones sobre el contenido del texto			
Observación del texto			
Supresión de partes (fragmentos no leídos, etc)			
Modificaciones en la forma de abordar el texto		23 / 52	1er lugar - empleados
Explicitación de conocimientos s/autor, temática, etc			
Consultas con compañeros, intercambios de ideas, etc			

Cuadro 9bis: (continuación). Rentabilidad de los procedimientos.

Procedimientos muy Rentables	Procedimientos Rentables	Procedimientos poco Rentables
Revisones, vueltas atrás en el texto, etc (61%)	Lectura lineal, en silencio (50%)	Supresión de partes (fragmentos no leídos, etc) (43%)
Subrayado de partes importantes (46%)	Anticipaciones sobre el contenido del texto (42%)	Lectura en diagonal (36%)
Explicitación de conocimientos s/autor, temática, etc (36%)	Subrayado de partes importantes (38%)	Construcción de hipótesis (28%)

Como se puede apreciar por medio de la lectura del cuadro, los procedimientos que los informantes declaran emplear más frecuentemente en sus lecturas en LE son las revisiones y vueltas atrás en el texto, la lectura lineal y en silencio, el subrayado de partes importantes, la toma de notas o la realización de

resúmenes o de cuadros concomitantes a la lectura y las consultas de diccionario; los menos empleados, las modificaciones en la forma de abordar el texto, la lectura en diagonal y la lectura lineal oralizada o "traducción simultánea". Entre los procedimientos más empleados reconocemos a aquellos que son propios de la situación de lectura del ámbito universitario: una lectura "estudiosa" para aprender (lineal, en silencio), acompañada por actividades de escritura (toma de notas, resúmenes, etc.) o incluso, simplemente gráficas (subrayado) como formas de apropiación de los saberes. Se trata de una lectura en detalle que no desecha información (conservación de la linealidad) que intenta restituir la cohesión y la coherencia del texto (revisiones, vueltas atrás) y que requiere ciertas precisiones que se deben buscar fuera de los límites del texto (utilización del diccionario). Esta lectura atenta y concentrada supone un lector ávido por extraer el máximo de informaciones del texto, por relacionar esas informaciones entre ellas y por memorizar ciertos elementos del textos, que serán luego objeto de "evaluación". Desde este punto de vista, el modelo de lectura y de lector en LE no sería lejano al de la LM, al menos en el contexto que nos ocupa. Sin embargo, debemos mencionar que su particularidad residiría en el alto costo cognitivo que presenta la LE para algunos lectores, quienes por no tener automatizados ciertos procesos de orden lingüístico-discursivo de la LE, deben apoyarse más en el escrito, por ejemplo, anotando todo aquello que no pueden memorizar o conceptualizar. La tarea de reconstrucción del sentido textual en LE se vuelve entonces, más lenta y costosa.

Ahora bien, este modelo de lectura que constituye la práctica lectiva propia de la comunidad científica, parece no propiciar la diversidad de abordajes, conducta más que deseable cuando se trata de un texto en LE ya que permitiría encontrar "ángulos de entrada" a los textos, diversos y variados. En efecto, los lectores declaran que el procedimiento que emplean con menos frecuencia es la modificación de las formas de abordar el texto. Esta situación crearía una cierta rigidez en los acercamientos a los textos y la

descontextualización de los procedimientos empleados, los cuales se emparentarían, entonces, con habilidades o técnicas aplicables a todos los textos y repetibles más allá de las condiciones de lectura instituidas por los escritos. Por otra parte, el modelo lector arraigado entre nuestros lectores parece desestimar procedimientos como la lectura en diagonal, conducta poco frecuente en los informantes. En efecto, el predominio exclusivo de la "lectura estudiosa", es decir, de esa lectura académica que se instituye en medio para una tarea posterior (ejemplo: resumir, hacer un cuadro, responder a una evaluación, etc) sumada a la imposibilidad de desprenderse de esa representación de la lectura, presentan a la lectura en diagonal, en tanto lectura "barrido", como claramente incompatible con la lectura en detalle ya que implica la eliminación rápida de las informaciones en pos de la identificación de una información precisa: el lector debe "resignar", de manera rápida, partes del texto. Esta conducta no es propiciada por el modelo lector imperante en el contexto académico y genera en el lector una cierta inseguridad que se traduce por la incertidumbre de "dejar afuera" elementos del texto que pueden ser importantes en la construcción del sentido.

Para quien habitualmente dicta cursos de lecto-comprensión en LE, no es extraño que los lectores, en instancias de lectura individual, declaren no emplear o emplear poco asiduamente el procedimiento de lectura lineal oralizada o "traducción simultánea". De hecho, en general, cuando se observan las conductas de los lectores que leen solos se puede percibir que la apropiación del texto se hace en silencio. Creemos que la poca frecuencia del empleo de este procedimiento se relaciona de manera directa con la situación de lectura instituida en esta fase del trabajo.

En cuanto a los procedimientos considerados rentables, en diferente grado, por los lectores encontramos las revisiones y vueltas atrás en el texto, los subrayados y las explicitaciones de los conocimientos previos sobre el autor y la temática así como la lectura lineal en silencio y las anticipaciones sobre el

contenido textual. En el otro extremo de este continuo rentabilidad-no rentabilidad, se sitúan la supresión de partes, la lectura en diagonal y la construcción de hipótesis como los modos de operar con los textos menos rentables para los lectores. La primera constante que aparece en esta respuesta tiene que ver con la coincidencia parcial entre procedimientos empleados y rentables: así, las revisiones y vueltas atrás, la lectura lineal y en silencio y los subrayados de partes importantes se inscriben en esta categoría: los lectores los utilizan porque los consideran rentables y vice-versa. En segundo lugar, aparece la no coincidencia entre los procedimientos empleados y su rentabilidad: entre los más empleados aparecen la toma de notas y las consultas del diccionario aunque no sean considerados rentables. Así, los lectores sostendrían algunas conductas en sus prácticas lectivas cuya rentabilidad ellos mismos cuestionan. Aquí podríamos preguntarnos si esta forma de perseverar en conductas que no son rentables se relaciona con la experticia de los lectores y con la figura de "lector eficiente/ no-eficiente". En todo caso, se trataría, creemos, de lectores que aplican procedimientos "improductivos" los cuales, aunque no contribuyen positivamente en su lectura, no son desechados por estar de alguna manera "naturalizados" en el marco de sus prácticas lectivas habituales. Por otra parte, encontramos ciertos procedimientos considerados rentables o muy rentables por los lectores pero que no son utilizados. Así, por ejemplo, se considera muy rentable las explicitaciones de los conocimientos previos o a las anticipaciones pero no son de los procedimientos más empleados. Reconocer la rentabilidad de un procedimiento y no emplearlo sería algo así como "perder la oportunidad" de convertirse en un lector experto, que desarrolla conductas productivas para lograr su objetivo de lectura.

Entre los procedimientos menos empleados y menos rentables los lectores sitúan la lectura en diagonal. Además, consideran como poco rentables la supresión de partes y la construcción de hipótesis. Aquí, nos parece ver claramente el cuestionamiento de aquellas "técnicas" o formas de acceso a los

textos tan de moda por los años '80 en nuestro medio y que respondían a los preceptos sostenidos por el "enfoque global de textos" (Moirand, 1979; Lehmann, 1980) (Cf. Capítulo V). Las tres conductas referidas por los lectores como poco rentables eran algunas de las técnicas que enseñábamos hace unos años con la esperanza de que se transformaran mágicamente en estrategias en nuestros estudiantes lectores, desconociendo conceptos claves como los de "estilos de aprendizaje" (Richards y Lockart, ⁶⁸1998:133 -134) o "inteligencias múltiples" (Gardner, 1983, citado en Armstrong, 1999) o incluso "perfiles de aprendices" (Souchon, 1999: ⁶⁹6) Nuestras recetas de antaño nos parecen hoy poco menos que inapropiadas si tenemos en cuenta la caracterización que Souchon hace de la relación lector-texto a través de la lectura como "una relación individual y cultural a la vez " (Souchon, 1997: 17) y del rol determinante que juegan en el proceso lector las experiencias lectivas y textuales previas, la interacción de los aprendizajes nuevos con los anteriores, la socialización al escrito, etc. Entre los procedimientos menos empleados aparecen las modificaciones en las formas de abordar el texto, lo que, vistos los desarrollos anteriores, no es sorprendente.

4- Procedimientos "reparadores" : tipos y jerarquías. Presentación y comentarios de los datos.

El ítem 6 de la encuesta tenía por objetivo la identificación, por parte del lector, de aquellos procedimientos que había empleado para "resolver" problemas de comprensión durante la lectura del texto. Se planteaba entonces la hipótesis siguiente: frente a la dificultad y al obstáculo, el lector reflexionaría sobre sus modos de proceder y podría enunciar qué comportamientos asume para poder continuar con la construcción del sentido del texto. El cuadro siguiente pone en evidencia las respuestas de los lectores en este sentido (los

⁶⁸ Estilos de aprendizaje: 1-concreto, 2-analítico, 3-comunicativo y 4- basado en la autoridad.

⁶⁹ Perfiles de aprendices: alumnos superadaptados, alumnos con problemas con el escrito, alumnos compensadores.

números de la columna "Recurrencias" remiten a la cantidad de lectores sobre el total de los mismos que declaran haber empleado el procedimiento en cuestión)

Cuadro 10: "Frente a las dificultades de comprensión del texto ¿Cómo procedió? Identifique los tres procedimientos que utilizó abordar el texto (el n° 1 es el más frecuente)"

Procedimiento	Recurrencia
Revisiones, vueltas atrás, relecturas	32/52
Búsqueda de elementos signitivos de naturaleza diversa (lingüísticos, enunciativos, temáticos)	23/52
Consultas de diccionario	19/52
Subrayado de partes importantes	19/52

Todos los ítems presentados en la encuesta tenían como objetivo inducir la reflexión de los lectores sobre sus prácticas de lectura en LE. El ítem n° 6 (Cf. Anexo 1), por su parte, además de contribuir a favorecer la identificación de las conductas lectoras tiene otra finalidad: dar cuenta de aquellas conductas que se desarrollan frente a la dificultad y que por esa misma, razón, creemos, presentan un carácter más conciente que las otras. Así, las respuestas presentadas en este ítem, nos permitirían hablar de comportamientos estratégicos o simplemente, de "estrategias" en la práctica de lectura individual. Las revisiones y vueltas atrás bajo la forma de "relectura de partes" asume un perfil determinado: los lectores declaran no detenerse ante los escollos y "continuar y leer" o "seguir y releer". Así entonces, los avances y retrocesos entrarían en un juego dialéctico de búsqueda de coherencia y de puesta en relación de las partes con el todo. Esta búsqueda tendría, creemos, un aspecto intencional y acomodaticio: las nuevas informaciones que el texto aporta se "entretejen" con las anteriores, las que son revisadas y reacomodadas en un continuo proceso de ida y vuelta, de avance y retroceso, de abandono momentáneo y de recuperación.

La búsqueda dirigida de elementos significativos del texto incluye un abanico importante de éstos últimos: desde palabras conocidas, transparentes o claves hasta la identificación de un "plan del texto", pasando por la identificación de conectores, de nombres propios, de "voces" que dialogan o la delimitación del "tema" del texto. La búsqueda incluirían entonces, de manera algo caótica aunque interactiva, elementos de bajo y de alto nivel (palabras vs. organizadores del discurso, esquemas textuales), dando lugar al proceso ya descrito por Gaonac'h en 1987 de los "recorridos ascendentes y descendentes".⁷⁰

Las consultas del diccionario y el subrayado son también formas intencionales de resolver una tarea y, de manera general, de construir el sentido textual. Si la consulta del diccionario puede aparecer como un comportamiento de tipo "remedial" y compensatorio (algo no funciona -el conocimiento de un palabra específica, por ejemplo- y la manera de salir de esa situación -el remedio- es la consulta del diccionario que, a su vez, compensa la "falta"); los subrayados parecen ser "elementos de apoyo" de la comprensión. Los subrayados, en el caso de nuestros lectores, funcionarían como "apoyos textuales" (Souchon, 1997: 27), conciente e intencionalmente contruidos para, a partir de ellos, avanzar en la comprensión del escrito. Los informantes consultados utilizarían los subrayados, entonces, como procedimiento de identificación de aquellos elementos que efectivamente comprenden y sobre los cuales asentarán su construcción de sentido, es decir, nuestros lectores subrayan "lo que entienden", parten de lo conocido e instalan allí el punto de partida de la lectura comprensiva.

C- Descripción y análisis de los datos recolectados a partir del instrumento 2: Encuestas metacognitivas grupales(Cf. Anexo 2)

⁷⁰ Gaonac'h sostiene que el lector en LE, a diferencia del lector en LM, privilegia las unidades de bajo nivel en detrimento de las de alto nivel y es, así, "acaparado" por ellas. Esto produce un "corto circuito"entre los procesos de bajo y alto nivel. (Gaonac'h, 1987)

Como ya anunciáramos más arriba los aspectos a considerar en el procesamiento de los datos arrojados por las encuestas metacognitivas grupales son los mismos que en el caso de las encuestas individuales. Comenzaremos, entonces, haciendo un breve perfil de los grupos que intervinieron en la prueba (20, en total), para, luego, ocuparnos de los cuatro aspectos que ya establecidos.

Los cuadros siguientes presentan la constitución de los grupos en cuanto al número de integrantes, las carreras convocadas y el número promedio de materias aprobadas en cada grupo.

Cuadro 11: Perfil de los grupos

Nº de grupo	Nº de miembros	Carreras	Promedio materias aprobadas	Observaciones
1	3	Historia	5	Gr. homogéneo
2	3	Filosofía	7	Gr. homogéneo
3	4	Artes/Antropología/Cs. Educación	23	Gr. heterogéneo Mayor nº de mat.
4	3	Historia/Letras/Antropología	8	Gr. heterogéneo
5	3	Geografía/Filosofía	7	Gr. heterogéneo
6	3	Letras/Antropología/Filosofía	12	Gr. heterogéneo
7	3	Artes/Antropología	5	Gr. heterogéneo
8	3	Filosofía/Cs. Educación/Letras	10	Gr. heterogéneo
9	3	Historia/Cs Educación/Artes	11	Gr. heterogéneo
10	3	Letras/Antropología	6	Gr. heterogéneo
11	3	Historia/Filosofía	7	Gr. heterogéneo
12	3	Letras/Artes	9	Gr. heterogéneo
13	3	Letras	3	Gr. homogéneo Menor nº de mat.
14	3	Filosofía/Antropología	12	Gr. heterogéneo
15	3	Filosofía/Letras	9	Gr. heterogéneo
16	3	Filosofía/Antropología/Letras	6	Gr. heterogéneo
17	3	Antropología/Letras/Geografía	4	Gr. heterogéneo
18	3	Letras/Artes	21	Gr. heterogéneo
19	3	Letras/Filosofía	11	Gr. heterogéneo

20	3	Geografía/Antropología	8	Gr. heterogéneo
----	---	------------------------	---	-----------------

Cuadro 12 : Grupos /Conocimientos específicos: detalle de materias aprobadas

Número de materias aprobadas	Cantidad de alumnos
De 1 a 5	4/20
De 6 a 10	10/20
De 11 a 15	4/20
De 16 a 20	-----
De 21 a 25	2/20

Como surge de la lectura de los cuadros precedentes y como ya fuera mencionado en otro lugar (Cf. Capítulo II: Cuestiones metodológicas), los grupos que participaron de la prueba de lectura grupal constaban de 3 miembros (excepción: grupo 3: 4 miembros) y se dividían en "grupos homogéneos" cuando sus integrantes pertenecían a la misma carrera y en "grupos heterogéneos" cuando los miembros provenían de distintas áreas disciplinares. Por otro lado, también se puede observar que el promedio de materias aprobadas de la mayoría de los grupos es similar al de la mayoría de los lectores considerados individualmente.

1. Representaciones de los lectores. Presentación y comentarios de los datos

Para el análisis de las representaciones construidas por los grupos, se procesaron las informaciones recogidas por los items 1, 2, 3, 4 y 8. Todos estos items tenían por función recabar datos sobre cómo los grupos consideraban el nivel de comprensión alcanzada, qué factores habían sido decisivos en sus procesos de comprensión, cómo se representaban la actividad grupal en la construcción del sentido y cómo el compromiso individual de cada integrante. Los cuadros siguientes presentan estos datos de manera esquemática.

Cuadro 13: "¿Cómo evalúa el grupo la comprensión alcanzada? Muy buena/Buena/Mediocre/Nula"

Nivel de comprensión alcanzado	Número de grupos*
---------------------------------------	--------------------------

Comprensión muy buena	4 grupos
Comprensión buena	15 grupos
Comprensión mediocre	2 grupos
Comprensión nula	-----

*Como un grupo califica su comprensión como "Muy buena" y "Buena" porque no logra establecer consenso entre sus participantes, el nº total de grupos es de 21 en lugar de 20.

Las respuestas al ítem 2 debían circunscribirse a aquellos factores que los grupos consideraban determinantes en su comprensión del texto. Como la casi totalidad de los encuestados consideraron que su comprensión había sido buena, los factores que aquí se presentan tienen un carácter netamente positivo, es decir, de factores "facilitadores" de la comprensión.

Cuadro 14: "¿Qué factores fueron determinantes en el grado de comprensión alcanzada por el grupo?"

Factores determinantes	Recurrencias
Conocimientos previos sobre el autor	7 recurrencias
Conocimientos previos sobre el tema	7 recurrencias
Conocimientos lingüísticos y discursivos de la LE	4 recurrencias
Posibilidad de interacción/discusión	3 recurrencias
Condiciones materiales de la realización de la tarea	2 recurrencias
Condiciones interpersonales de la realización de la tarea	2 recurrencias

El ítem 3 intentaba establecer prioridades en las formas de acercamiento de los grupos al texto, es decir, indagar sobre las formas de abordaje puestas en marcha por los grupos para leer y comprender en la situación de lectura diseñada para la prueba. El cuadro siguiente presenta los resultados obtenidos.

Cuadro 15: "¿Cómo procedió el grupo para lograr comprender el texto?"

Formas de abordaje	Recurrencias
Lectura colectiva párrafo por párrafo + discusión grupal al finalizar cada párrafo + relectura	4 recurrencias
Lectura individual + discusión grupal + relectura	2 recurrencias
Lectura (¿Colectiva? ¿Individual?) + discusión grupal +relectura	6 recurrencias
Lectura (¿Colectiva? ¿Individual?) + esquematización + relectura	1 recurrencia
Lectura (¿Colectiva? ¿Individual?) + discusión + lectura selectiva	1recurrencia

Lectura (¿Colectiva? ¿Individual?) + discusión de párrafos	1 recurrencia
Lectura (¿Colectiva? ¿Individual?) + discusión	1 recurrencia
Lectura lineal	1 recurrencia
Traducción	1 recurrencia
Distribución de tareas (1 lee, 1 toma nota, 1 conceptualiza)+ discusión grupal	1 recurrencia
Consultas (diccionario, compañeros) y aportes de conocimientos previos.	3 recurrencias

El ítem 4 de la encuesta procuraba identificar los aportes que cada uno de los miembros del grupo declaraba haber realizado a la actividad colectiva. El cuadro siguiente presenta los datos arrojados por este interrogante.

Cuadro 16: "¿Qué tipos de aportes realizaron cada uno de los integrantes del grupo?"

Tipos de aportes	Recurrencias
Conocimientos previos sobre el autor y/o el tema	10 recurrencias
Conocimientos del vocabulario y de la gramática francesa	9 recurrencias
Puntos de vistas, enfoques, análisis diferentes (según las carreras)	6 recurrencias
Aportes "parejos", homogéneos	3 recurrencias

Finalmente, el ítem nº 8 requirió de los grupos de informantes una evaluación de la tarea de lectura global. Los resultados se exponen en el cuadro nº 17.

Cuadro 17: "¿Cómo evalúa el grupo la experiencia de lectura grupal? Justifiquen"

Evaluación	Recurrencias / Motivos	
Excelente	1 recurrencia	Mejora los resultados individuales

Muy buena	14 recurrencias	Promueve la complementariedad y la compensación Favorece el intercambio de informaciones y puntos de vista Favorece la comprensión más rápida y segura Motiva para la realización de la tarea Derriba las barreras del idioma
Buena	5 recurrencias	Promueve acuerdos e intercambios aunque éstos son difícilmente plasmados en un trabajo conjunto Favorece una comprensión más rápida aunque a veces, ésta es menor a la esperada

La presentación de los datos antes expuestos, nos permite dar cuenta de algunas constantes, que pasaremos a detallar. En primer lugar, debemos señalar que los grupos construyen una representación muy positiva de la comprensión alcanzada. En efecto, 19 grupos consideran que su comprensión ha sido buena o muy buena. Creemos que al menos dos factores convergen en el establecimiento de esta representación positiva ampliamente compartida: por un lado, la "influencia" de aquellos miembros que efectivamente son más competentes en LE o en el conocimiento del tema que el resto y por el otro, la idea circulante y varias veces mencionadas por los lectores según la cual "la lectura en LE en grupo es más fácil".

Entre los factores que fueron determinantes para alcanzar una comprensión satisfactoria del texto, los informantes señalan, en primer lugar, *los conocimientos previos*. Entre ellos, los más valorizados por los grupos conciernen al conocimiento del autor y del tema abordado ya que su socialización enriquece al grupo en su conjunto y a sus miembros de manera individual. En este punto, nos parece importante señalar que los grupos identifican puntualmente a aquellos miembros que han realizados aportes significativos en este sentido (Ejemplos: "X. describió el contexto histórico"; "X. ya había leído a Foucault"; "X conocía la teoría de Foucault"), lo cual

posibilitaría esta ida y vuelta entre el aumento de los conocimientos propios y de los grupales. Como segundo factor determinante en la construcción del sentido textual, los grupos señalan los conocimientos de *tipo lingüístico-discursivo*: la "complementariedad del vocabulario" (sic), la presencia de cognados, de repeticiones, de ejemplos o de conectores o incluso, "la estructura del texto" son considerados por los informantes como elementos facilitadores de la comprensión. Otra vez encontramos aquí el papel predominante del código idiomático pero, en esta ocasión, deberíamos agregar la importancia acordada por los grupos de informantes a aquellos elementos que relevan de la categoría textual a la cual pertenece el texto: los ejemplos, repeticiones o la estructuración están en relación estrecha con la didacticidad del texto propuesto.

En menor medida, los grupos señalan la posibilidad de intercambio, discusión, de trabajo colectivo y de confrontación como elementos facilitadores de la comprensión. Este dato se debe confrontar con aquellos que surgen de la evaluación que los grupos realizan de la experiencia lectiva grupal (item 8) y de la identificación de los procedimientos más empleados por los grupos (item 5). En efecto, aunque por encima de las interacciones se sitúen los conocimientos previos y los conocimientos lingüísticos, las evaluaciones de los grupos haría suponer que la interacción ocupa un lugar prioritario en la construcción del conocimiento. Ahora bien, ¿cómo se podría explicar este desfase? Para nosotros, una de las posibles razones tiene que ver con la importancia fundamental que la lectura estudiosa acuerda al conocimiento declarativo: el "saber", su acumulación y en el mejor de los casos, su reutilización, son considerados como las bases sobre las que se asienta de la transmisión-apropiación de los conocimientos, independientemente de las formas que ésta asuma (en este caso preciso, instancia individual o colectiva).

Igual número de recurrencias señalan a las condiciones materiales de realización de la tarea y a las relaciones interpersonales como favorecedoras

de la comprensión. La disposición espacial, el tiempo de lectura extendido y la posibilidad de que cada miembro del grupo tuviera su propia fotocopia habrían facilitado la tarea grupal mientras que el conocimiento de los "partenaires" (2 grupos señalan que están habituados a trabajar con ese "grupo de compañeros" que formaron), el respeto de los "tiempos personales de lectura" y las actitudes que promovieron la organización de la tarea (distribución de roles, por ejemplo) son vividos por los grupos como factores de facilitación importantes.

Cuando se solicitó a los grupos la descripción de las formas de abordaje del texto utilizadas, las respuestas fueron más generales de lo esperado. En efecto, dos grandes tendencias se dibujan pero no es posible dar demasiadas precisiones sobre ellas. La primera tendencia implicaría una fase inicial de lectura individual (lineal, en silencio) y luego, la discusión y el intercambio con los pares a partir de "comprensiones individuales" del texto. La imagen que parece prevalecer en esta tendencia es la de una "sumatoria de sentidos" individualmente construidos que se funden en un sentido "único", producto de las deliberaciones y el conocimiento compartidos. Las instancias individual y colectiva estarían demarcadas claramente y tendrían lugar de manera sucesiva en el tiempo. La construcción de los conocimientos vehiculizados por el texto resultaría de la combinación de ambas y sólo se estabilizaría al cabo de la segunda fase de puesta en común grupal.

Por el contrario, la segunda tendencia propiciaría una apropiación y una entrada al texto de carácter netamente grupal dónde prevalecería la lectura colectiva del texto en LE con oralización en LM, es decir, una forma de "traducción simultánea". No existiría una demarcación clara entre el componente individual y el grupal en lo que respecta a la lectura tal como la hemos descrito. Por otra parte, esta oralización en LM requeriría una lectura fraccionada en párrafos y el punto final de cada párrafo marcaría la frontera entre la lectura colectiva y la discusión y el intercambio. A diferencia de la

primera tendencia, en ésta, un sentido construido colectivamente se perfilaría desde el comienzo de la actividad, aunque aparecería como un sentido "fraccionado" por el principio de separación en párrafos. Este principio también regiría para el (re)lanzamiento de la discusión, estableciendo una secuencia dinámica del tipo: lectura oralizada grupal de un párrafo/ discusión/ lectura oralizada grupal de un párrafo/discusión, etc.

Es interesante el aporte del grupo que se representa a la actividad de lectura grupal como una "distribución de tareas": este grupo descompone la actividad en tareas parciales, asignadas a cada uno de sus miembros. El cumplimiento, por parte de los integrantes, de aquellas tareas que les son encomendadas sería el paso previo a la puesta en común o discusión. El sentido surgiría del entrecruzamiento de las acciones llevadas a cabo por cada individuo y de la posterior "puesta a disposición" de los otros de los resultados alcanzados. De alguna manera el accionar de este grupo se asimilaría al de la primera tendencia; sin embargo, creemos percibir una serie de acuerdos en la distribución del trabajo con la intención de rentabilizar la actividad y de aprovechar al máximo las potencialidades de cada uno de los miembros del grupo.

Las representaciones de los grupos sobre los aportes que cada uno de sus miembros realizó en pos de la construcción del sentido del texto, dieron lugar a dos tipos de respuestas: las de carácter denotativo y las de tipo apreciativo. Entre las primeras, encontramos la mención de los aportes realizados bajo la forma de enumeración de elementos (vocabulario, conocimiento del autor, conocimientos del tema, conectores, puntos de vista, etc). Entre las segundas, se encuentran las calificaciones que hacen los integrantes de los grupos de esos aportes: "aportes homogéneos", "complementación mutua", "aportes parejos" son algunas de las expresiones utilizadas para dar cuenta de las representaciones construidas por los grupos con respecto al compromiso asumido por sus miembros. Este último tipo de aportes parecería poner en

evidencia que la interacción que se llevó a cabo en los grupos, además de permitir la construcción del sentido del texto, ha propiciado la activa participación de todos los miembros del grupo y por consiguiente, la puesta en relación del componente individual y del colectivo de la actividad propuesta.

2. Confrontación representaciones-desempeños. Presentación y comentarios de los datos

Cuadro 18: Desempeños de los grupos

Desempeños de los lectores		
Satisfactorios	Poco satisfactorios	Nada satisfactorios
9/19 (47,36%)	6/19 (31, 57%)	2/19 (21, 05%)

Cuadro 19: Relaciones representaciones/ desempeños

Coincidencia representación/resultado	No-coincidencia Representación/resultado	Casos desestimados
6 casos (buena comprensión⇒ resultado satisfactorio)	13 casos	1 (no presentó cuadro)

Cuadro 18 bis: Detalle de las no-coincidencias

No coincidencias: representaciones ⇒ desempeños efectivos (cuadro)
- Comprensión muy buena ⇒ desempeño satisfactorio (1 caso)
- Comprensión muy buena ⇒ desempeño poco satisfactorio (2 casos)
- Comprensión buena ⇒ desempeño poco satisfactorio (4 casos)
- Comprensión buena ⇒ desempeño nada satisfactorio (4 casos)
- Comprensión mediocre ⇒ desempeño satisfactorio (1 caso)
- Comprensión mediocre ⇒ desempeño muy satisfactorio (1 caso)

Antes de comentar los desempeños alcanzados por los lectores se deben presentar dos precisiones: la primera está vinculada con los criterios que se emplearon para categorizar a las producciones escritas de los grupos (cuadros sinópticos) como satisfactoria/poco satisfactoria o nada satisfactoria y la segunda, con el formato "cuadro" que se les solicitó a los grupos. En cuanto al primer aspecto, diremos que el criterio de evaluación de las producciones se basó en la consideración de los aspectos siguientes: identificación del concepto

central del texto (el nacimiento de la ciencia), la identificación de los conceptos secundarios (ejemplo: la intervención del Estado en el campo de los saberes, los procesos que el Estado pone en marcha para "disciplinarizar" los saberes), la identificación de los argumentos sobre los cuales el autor basa la construcción de su punto de vista (ejemplos sobre el saber técnico y el saber médico), la jerarquización de las informaciones (no poner en el mismo plano los ejemplos que están al servicio de una tesis y la tesis misma), la identificación de las relaciones lógicas que unen a las proposiciones y el respeto de las mismas (la disciplinarización de los saberes tiene como *consecuencia* la desaparición del papel de la filosofía como madre de todas las ciencias y no *porque* la filosofía pierde su papel de madre de todas las ciencias, los saberes se disciplinan).

En cuanto a la cuestión del formato sugerido para que los grupos plasmen su comprensión del escrito, debemos señalar que, en varias ocasiones, ese formato no ha sido respetado y los grupos han presentado resúmenes, punteos u otro tipo de representación gráfica bastante diferente de la solicitada. En estos casos se aplicó el mismo criterio que para la evaluación de los cuadros. Como ya dijimos antes (Capítulo II: Cuestiones metodológicas), en el proyecto original habíamos previsto la realización de resúmenes por parte de los lectores, como instrumento de evaluación de la comprensión. Luego de las pruebas, los resúmenes aparecieron como casi imposible de procesar por lo tanto optamos por una figura diferente, la del cuadro sinóptico. Después del procesamiento de los datos debemos hacer notar que si bien el cuadro presenta algunas ventajas (lectura rápida, detección inmediata de las focalizaciones realizadas por los lectores, etc), sus dificultades no deben ser desestimadas (poco o nula explicitación de las flechas que unen los conceptos, proliferación de simbología, escasas jerarquizaciones, etc). Creemos que una manera posible de solucionar estos inconvenientes es "formalizar" de manera bastante estricta la realización del cuadro, es decir, presentar a los alumnos algún modelo o simplemente, solicitarles que expliciten los "sentidos" que les

acuerdan a las flechas o las relaciones que éstas establecen entre los conceptos.

Pasando a los desempeños de los grupos, éstos han sido satisfactorios en casi la mitad de los casos analizados: los grupos se mostraron performantes a la hora de reconstruir el sentido del texto e identificar los conceptos claves del mismo, su jerarquización y sus relaciones lógico-discursivas. En 9 casos (47, 36%), se registró un nivel satisfactorio de comprensión. Ahora bien, si tenemos en cuenta la relación representaciones/desempeño efectivo, vemos que, como en la situación de lectura anterior, es bastante frecuente la sobreestimación de la comprensión por sobre el nivel de comprensión efectivamente alcanzado. Factores tales la sobredimensión del conocimiento que se tiene sobre el autor del texto, la necesidad de preservar y posicionarse en un espacio de saber disciplinar o simplemente, la imposibilidad de volcar en el escrito toda aquello que fue objeto de discusión e intercambio podrían explicar este desfase entre las apreciaciones del grupo sobre su propia comprensión y la comprensión real que se manifiesta en el cuadro sinóptico.

3. Procedimientos empleados: frecuencia y rentabilidad. Presentación y comentarios de los datos.

Como en el caso anterior, el ítem 5 de la encuesta apuntaba a la identificación, por parte de los grupos, de aquellos procedimientos que habían utilizado para leer el texto y a la evaluación de los mismos como "muy rentables", "rentables" y "poco rentables". Los cuadros siguientes dan cuenta de las respuestas de los grupos. El cuadro nº 19 presenta los procedimientos + empleados y los - empleados por los grupos (las cifras que se indican entre paréntesis corresponden a la cantidad de grupos sobre el total que declaran emplear o no los procedimientos en cuestión). El cuadro nº 20 indica, a su vez, los juicios de rentabilidad de los procedimientos realizados por los grupos (las

cifras entre paréntesis corresponden a los porcentajes de grupos que optan por una u otra evaluación)

Cuadro 19: "Entre los procedimientos que se detallan a continuación indiquen con una cruz cuáles fueron utilizados por el grupo y cómo evalúan el grado de rentabilidad de cada procedimiento empleado"

Procedimientos	+ Empleados	- Empleados	Observacion.
Toma de notas, realización de resúmenes o de cuadros concomitantes a la lectura			
Revisiones, vueltas atrás en el texto, etc	20/20		1er lugar + empleados
Consultas de diccionario			
Lectura lineal, en silencio	19/20		2do lugar + empleados
Búsqueda de elementos lingüísticos significativos (conectores, etc)	19/20		2do lugar + empleados
Subrayado de partes importantes			
Lectura en diagonal		7/20	
Construcción de hipótesis			
Lectura lineal oralizada o "traducción simultánea" (lee oralizando en LM un texto escrito en LE)	19/20		2do lugar + empleados
Anticipaciones sobre el contenido del texto			
Observación del texto			
Supresión de partes (fragmentos no leídos, etc)		5/20	
Modificaciones en la forma de abordar el texto		6/20	
Explicitación de conocimientos s/autor, temática, etc	20/20		1er lugar + empleados
Consultas con compañeros, intercambios de ideas, etc	18/20		3er lugar - empleados

Cuadro 19bis: (continuación). Rentabilidad de los procedimientos.

Procedimientos muy Rentables	Procedimientos Rentables	Procedimientos poco Rentables
Consultas con compañeros, discusiones (75%)	Construcción de hipótesis (45%)	Modificaciones en la forma de abordar el texto (60%)
Explicitación de conocimientos sobre autor, tema (60%)	Búsqueda de elementos significativos (45%)	Supresión de partes (fragmentos no leídos, etc) (60%)
Revisiones, vueltas atrás, etc (40%)	Revisiones, vueltas atrás, etc (40%)	Lectura en diagonal (50%)

El ítem 6 de la encuesta proponía a los grupos completar la lista de procedimientos presentada en el ítem 5, con aquellos mecanismos que hubiesen sido utilizados por el grupo en el transcurso de la lectura pero que no

figurasen en el listado. En el caso de la lectura individual, los procedimientos empleados por los lectores se agotó en la lista que les fue presentada; en este caso, algunos grupos hicieron sus aportes, aunque una amplia mayoría acordó en que no tenía que agregar nada a lo ya presentado. El cuadro siguiente presenta las respuestas de los grupos.

Cuadro 20: "Si consideran que hay procedimientos que el grupo utilizó y que no figuran en el cuadro que precede, agréguelos a continuación"

Todos los procedimientos empleados están en la lista	Algunos procedimientos empleados no están en la lista
16/20	4/20 <ul style="list-style-type: none"> - Empleo de material didáctico (Módulo lingüístico-discursivo) - Traducción - Inferencias lingüísticas - Apropiación individual del texto + discusión grupal

Entre los procedimientos empleados por los grupos para leer el texto propuesto, como ya lo mencionamos más arriba, dos grandes modalidades se vislumbran: por un lado, un acercamiento "personal" al texto, seguido de discusiones y comentarios grupales y por el otro, un acercamiento "grupal" con el corolario de la discusión. El primero privilegia la lectura silenciosa individual y la entrada al texto desde la propia subjetividad para, más tarde, focalizar en el intercambio; en el segundo caso, un/a lector/a "oficial" lee el texto en francés oralizándolo en español y luego, el grupo procede a la discusión de lo leído. En ambos casos, se manifiesta una constante: se trata de lecturas lineales y en el segundo caso, además, fragmentadas en párrafos. Ahora bien, además de estos dos grandes mecanismos de acercamiento al texto, los grupos declaran haber empleado algunos de los procedimientos presentados en el ítem nº 5 de la encuesta. Entre los procedimientos más empleados de la lista provista se encuentran la explicitación de los conocimientos previos, las revisiones y vueltas atrás, la búsqueda de elementos lingüísticos significativos, la lectura lineal oralizada en LM y las consultas con compañeros; entre los

menos empleados, la lectura en diagonal, las modificaciones en las formas de abordar los textos y la supresión de partes.

La explicitación de los conocimientos previos como procedimiento más empleado parece absolutamente lógico: los grupos se constituyeron en su gran mayoría de manera heterogénea y la recuperación de los conocimientos específicos en función de la realización de una tarea parece ser una forma de operar adecuada. Las revisiones y vueltas atrás y la búsqueda de elementos lingüísticos-discursivos significativos, como en el caso de la instancia individual, parecen estar claramente vinculadas al tipo de lectura instituida (la lectura estudiosa) mientras que la lectura lineal oralizada y las consultas a los compañeros sería las conductas inherentes a la situación de lectura grupal. En efecto, la figura de un lector "oficial" se corresponde con la del lector "más competente en LE" que puede sortear obstáculos idiomáticos y asegurar una cierta fluidez en el ritmo de la lectura. Las consultas a los compañeros remiten a ciertos términos o nociones o a la traducción de una palabra vinculándose así, la mayor parte de las veces, con unidades de bajo nivel. Los pares reemplazarían al diccionario, tan necesario en la instancia individual, y tendrían un rol remedial o compensatorio. La presencia de los otros balancearía, de cierto modo, el "déficit de vocabulario".

Entre los procedimientos menos empleados volvemos a encontrar a aquellos que se relacionan con una manera de leer poco promovida desde el ámbito universitario: la lectura selectiva; es por ello, creemos, que los grupos rechazan la supresión de partes y la lectura global y que la lectura lineal prevalece por sobre la deconstrucción del texto. En cuanto a las modificaciones en las formas de abordar los textos como procedimiento no empleado, creemos que nuestros grupos de lectores están demasiado aferrados a ciertas "fórmulas" que aplican de manera generalizada e inconciente. Para muchos de los autores consultados para este trabajo, estos grupos no serían "estratégicos" en su proceder porque no podrían asumir el control y la

regulación de su propia lectura, alterando aquellas conductas ineficientes. Sin embargo, creemos que debemos ser cautelosos al juzgar estos comportamientos en términos de estratégicos/no estratégicos por dos razones, al menos. La primera tiene que ver con el hecho que los lectores declaran no modificar conductas pero, en realidad, no sabemos si durante el transcurso de la lectura no las modifican realmente y la segunda, se vincula con el grado de conciencia propio de esta conducta; creemos que es posible que realmente se hayan producido cambios en las formas de abordar los textos y de continuar la lectura sin que los grupos sean plenamente conciente de ello, y por consiguiente, lo puedan enunciar.

Entre los procedimientos "Rentables" o "Muy rentables" los grupos mencionan las revisiones y vueltas atrás, las consultas con los compañeros, la explicitación de los conocimientos previos, la búsqueda de elementos significativos y la construcción de hipótesis. Excepto este último procedimiento, todos los demás figuran también en la lista de los "más empleados", lo cual asegura una cierta coherencia entre los parámetros. Esta coincidencia es también fuerte a nivel de los procedimientos menos empleados y menos rentables: entre estos últimos aparecen la supresión de partes, las modificaciones en las formas de leer los textos y la lectura en diagonal.

La construcción de hipótesis, sin embargo, aunque es considerada rentable no forma parte de los procedimientos más empleados. Creemos que en este caso particular, deberíamos asimilar este procedimiento a aquellos que refieren a los intercambios con pares o consultas con compañeros ya que, construir hipótesis en esta situación, no sería equivalente a hipotetizar sobre el contenido del texto ("el texto va a tratar de") sino a construir hipótesis interpretativas en las cuales entran en juego los distintos enfoques, puntos de vista y aportes que los miembros de los grupos realizan, en función de sus conocimientos disciplinares específicos. Estas hipótesis interpretativas, basadas en los conocimientos previos de cada comunidad disciplinar, serían luego

discutidas dando lugar a la transformación de los sentidos textuales inicialmente construídos.

Cuando se solicitó precisiones con respecto a aquellos procedimientos empleados por los grupos que no estaban presentes en el listado sugerido, algunos grupos señalaron el uso de herramientas didácticas como el "módulo lingüístico-discursivo"⁷¹, el recurso de la traducción y de la creación de "neologismos y de asociaciones libres" (sic) y la delimitación precisa de una forma de abordaje del texto (lectura individual seguida de discusión grupal). La utilización del módulo publicado por la cátedra puede ser asimilada, creemos, al empleo del diccionario (práctica frecuente en la instancia individual y nada frecuente en la instancia de lectura grupal) como un procedimiento de tipo remedial o compensatorio. En cuanto a la traducción y la "creación de neologismos y asociaciones libres", ambas prácticas se inscriben en el campo de lo lingüístico y crean, a nuestro entender, una ilusión de comprensión que, en la mayoría de los casos, no tiene correlato con la realidad. En efecto, uno de los grupos encuestados declara que "el texto se puede traducir, pero eso no quiere decir entenderlo", marcando así claramente la dicotomía traducción-comprensión. Ahora bien, el aporte de este grupo nos parece una excepción ya que, la mayoría de las veces, los lectores en LE vean la actividad de comprensión como una mera decodificación del texto en LM. El razonamiento que prevalece entonces, es de tipo lineal y se resume en "si es 'traducible', es 'comprensible'". En cuanto a los "neologismos o asociaciones libres" diremos que, aunque un solo grupo hace mención de este procedimiento, para quien está habitualmente al frente de cursos de lecto-comprensión en LE, este procedimiento es familiar. Los lectores presentan una creatividad lingüística muy significativa que les permite acercarse al código lingüístico desconocido: al no poder dar un equivalente exacto en español del término en LE (no por desconocimiento sino por falta de reflexión o apresuramiento), buscan, en la

⁷¹ Klett y otras (2000) "Nuevo módulo lingüístico-discursivo", publicación de la cátedra de francés, Dpto de Lenguas Modernas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA

interlengua que están construyendo paralelamente al desarrollo de la competencia de lectura en LE y en las posibilidades que les ofrece la LM, una equivalencia terminológica la cual, la mayor parte de las veces, es una forma híbrida sin existencia real (o con cambio de sentido) en la LM (Ejemplos: la "subyacencia"- del adjetivo subyacente-, "los governamentos" -gobiernos-; la "biodiversibilidad" -biodiversidad-, "monolingüistas" -monolingües-; "la abertura" -apertura-⁷²)

4. Procedimientos "reparadores" : tipos y jerarquías. Presentación y comentarios de los datos.

El ítem 7 apuntaba a la identificación, por parte de los grupos de lectores, de aquellos procedimientos que fueron empleados frente a las dificultades de comprensión. El cuadro nº 21 ilustra las respuestas dadas por los grupos a este requerimiento.

Cuadro 21: " Frente a las dificultades de comprensión del texto ¿Cómo procedió el grupo?"

Procedimiento	Recurrencia
Revisiones, vueltas atrás, relecturas	9 /20
Consultas, discusiones e intercambios con pares	9/ 20
Puestas en común	2/ 20
Lectura sin detenciones	1/20
Diccionario	1/20

Como en el caso de la instancia de lectura individual, aquí partimos del supuesto según el cual la dificultad en la comprensión propiciaría la puesta en marcha de procedimientos intencionales y concientes, de carácter más estratégico, entonces, con la finalidad de resolver la tarea de lectura propuesta.

⁷² Los 2 primeros pertenecen al corpus que se está analizando, los demás, a otros corpus pero fueron introducidos aquí para mostrar diferentes casos de "neologismos" y de "creatividad lingüística" de los lectores en LE.

En el caso de la lectura grupal, no habría diferencias entre los procedimientos más empleados, los más rentables y los reparadores; en todos los casos, los lectores concuerdan en señalar que las revisiones y vueltas a atrás y las consultas con compañeros son los procedimientos que sintetizan todas esas características. En lo que refiere al primer procedimiento, creemos que podemos asimilarlo a la dinámica lectiva anteriormente descrita (lectura por párrafos + puestas en común) ya que las revisiones y vueltas atrás implicarían la posibilidad de avanzar en un fragmento del texto para luego debatirlo y ponerlo en relación con los otros fragmentos y con las interpretaciones de los demás miembros del equipo. Así entonces, el sentido del texto se construiría en una dinámica que revisa las partes del texto en función del todo y las interpretaciones individuales en función de las generales. Como podemos observar, los mecanismos reparadores del tipo "consulta de diccionario" no juegan un papel significativo: el diccionario es dejado de lado (es, incluso, uno de los procedimientos considerados menos rentables) en pos del intercambio con los otros. Si el diccionario ya no aparece como un aliado para la comprensión, la importancia acordada a los pares en el proceso lector es manifiesta: los pares constituirían el "andamiaje" (Bruner, 1988: 14) necesario a la continuación de la tarea y por un momento, se transformarían en "expertos", facilitadores de los aprendizajes de quien consulta.

D- Descripción y análisis de los datos recolectados a partir del instrumento 3 y 4: Entrevistas metacognitivas individuales y grupales

Las encuestas metacognitivas realizadas a 6 sujetos lectores y a 5 grupos de lectores arrojaron algo más de luz sobre las consideraciones vertidas por los individuos y los grupos en las encuestas metacognitivas. El diálogo propició la reflexión y favoreció la precisión de ciertos aspectos que no habían sido suficientemente explicitados. Aunque conocemos las reservas que este tipo de

entrevista genera en algunos especialistas del campo, creemos que para el trabajo aquí realizado esta forma de generar informaciones de carácter netamente introspectivo es sumamente útil.

Para organizar nuestra descripción y análisis de los datos recolectados, intentaremos, en primer lugar, dar cuenta de aquellas constantes que hemos identificado en el diálogo con los individuos y con los grupos y luego, focalizar en aquellos procedimientos que se podrían considerar como "estratégicos". Estos comportamientos serán presentados en diferentes categorías de análisis, diseñadas a partir de la presencia de determinadas recurrencias en el hacer de los lectores. En todos los casos, extractos de corpus de entrevistas vendrán a ilustrar nuestras consideraciones.

1. Constantes en los identificadas en las entrevistas individuales y grupales.

Varias constantes, certificadas con enunciaciones recurrentes, están presentes en las entrevistas metacognitivas; las más significativas remiten a **la inseguridad lectiva, la no conciencia de ciertos procesos aplicados, la posibilidad o no de transferencias entre la lectura en LE y en LM y el acrecentamiento de los saberes individuales en la lectura grupal**. Cada uno de estas coincidencias será brevemente expuesta.

Tanto a nivel grupal como a nivel individual, aparece, frente al texto en LE, el **sentimiento de inseguridad** de los lectores-aprendientes. Este sentimiento se manifiesta bajo diversas formulaciones, por ejemplo:

- no sentirse "a la altura" de poder determinar "algunos vericuetos del texto" (sic)
- no poder decir con certeza cuáles son los conceptos fundamentales del texto
- manejarse en el nivel de la hipótesis "esto debe ser..."
- no poder leer palabra por palabra

- saber que una palabra puede tener varios sentidos y no poder decidir cuál es el adecuado en el texto que se lee
- no poder/querer saltar partes, párrafos por temor a "perderse algo"

y en diferentes niveles:

- falta de certeza
- frustración
- desesperación
- pánico

Algunos extractos nos permitirán ilustrar este punto⁷³.

Grupo 15: "Grupo Aplicatus"

L1-"Trato de llegar a la traducción que me parece correcta, acertada...poniendo en juego el tema del vocabulario..

E- ¿Lineal, siempre?

L1- Sí, bastante lineal

F- No te salteás párrafos...

L1- No porque siempre me parece que me voy a perder algo...digo "acá capaz que salteo esto y acá está la clave"...me gusta el palabra por palabra , te diría...

L2- Como que uno no está seguro...."

(...)

L1- No tengo todos los elementos de la lengua..

Grupo 11: OMAPA

L1- "Todos coincidimos con que la lectura lineal es mejor que la técnica del salteo...

L2- Eso seguro...

E- Ah...¿sí?

L1- Sí, sí ¿cómo sé que lo que me salteé no era lo importante?...

L2- No, jamás haría eso

L1- ...esa es la gran duda...

L2- Jamás lo haría...porque ya dudo de ciertas palabras que me parecen transparentes...cuando una palabra se repite mucho y me parece demasiado familiar, ahí, ya dudo porque...me puedo ir totalmente para otro lado..."

(.....)

L2- A veces decís "capaz que digo cualquier gansada, no entendí tan bien y me voy a poner a decir ..la postura del autor...me mando cualquiera"...

E- ¿Da inseguridad la lectura?

L2-See...

E ¿Qué sentimientos tiene uno cuando lee en una lengua que no es la propia?

⁷³ Se subrayan las enunciaciones que consideramos significativas en la descripción de esta y las demás constantes. E-remite a la entrevistadora, L1-, L2, a cada uno de los lectores intervinientes. Cuando se trata de lectores individuales, sus intervenciones están indicadas con la inicial del nombre.

L2- Bueno, francés es bastante transparente, entonces por ese lado...es miedo, inseguridad, busco mil hipótesis, voy cambiando de hipótesis y...prefiero callarme la boca...porque estoy conjeturando...

(...)

L1- Esto (el texto) no arrancaba con un subtítulo, un intertítulo...arrancaba de la nada...eso me mata, me desconcierta

E- Claro, el texto tenía una unidad en sí mismo y a su vez, formaba parte de un capítulo que yo les dije que era la clase que Foucault dictó a sus alumnos...

L1- Sí, pero no tenía nada...se entendía, después, la lógica, pero al principio vos empezás a entrar y no sabés siquiera dónde estás entrando...

E- Eso crea inseguridad...

L1- Pánico.

Grupo 16 "Déjenlo ahí"

L1- Yo necesito leer palabra por palabra ...me cuesta mucho saltar si hay dos palabras...porque me desespero ...eso es algo que en francés tengo que superar sino tendría que estar horas y horas porque no tengo las herramientas totales del idioma...me obsesiona un poco y me cuesta ...y a veces no termino entendiendo mucho...

E- ¿Porqué esta obsesión del palabra por palabra?

L1- Bueno, creo que es un interés mío, yo necesito saber exactamente cuáles son las palabras que estoy utilizando y no llegar a una idea...porque creo que puede no ser cierta. Una palabra ..yo sé que puede implicar un montón de problemas...

L2- Claro, una palabra puede ser tomada de otro, de otro discurso, no son casuales las palabras...

Grupo 12: Pulp

L1- ¿Suprimir partes?, No. no porque te perdés información que por ahí te sirve..no, por las dudas, no

Grupo 18: Clouseau

L2- yo no contemplo la idea de leer un texto en otro idioma sin diccionario...me parece que va a haber algo que me voy a perder en un punto

E- ¿y el diccionario te daría la seguridad...?

L2- me da el apoyo...digo bueno, ahora...por ahí yo la palabra la conozco y tengo el divague que es tal cosa y bueno, después para la seguridad...el diccionario

Milca.

E- Decime el tema (del texto)...es como si te dijera "hacé una lectura informativa", el tema...

M- la genealogía de los saberes o sea como se van construyendo los saberes en el siglo XIX y por lo que entendí, el último...cómo eso desemboca en la ciencia, lo último que entendí, no sé si es cierto...

La inseguridad está vinculada, para nuestros informantes, con la escasa competencia lingüística en LE; el conocimiento de ésta, aparece entonces, como la llave mágica que permite vencer la inseguridad y a su vez, crear en

los lectores una suerte de ilusión de la comprensión total. Por otro lado, parecerían existir razones de personalidad que se exacerbaban en la lectura en lengua extranjera ("me obsesiono") y un aumento gradual en el sentimiento de inseguridad que va desde no tener certeza hasta el "pánico", pasando por la desesperación ("me desespera") y la frustración ("prefiero callarme la boca...")

Si los lectores son concientes de sus sentimientos de inseguridad y los verbalizan, no parece ocurrir lo mismo con sus modos de acceso al texto. Algunos extractos nos muestran que, en la mayor parte de los casos, los comportamientos asumidos durante la lectura en LE no pueden ser considerados como concientes ya que los lectores los "aplican" de manera más técnica que reflexiva. La mayor parte de esos comportamientos estarían suficientemente automatizados como para convertirse en **conductas inconscientes** que sólo se concientizarían en el transcurso de una actividad como la propuesta aquí.

Grupo 11: OMAPA

E- Cuando ustedes ven que la cosa no marcha..¿hay algo así como "bueno, veamos, cambiemos, vayamos a buscar"...?

L1- creo que en el momento uno no se da cuenta, está como cerrado..

L2- yo, global o particular, cuando no entiendo algo algo, voy a lo particular y busco alguna palabra transparente o si no, lectura global, qué es lo que me parece más importante...

E- ¿Tus cambios serían ir de lo global a lo particular y vice-versa?

L2- sí

L1- Como lo planteás vos (a la docente), sería ideal "Bueno, esto no salió, vamos a otra cosa.." pero uno no se da cuenta..no es conciente...

L2- creo que lo debo aplicar...pero ya cuando no entendés...

(...)

E- Yo quiero saber...el conocimiento sobre el autor, temática y demás, ¿esto tiene un momento en el grupo o en realidad se da naturalmente?

L1- Creo que se da naturalmente en cada uno...bueno(...) se da...

E ¿en la discusión?

L1- sí, al principio y no mucho más...

(...)

L1- Observar es muy rentable...es que no es fácil hacerlo, lo que yo veo en las clases es que vos le ponés actitud pero solo, uno no se da cuenta de eso, yo personalmente, solo no me doy cuenta...

(...)

E- Y el conocimiento sobre el tipo de texto..ese tipo de cosas ¿les ayudaron?, ¿hicieron hincapié en eso? ¿lo verbalizaron?

L1- No, me parece que a eso...sabíamos ..pero no le dimos un lugar...

Grupo 16 "Déjenlo ahí"

E- las segundas lecturas, ¿tienen que ver con la discusión o con mecanismos nuevos que se aplican?

L1- no, usamos siempre el mismo...siempre el de leer...

Grupo 18: Clouseau

E- ¿Y cómo se socializan esos conocimientos previos?

L1- Y medio difícil...

E- Digamos a lo que me refiero es: hay una instancia en la cual ustedes dicen "bueno, yo sé esto y lo planteo, lo comparto con el grupo" y demás o esto surge un poco así naturalmente (...)

L1- Tanto de plantearlo así no, es más como decir..ah! ésto me parece que surgió de tal cosa y directamente decirlo ...

(...)

E-¿cuáles de todas esas cosas son concientes en ustedes?

L2- eso para mí es re-inconciente, realmente no lo pienso yo mucho...

E- ¿Qué cosas uno piensa aportar al grupo y qué cosas hace así espontáneamente?

L1- Por ahí, lo que yo más pienso es la parte de léxico...la pienso muchas veces, por ahí hay palabras que me parece tal cosa...y después no eran..y las pienso mucho pero cuando son cosas así sobreentendidas que vienen de otras lecturas ya no lo pienso, es más inconciente...

(...)

L2- era el primer texto en francés para este grupo que tomábamos y espontáneamente surgió esa forma...(se refiere a la lectura oralizada con traducción simultánea) (...)

E- Por ejemplo, no saber para qué leemos..o no saber, no sé, qué se espera de ustedes como lectores...esto ¿molesta en la lectura o no?

L1- No..bah..a mí, no

L2- No lo tomo en cuenta

E- No lo tienen en cuenta..

L2-No, yo no es que lo tengo en mente ...qué me van a pedir...no, porque si no no podría hacer tranquila...

Formulaciones como "creo que en el momento uno no se da cuenta", "no es conciente", "se da naturalmente", "usamos siempre el mismo"; "eso para mí es re-inconciente", "realmente no lo pienso yo mucho" o "espontáneamente surgió esa forma" dan cuenta de la automatización y de la naturalización de algunos procesos. En el caso del grupo que manifiesta usar siempre el mismo "mecanismo" para leer, creemos que esta verbalización, si bien puede suponer un grado de conciencia y de toma de distancia con respecto al hacer, no mostraría, a nuestro entender, "adaptaciones concientes" de la conducta frente a la dificultad.

Ahora bien, algunos informantes reconocen que algunos comportamientos son más concientes que otros y lo manifiestan así:

Grupo 15: "Grupo Aplicatus"

L2- Muchos descubrimos estrategias de lectura a lo largo de las cursadas: por ahí, hay gente que entiende que leer leyendo..eso es al comienzo de la carrera..no se enseñan estrategias de lectura en el secundario ni en el CBC...se van construyendo con la experiencia y uno puede pensar que es un buen lector y por ahí, no lo es...

E-Desde tu experiencia, ¿vos te considerás buena lectora?

L2- Ahora, sí...ahora, después de haber pasado...si me comparo con 2 o 3 años antes...tuve muchos fracasos

E- ¿y porqué te considerás una buena lectora?, ¿qué tenés vos como capital que te permite...?

L2- Primero, el tema de haber pasado varios años en la facultad y segundo, es que yo también desarrollo la enseñanza de la lectura..entonces, eso contribuye porque ayudo a los otros a leer...(...)

(...)

L2- bueno hay cosas que uno hace mecánicamente en castellano y al trabajar en una lengua extranjera, las incorpora más concientemente...los conectores, la negación

Laura B

LB- (...) Después, busqué el 2do ejemplo (risas)

E- Ah...¿buscaste el 2do ejemplo?. El 1ero era el de...

LB-Llegué sin encontrarlos (sin buscarlos) hasta que acá dice que citó ya "los 2 ejemplos" y entonces, ahí volví a buscarlo, volví porque no los había visto...

Laura C.

E- Más allá de los textos ¿cuáles son los otros factores que para vos son determinantes para entender?

LC- la práctica..., fundamental la práctica

E-¿Qué sería la práctica ?¿Leer mucho, leer de alguna manera en particular...?

LC- y ...ambas, primero el hábito de leer (...) y también, por ahí, el modo de lectura que...me pongo y leo así, muy lineal, en vez de por ahí, buscar conectores, buscar enumeraciones (...)

E- ¿Cuál sería para vos una lectura ideal en LE?¿Qué tendría que tener una lectura ideal en LE?

LC- y primero, eso de buscar los conectores, buscar las enumeraciones para poder dar una estructura, para que no sea una lectura lineal y pasar por encima de un montón de cosas que por ahí, no entiendo en una primera hojeada.

E-Digamos que , básicamente para vos, en una lectura ideal sería mejor leer aquellas cosas que tienen que ver con la estructura , más con lo macro del texto y después, ir a lo más pequeño.

LC- Claro

E-¿Esto sería lo ideal? ¿Y cómo hacés?

LC- Así lineal...(risas)

E- Al revés...

LC- Al revés...

E- Justo al revés de lo que decís..y ¿porqué te parece que hacés así?

AC- Ah...ni idea...no sé., lo empiezo a hacer así , me doy cuenta lo que estoy haciendo y trato, y cuando me doy cuenta, ya estoy leyendo otra vez la línea...

(...)

E- ..la toma de notas, revisiones, cuadros..¿esto lo usás poco, mucho? ¿te sirve, no te sirve?

LC- Lo hago poco

E- Poco

LC- Cuando lo hago, me sirve

E- ¿Porqué lo hacés poco si te sirve?

LC- Caigo en la linealidad, otra vez (risas)

Gabyta

G- Yo fui buscando ..por ejemplo... Ví que le texto hablaba sobre los saberes, entonces, busqué todas las oraciones dónde apareciera la palabra para poder juntar eso, a ver a qué apuntaba con el tema de los saberes...a eso, le fui poniendo ...fui buscando los conectores que enunciaban todos los procesos que siguen los saberes en la evolución....

Entre las múltiples operaciones realizadas por los lectores para leer en LE aparecen algunas de tipo más "conciente" o, al menos, intencional. Algunas marcas de esto en las enunciaciones de los lectores son "busqué..volví a buscarlos", "lo empiezo a hacer así , me doy cuenta lo que estoy haciendo y trato, y cuando me doy cuenta, ya estoy leyendo otra vez la línea". La realización de operaciones intencionales no siempre da buenos resultados (como en el caso de Laura C.) y, en general, tampoco son provistas desde la enseñanza, como posibles formas de proceder con ciertos textos ("Muchos descubrimos estrategias de lectura a lo largo de las cursadas (...) no se enseñan estrategias de lectura en el secundario ni en el CBC...se van construyendo con la experiencia")

La conciencia/inconciencia de ciertos procesos tiene su correlato en **la posibilidad manifiesta por los lectores de realizar o no transferencias en la lectura en LE y en LM**. Para algunos grupos o individuos las transferencias entre los procesos son parciales o inexistentes y para otros, fuertemente probables y además, rentables. En general, los lectores manifiestan que estas transferencias se realizan desde la LE a la LM. El aprendizaje formal de la lecto-comprensión en LE con su alta carga de reflexión y estructuración favorecería, entonces, en los lectores la toma de

conciencia de algunos procesos y el "descubrimiento" de otros. Todos estos procedimientos podrían ser, más tarde, reemplazados en las lecturas más frecuentes que estos lectores realizan, es decir, en las lecturas en LM.

Grupo 15: "Grupo Aplicatus"

L2- Vas a buscar las claves, los conectores, ése tipo de cosas...

E- ¿y ustedes, eso lo hacen en castellano?

L2- Sí, sí...

E- ¿El mecanismo es básicamente el mismo?

L2- Sí, sí..

E- ¿Para ustedes habría transferencia del castellano al francés?

L2- Seguro...sí...

E- ¿Y al revés, del francés al castellano...?

L1- No, yo no...

L2- No sé...

L1- ...debe depender del conocimiento de la lengua...

Laura C.

E- ¿porqué caés en eso (la lectura lineal)? ¿Hacés lo mismo en castellano?

LC- Empiezo igual pero en castellano, me cuesta...como que lo que quiero aplicar acá, lo puedo aplicar mejor en castellano...por ejemplo, no tengo mucho tiempo para leer (en LM) como que busco conectores, busco ejemplos, como que me agiliza...

E- Agilizás un poco la lectura...

LC- Agilizo la lectura...

Laura B

LB- Ahora con las partes argumentativas que hemos aprendido...

E- ¿buscarías los elementos argumentativos del texto..? ¿Esto fue una práctica habitual en tus lecturas anteriores ..?no en francés, digo..en castellano

LB- Ah! no..eso no lo hice nunca..no, no...yo estoy aprendiendo en francés desde los cuatrimestres pasados a leer en castellano, a estudiar...

E- Ah, bien...digamos que acá vos estás conceptualizando un montón de cosas que uno podría hacer...

LB- Yo estoy aprendiendo un montón de cosas que ...todo esto lo llevo (...) a mis lecturas de todos los días..

E- ¿Y cuáles son las cosas que traés de tus lecturas de todos los días acá?

LB- Y ..esto de la lectura en diagonal, la observación, la búsqueda en el diccionario...aparte me gusta leer el diccionario solo...

Ana María.

E- Cuando decís, por ejemplo "construir hipótesis es rentable" ¿qué entendés vos por esa construcción de hipótesis, cómo procedés para hacerla?

AM-Eso me...lo empecé a utilizar cuando lo trabajamos en la cátedra, en la primera aproximación a francés. Me gustó eso de construir una hipótesis sobre que se trata el texto y después, terminar de leer y ver si lo que a primera vista yo había percibido en cuanto al texto me servía, o tenía que darla vuelta o cambiarla o

refutarla por completo. Eso lo comencé aplicar no hace tanto...siempre lo hice en casa de manera más rudimentaria y sin analizar tanto..

E- Pero en los textos en castellano, ¿vos lo aplicás eso ..o lo aplicabas de manera inconciente?

AM- De manera inconsciente, más que nada...sin ahora tenerlo tan clarito, así, desglosadito...me acostumbré cuando comenzamos a aplicarlo sobre los textos, porque me pareció bueno, me pareció una buena manera de acercarse al texto y es más, lo empecé a usar en el aula también...con mis alumnos, con los más grandes..como trato de aproximarlos a lo que va a ser presentar un informe para la facultad..la universidad, los que se decidan a seguir,...y les gustó el tema..les gustó...

E- Ah ¿sí?

AM- Sí, se engancharon rápido.

Tomás

T- Primero, lo leí lineal, bien lineal.

E- Lectura bien lineal...

T- Bien lineal...ver cómo van apareciendo los intertítulos o los elementos paratextuales...todo...cómo va apareciendo...una primera lectura bien lineal y después, lo desguaso al texto..empiezo: lo que me llamó más la atención, voy ahí...

E- Ajá.

T- Y hago lo mismo en castellano...no es que esa...que realmente lo aprendí un poco más en francés I, antes yo era muy lineal (???), la lectura que hacía tenía mucho..había aprendido a leer el diario de una forma no lineal por una cuestión de cultura familiar (...) pero acá fue mucho más sistematizado...

Como se puede observar, los encuestados dan cuenta de las "pasarelas" que se establecen entre la lectura en LM y en LE y vice-versa: ambos procesos están indisolublemente unidos y sería bastante complejo marcar las fronteras entre uno y otro. En algunos de los ejemplos, aparece claramente, creemos, que el aprendizaje formal de la lecto-comprensión en LE conllevaría una reflexión sobre el proceso lector y sobre el funcionamiento de los textos y de la LE misma que se constituiría es "un capital" a la hora de "volver" sobre la lectura en LM. Este capital sería de tipo "instrumental" ya que los lectores señalan que lo que aplican a sus lecturas en LM son, sobre todo, "herramientas" que han aprendido a desarrollar en la lectura LE. Esta transferencia es positiva ("agilizo la lectura", "aprendo a estudiar", "eso lo empecé a aplicar no hace tanto (..) y es más, lo llevé al aula") porque permite avances cualitativamente importantes en la lectura en LM y en un caso (el de Ana María, profesora de historia en el Polimodal) se transfiere, a su vez, a su práctica áulica. En otros, es también claro que la transferencia se da también en sentido contrario (de la LM a la LE) a nivel de los procedimientos que se

aplican. Si el Grupo Aplicatus es bastante poco preciso, dando por sentado que estas transferencias existen, Laura B. enumera cuáles son para ella los procedimientos "transferidos" (lectura global, observación).

Como última constante, señalaremos, la lectura grupal como **posibilidad de acrecentamiento de los saberes individuales**. Esta reflexión se manifiesta frecuentemente en las intervenciones de los lectores, aquí presentaremos algunos extractos que justifican la aserción presentada.

Grupo 15: "Grupo Aplicatus"

E- ¿...Ustedes piensan que leyendo de manera individual sólo individual hubieran comprendido mejor o no? ¿Cómo valoran la lectura grupal?

L2- a mí me parece que como decía él...en la medida en que uno puede poner eso en debate, tiene que enriquecer necesariamente.

E- es enriquecedor..

L2- Sí, ...y la prueba está que cuando hacemos la puesta en común de lo que todos venimos leyendo desde al casa, cada uno lee una cosa distinta ...

E- si ese mismo tiempo lo hubieran leído en forma individual, ¿piensan que hubieran llegado a esa comprensión buena?

L2- en ese tiempo, me parece que no.

E- ah..¿cómo influyó el factor tiempo?

L2- claro, porque al tener un tiempo acotado, vos podés aportar tu visión, al haber trabajado los tres simultáneamente, creo que por ahí, eso enriqueció...

Grupo 12: Pulp

E- en factores determinantes pusieron conocimientos lingüísticos y conocimientos de Foucault, ¿cómo se socializaron esos conocimientos en el grupo?

L1- las otras personas son de Letras, entonces, tenían conocimiento, dijeron "Bueno, Foucault trata mucho la cuestión del poder, la educación ligada al poder", entonces, esa fue una información que me pasaron a mí, que yo no la tenía...(.) y cuando íbamos leyendo decíamos "Bueno, ¿esta palabra qué es?" Y si alguien la sabía comentaba...

E- pero siempre integrado a la actividad, no hubo momentos..

L1- sí , uno de los chicos dijo "qué suerte que es de Foucault, que ya lo conocemos", entonces, yo dije "bueno, diganme porque yo no sé nada"

(...)

E- Si vos hubieras tenido que leer este texto sola..

L1- no lo hubiese podido sacar, no, para nada

E- ¿cuáles serían las dificultades?

L1- la primera dificultad fue esa..me pareció que venía hablando de una cosa y después cambió....(...) y después había ideas que no las terminaba de cerrar..yo como que..por ahí hubiese tenido que leerlo sola y después comentarlo...

E- O sea que para vos, esta parte..el intercambio y la consulta con el otro fue decisiva..

L1- sí, decisiva...

Grupo 18: Clouseau

E- ¿qué piensan ustedes que habría pasado si hubiesen leído el texto en forma individual?

L1- yo, por ahí, hubiera tardado un poco más ...

L2- yo seguramente lo hubiera entendido mal

E- ¿sí?

L2- sí, seguramente...

E- A ver, ¿cuáles fueron las cosas que guiaron para que vos puedas decir "lo entendí bien", "la comprensión es buena"?

L2-A mi me pareció que decía una cosa que se refería a un tema y otro me dijo "no, me parece que tiene que ver con tal otro tema.."

(...)

Tomás

T- Lo primero que hago cuando leo cualquier cosa tanto...todos los textos en francés que yo leí acá, enseguida los hablé, con cualquiera, es más con más de 10 personas, seguro, porque es una forma...

E-Risas

T-No , no en serio..yo necesito hablarlo

E- ¿Cómo vas juntando gente para hablar sobre...?

T- Mi familia son 6 mínimo, así que ya...

E- ¿y con todos pobrecitos...? ¿a todos los torturás así?

T- ..y desde que entré en la carrera...

E-Ah..

T- No, somos todos así...para mí, la forma de fijar el conocimiento es dialogándolo, hablándolo y ahí lo contrastás, con la gente que sabe o a que no sabe o lo que sea...normalmente, cuando leo cosas de Foucault o relacionadas con eso y me doy cuenta que puede estar relacionado con educación, hablo con la gente que conozco de educación y empiezo a comentar el tema. Igual yo de Marx mucho no sé, y las pocas veces que leí, les decía lo que había leído y es como que le pica al otro que vos no sepas tanto y entonces, sacás...

E-Ah..

T-para mí, es una forma de construir conocimiento...

(...)

E- (...) ¿y qué le preguntarías?...imaginate que estás hablando con alguien que lo leyó

T- ¿te parece que lo entendí realmente?, no, le preguntaría: ¿vos leíste algo sobre Foucault, me podés decir qué sabés sobre Foucault? Yo leí este texto que hablaba sobre la relación del poder con el saber y de cómo nació la ciencia y ¿qué información me podés agregar vos? O ¿qué te parece lo que te estoy diciendo?

Gabyta.

E- Vos pensás que para este texto en particular o para todos los textos ¿ayuda trabajar en grupo?

G-a mí me ayuda...me ayuda siempre trabajar en grupo...siempre trabajé en grupo, ayuda leer con otros..por ahí a mí se me escapa algo y el otro lo tiene en cuenta y el tema de conversar los textos a mí me ayuda... (...) yo sé que al otro le sirvo y que lo que dice el otro también me puede servir a mí a la hora de aclarar ...(...) (cuenta cómo procede con su grupo de estudio) yo soy de leer, de marcar al costado y después, voy transcribiendo ...y después hacemos la puesta en común, nos repartimos los textos, todos leemos todo y después, vamos poniendo en común lo que cada uno fue leyendo ..

E-Y en general, ¿hay coincidencias en esas lecturas?

G- Y a veces, sí...a veces, hay lindas discusiones...eso está bueno, por ahí hay gente que lo enfocó de un lado y otro...tiene mucho que ver también con la postura con la que uno se sienta a leer...pero a mí me sirve...

Laura B.

E- ¿Cómo es la situación de lectura cuando uno lee en grupo?..en esta situación no, porque era una situación de lectura individual, pero básicamente ¿vos lees con otros en francés, en LE?

LB- No, nunca leo...nunca nos juntamos

E- ¿No?¿ Nunca trabajan...?

LB- Nunca, nunca nos juntamos

E- Pero, en las clases, por ejemplo, te aporta estar con el grupo?

LB- Sí, sí, me aporta un montón, mucho más...es decir, a veces nosotras dijimos "¿cómo no nos juntamos ? nos tendríamos que haber juntado para intercambiar", pero, bueno, por una cuestión de tiempo...

E-Seguro..

LB- Pero siempre aporta muchísimo lo que puede decir el otro, me parece que hay que valorarlo....

En los testimonios presentados aquí arriba muestran claramente que los lectores entrevistados consideran a la actividad de lectura grupal como una instancia privilegiada en la construcción de conocimientos ya sea porque promueve la socialización de los mismos ("las otras personas son de Letras, entonces, tenían conocimiento, dijeron "Bueno, Foucault trata mucho la cuestión del poder, la educación ligada al poder") o porque reorienta la comprensión ("yo seguramente lo hubiera entendido mal...", "ayuda leer con otros..por ahí a mí se me escapa algo y el otro lo tiene en cuenta y el tema de conversar los textos a mí me ayuda...", "yo sé que al otro le sirvo y que lo que dice el otro también me puede servir a mí a la hora de aclarar" o incluso, porque representa una posibilidad de "obtención" de un conocimiento ("entonces, esa fue una información que me pasaron a mí, que yo no la tenía...(..) dije "bueno, diganme porque yo no sé nada""))

El último extracto presenta, creemos, un interés especial ya que la persona que reconoce los aportes del grupo y que los reconoce como válidos no es una estudiante que practique habitualmente esa forma de trabajar o de estudiar, al

contrario, ella hace una mención explícita al hecho que no se relaciona con sus compañeros para intercambiar opiniones o puntos de vista sobre sus lecturas.

2. Comportamientos estratégicos. Categorías.

Teniendo como punto de partida la definición de estrategias presentada en el capítulo anterior y a partir de las informaciones suministradas por los informantes en cada una de los instrumentos de recolección de datos diseñados, hemos identificado una serie de procedimientos que podríamos considerar estratégicos. Ellos son de dos tipos: los comportamientos **regresivos** y los **progresivos**.

Entre los primeros, se ubican aquellas intervenciones en las cuales el lector "vuelve atrás" en el texto para "actuar" sobre una secuencia ya leída. Estas "vueltas a atrás" pueden asumir dos formas: son **acomodaticias** si intentan ajustar e integrar las informaciones de la secuencia leída en un todo de sentido coherente, orientándose, entonces, hacia "el interior" del texto y son **asimilacionistas** si intentan establecer lazos entre las informaciones del texto y los universos familiares del lector, creando pasarelas entre el texto y su "exterior" (otros textos, su contexto de recepción, su vinculación con los saberes del lector, etc). En el primer caso, la secuencia leída es integrada al resto del texto, como un elemento constitutivo más que encuentra su lógica y su razón de ser en la relación con los otros segmentos textuales. En el segundo caso, en cambio, la secuencia leída es puesta en relación con elementos ajenos al texto en sí mismo pero estrechamente vinculados con las experiencias textuales del lector o con los universos de conocimiento de quien lee.

Entre los comportamientos progresivos, situamos aquellos que "avanzan" en el

texto; la acción del lector se proyecta sobre lo que vendrá, sobre la dimensión hipotética del texto, asumiendo diversas formas.

Al ir de las consecuencias a los principios y a los puntos de partida, las conductas regresivas se podrían asimilar a los **procedimientos anafóricos** mientras que las conductas progresivas, que implican un movimiento hacia delante en una dirección determinada, estarían emparentadas con los **procedimientos catafóricos**. Así entonces, como los anafóricos y catafóricos que posibilitan la dinámica cohesiva de la progresión informativa y discursiva del texto, las estrategias regresivas y progresivas permitirían un ir y venir en el discurso que tendería a la construcción del sentido textual.

En los apartados que siguen se presentarán extractos del corpus en los cuales se visualizan esta categorización establecida.

2.1- Estrategias regresivas acomodaticias

Grupo 16 "Déjenlo ahí"

L1- Muchas veces suele pasar...cuando lees el diario ...que la primera lectura es como desatenta y después, cuando te das cuenta, decís, bueno a ver, ¿qué dice en realidad?..leés el párrafo anterior..leés un poco después y ahí, vas armando como un rompecabezas...

Grupo 11: OMAPA

L2- Depende del texto..(cuenta el caso de un texto) porque no era muy redundante y cada párrafo tenía una independencia y era bastante denso y fue bastante dificultoso...

E- Finalmente, hay así una cosa bastante global y después de fragmentar...

L2- Sí, en tanto el texto sea bastante...se refiera a lo mismo..cuando es muy heterogéneo..

E- Bien ¿y la heterogeneidad, entonces, cómo hacemos?

L2- La trato después particularmente...

E- si es una heterogeneidad dentro del texto...ese texto que te digo del 2do parc...del 2do nivel era...difería mucho...eran como mil hipótesis que se daban...era además, bastante loco lo que se planteaba....

(...)

E- ...¿por qué son muy rentables (las revisiones)?

L1- desde mi perspectiva, porque primero hacés un escaneo general, marcamos y después, revisión, a ver volvemos...de qué se trataba...

(...)

L1- A ver hay un problema con este párrafo, con esta oración...bueno, vamos al contexto, al párrafo y tratamos de resolverlo...

E- ah...entonces, no sería ya un contexto sino un cotexto, es decir...con los elementos que están en el texto mismo (...)

L2- sí, en el texto mismo, no del autor...

Grupo 12: Pulp

E-¿En esa discusión de qué entendían se produjeron situaciones de conflicto? Que yo entendí una cosa y vos entendiste la contraria...

L1- sí, tratando de enganchar lo que venía en el párrafo anterior, tratando de ver cómo...

E- volviendo al texto...

L1- Claro, claro...(...)

E- ¿Y cómo uno elige la respuesta que considera que es la correcta?

L1- y porque después nos parecía que había palabras que eran muy claves (...) y que después había algunas que eran más coherentes con lo que venía diciendo el texto que otras (...)

(...)

L1- (...) hubo momentos en que nos trabamos en un párrafo, dijimos, bueno, volvamos al principio, Foucault habla de tal cosa, plantea el tema del poder y de la educación... (...) a veces es cómo que uno se embarulla mucho con los datos que da el texto, entonces, bueno, tratemos de tomar distancia, volvamos al principio como para poder acomodar eso (...)

Grupo 18: Clouseau

E- Frente a la dificultad, en otros casos, ¿cómo se hace?

L3- se vuelve a atrás y se vuelve a releer...

L2- se vuelve a atrás..

E- ¿cómo es releer? (...)

L2- Toda la oración...

L3- toda la oración y el contexto...

E- ¿Y si sigo sin entender?

L1- a veces, yo lo que hago es retomar de más atrás todavía..por ahí viene de más atrás... (...)

(...)

L2- sí, para mí es re-retomar ...

Tomás.

E- (...) la lectura relacional...ése para vos es un factor determinante en la comprensión del texto...a ver explicame esto...(...)

T- a ver...yo no es que ...aunque después aparece..

E- Sí, los procedimientos...

T- los procedimientos que utilizo...o que en potencial, utilizaría...porque ahí, ya no podemos saber...yo no tengo una hoja al lado, haciendo nada...yo todo lo tengo acá (se señala la cabeza) lo voy leyendo y en la primera lectura...hago como una división entre lo que me parece hacia dónde va el texto y las partes que van apareciendo...entonces, hago como un sistema ..uso el texto como un sistema..

E- Es todo mental lo tuyo

T- Sí, ...voy marcando, a lo sumo, voy marcando en el texto (...) pero la hipótesis de lectura la voy haciendo yo en mi cabeza , no es que la explicito...

E- La hacés en tu cabeza y después vas buscando en el texto aquellos elementos..

T- Cómo se van relacionando

E- ¿Con la hipótesis?

T- Exactamente

La idea enunciada por el grupo "Déjenlo ahí" nos parece bastante representativa de esta estrategia: el lector (o los lectores, en este caso) intentan acomodaciones sucesivas de los elementos del texto como si se tratara de las piezas de un "rompecabezas". Acomodar las piezas de un rompecabezas es una actividad análoga a la lectura en LE. En esta imagen, creemos, se conjugan dos ideas fundamentales en lo que respecta a la caracterización de la lectura y del lector en LE: la primera, hace aparecer a la lectura en LE como una actividad de alto costo cognitivo para los lectores alóglotas que no dominan el código idiomático y que deben "suplir" esas falencias empleando otros procedimientos y la segunda, pone en primer plano a un lector dispuesto a ensayar respuestas, a cooperar con el texto, a involucrarse con y en él a fin de lograr construir un todo coherente.

Ahora bien, este rompecabezas se podrá armar y dejar "satisfecho" al lector en tanto y en cuanto el texto cumpla con ciertas condiciones de lisibilidad mínimas. Según el grupo OMAPA, la heterogeneidad, concebida como una sucesión de párrafos (=piezas del rompecabezas) que no se vinculan de manera clara entre ellos, atenta contra la tarea del lector y requiere de tratamientos específicos que acrecientan aún más el costo cognitivo de la tarea.

Por su parte, el grupo Pulp plantea claramente una estrategia de revisión basada en la concientización de la dificultad, en la puesta a punto de la comprensión alcanzada y en la recapitulación: "volvamos atrás...tratemos de tomar distancia...volvamos al principio" son algunas de las formas que asumen estas revisiones. Se estipula con precisión "hasta dónde se llegó", se plantea la dificultad y la revisión compromete a todo el texto. Esta forma de

proceder estaría reafirmada en el caso de Tomás, cuando éste declara él considera al texto "como un sistema", compuesto de elementos interrelacionados.

Las dos imágenes hasta aquí presentadas por los lectores, la del texto como un "rompecabezas" y como un "sistema" y la de la lectura como la actividad de identificación y acomodamiento de los elementos constitutivos del juego o del todo, evocan la existencia de elementos interrelacionados, cuyo sentido sólo puede ser construido a partir de las relaciones de interdependencia que se establecen entre ellos. Sin embargo, creemos que la imagen del sistema, si bien comparte con la de rompecabezas la característica antes mencionada, no implica forzosamente la idea de costo cognitivo, constitutiva del juego.

2.2- Estrategias regresivas asimilacionistas

Grupo 15: "Grupo Aplicatus"

E - Y vos, ¿te considerarás un buen lector?

L1- Y no sé, aceptable...cada vez noto...no sé si mejor...por ahí, podés establecer más asociaciones, conexiones, interpretaciones interesantes...

E- ¿cuáles son los puntos positivos que tenés?

L1- establecer conexiones, asociaciones interesantes, productivas...en este momento, para hacer las monografías que te piden, en esa instancia...

L2- Claro, hacer otras lecturas, no repetir....los autores que ya han trabajado sobre ese texto...aportar algo inteligente ...

Grupo 12: Pulp

E- (...)¿Cuáles son los conocimientos previos que manejaron..?

L2- Bueno, el de Foucault, nosotros somos de Letras y algunos textos hemos trabajado...

Milca

M- Yo había leído algo (de Foucault) en América (una materia de la carrera) ...por ejemplo una parte que habla sobre...bueno, porque en América está la cuestión de ver la otredad...porque uno siempre piensa que los europeos son eurocentristas, no, también los indios son egocentristas (¿?) ...entonces, están las diferentes teorías para ver la cultura, cómo se genera la cultura...(.) entonces, Foucault tiene la característica que él cree que la cultura como que es independiente, que no está influenciada por el contexto social y económico

E- ¿O sea que vos trabajaste con Foucault en una materia?

M- No, ...XXXX

E- Un fragmentito...

M- y usa el método de la genealogía...

(...)

M- (...) o sea que la ciencia no surge de la nada, no es que un día, los pensadores...es decir, que hay todo un proceso, es decir, que tiene un insumo histórico...

(...)

E- Si yo te pregunto, vos que podés hacer con eso..lo podés..con ese texto ahora, así como lo entendiste, en esta circunstancia..vos tenés que hacer algo..sale en una materia el tema Foucault ¿Vos que podrías decir, qué podrías aportar?

M- Esto de la genealogía, porque es muy diferente. Si es genealogía, vamos a partir de que él ve las cosas de forma diacrónica, creo que es eso..él no cree que agarre un elemento y salió de la nada. Entonces, si ve de forma diacrónica, ve que hay un proceso, entonces, eso es muy importante, es un continuo, entonces quiere decir de que (sic) la ciencia repercute ahora, por ejemplo, una dicotomía ..el problema..por ejemplo, el caso de la historia, si es una ciencia o una disciplina...

Ana María

AM- Como yo pertenezco a la carrera de historia, de golpe siempre voy a buscar algo que tenga que ver con lo mío, acá lo del Siglo de las Luces y demás...algo que tenga que ver con lo mío...

(...)

AM- Tenía una aproximación a las teorías, había leído algo..en alguna cursada. Bueno, eso me sirvió para pararme frente al texto y por lo menos abordarlo con un bagaje previo...

Las estrategias regresivas asimilacionistas empleadas por nuestros informantes difieren en sus modalidades. Así, por ejemplo, para el grupo Aplicatus, la asimilación pasa por la posibilidad de poner en relación y establecer conexiones entre el texto que se lee y otros textos que forman parte de la experiencia y de los procesos de socialización textuales del lector. El texto se relaciona entonces, con su "exterior textual", es relanzado en el intertexto y entra en contacto con aquellos textos que lo han precedido. Esta visión del escrito, de carácter bajtiniano, pondría énfasis sobre la posibilidad del lector de descubrir los diálogos o los rastros de diálogos que se establecen entre los textos, de reconocer textos dentro de otros textos (intertextualidad), de identificar los textos convocados por el texto que se está leyendo y ponerlos en orden como a las réplicas de un diálogo (éste propone. El otro responde, el de más allá se opone...). Esta estrategia de lectura, por ser muy movilizadora del

capital textual de los lectores, implica también por parte de éstos un posicionamiento frente a los textos. Es el caso de Pulp, Milca y Ana María.

Las integrantes de Pulp son estudiantes del Letras; así lo manifiestan y así se posicionan frente al texto, explicitando su mirada desde la disciplina. Ana María procede de igual manera pero, además, pone en palabras el hecho de la recurrencia de su posicionamiento como miembro de una comunidad disciplinar específica: "siempre voy a buscar algo que tenga que ver con lo mío" es la enunciación que realiza y que nos hace suponer que su posicionamiento además de ser totalmente conciente, es recurrente e invariable. En sus lecturas-búsqueda, Ana María parece reafirmar el lugar social que ocupa y desde el cual construye su lectura y el sentido textual.

El caso de Milca, presenta ciertas coincidencias con los anteriores y sus propias especificidades. Milca "sale" del texto, lo pone en relación con otros textos y con temas por ello conocidos desde su lugar de alumna pero, además, va más lejos; en efecto, las explicaciones de Milca reproducen los principios básicos de la ciencia en la cual se está formando. Como estudiante de historia ella sabe que siempre "hay todo un proceso, es decir, que (todo) tiene "un insumo histórico", que cuando se adopta una forma de mirar y de analizar la realidad de tipo "diacrónica" no se puede suponer que los fenómenos salen "de la nada". Ese esquema disciplinar es el que Milca transpone al texto y lo emplea para dar cuenta de su comprensión del mismo.

Más tarde, la estudiante agrega: "Entonces, si ve de forma diacrónica, ve que hay un proceso, entonces, eso es muy importante, es un continuo, entonces quiere decir de que (sic) la ciencia repercute ahora, por ejemplo, una dicotomía ..el problema..por ejemplo, el caso de la historia, si es una ciencia o una disciplina...". En esta última enunciación, para dar cuenta de su comprensión del texto leído, la lectora recorre los principios básicos de la disciplina (diacronicidad, procesos, continuo), las interacciones pasado-

presente que hace de la historia una disciplina dinámica y los grandes debates en torno a la disciplina. Sus saberes aparecen aquí explicitados y como "organizadores" de su estructura de pensamiento: Desde esa estructuración, Milca construye el sentido del texto; el texto se pone en contacto con un exterior, regido por la lógica de la historia.

3. Estrategias progresivas

Grupo 15: "Grupo Aplicatus"

E- ¿Ustedes habían leído Foucault, ése texto o algunos otros...?

L2- No, No otros textos por la carrera entrás a Letras y ya...

E- Aparece Foucault

L2- Claro...entonces, como que uno ya tiene lo que se llama "los horizontes de lectura"

E- Claro...

L2- Ya sabe más o menos de qué va a hablar Foucault...

Grupo 11: OMAPA

E- ¿Cómo hicieron con ese conocimiento que vos tenías sobre Foucault?

L2- Claro, interpretábamos y yo les decía a mí me parece que, capaz, más allá de lo que veamos en el texto (...) Foucault apunta hacia ese sentido porque el procedimiento, el proceder de él funciona de tal manera..., entonces, en base a conocimientos singulares...

E- y eso al grupo, ¿le sirvió?

L2- sí, sí claro...

Grupo 12: Pulp

E- Por ejemplo, anticipaciones...no las consideran rentables..el avanzar sobre el texto antes de la lectura..

L1- No, porque a veces, es difícil salir de eso...es como que uno ya va....dice va a tratar de esto y es como medio difícil ...salir de esa hipótesis primera que uno hizo..

E- ah! digamos que no anticipan porque por ahí las hipótesis son hipótesis fijas..

L1- sí...claro..o porque uno dice bueno, se va a tratar de esto y en realidad empieza a leer ya en esa línea y es como que quita cierta libertad para enfocar...

E- Condiciona...

L1- Sí, claro...

Milca.

M- (...)...en la parte última, creo...

E- Pero ¿qué busca el autor?

M- Busca convencerme

E- ¿De qué?

M- Porque en la parte última , creo que está la causa ¿no? De que como la ciencia puede ser que salga de la filosofía ...que todo ese proceso tenga la finalidad de..no sé...esa palabra, no sé, ... mathesis..

E- Sí, pero vos, en realidad, esa última parte no la leíste..

M- No, pero yo sé que ahí está lo más importante porque un tipo que me quiere convencer de algo, de la intervención del estado, de cómo se van estructurando los saberes...en la conclusión, es dónde yo sé (...) que va a aparecer el autor (...) ahí empezaría la parte rica...

Laura B.

E- Vos pusiste acá que el objetivo del autor es "comprender el poder disciplinario, la disciplina de los saberes" ¿estás de acuerdo ahora?

LB- No (risas) pero eso era lo que yo traía...

E- Ah! eso era lo que vos traías de tus lecturas de Foucault...

LB- Claro...

Laura C.

E- y cuando no entendés nada y empezás otra vez la línea...entre el momento en que vos decís, bueno, no entiendo nada y volvés a empezar ¿no pasa nada ahí? ¿no hay ninguna hipótesis? ¿no hay nada? ¿es una cosa así un poco mecánica?

LC- Pasa por...ya te digo pasa porque pienso que no es así...o sea no me doy, por ahí, la oportunidad de construir algo para después por ahí, revisarlo...

E- Ah....

LC- Directamente digo: no, no, no entiendo nada y vuelvo a empezar....

Tomás

E- ¿Y que pasa si la hipótesis es falsa, si no corresponde, si hiciste una hipótesis mal hecha...?

T- empiezo a buscar los elementos que eran más oscuros, que no entendí y que no pude poner en relación porque no los entendía justamente (...)

E- Generalmente son esas zonas oscuras las que tenés que restituir para poder ...

T- entender

E- refutar esa hipótesis..¿es así?

T- exactamente. Bah...para iluminar el camino ...

E- bien. Si partimos de la base que vos hiciste una hipótesis correcta, entonces, vas al texto y buscás aquellas cosas que te la verifiquen y estás tranquilo, entendiste...ahora..si hiciste una hipótesis en tu cabeza que es incorrecta y vas al texto y ves que las cosas no cierran ..entonces, yo me pregunto cómo hacés para eliminar esa hipótesis (...)

T- y vuelvo a rever los elementos que había visto antes para comprender dónde es que ...

(...)

E- ¿Cuándo vos decidís que comprendiste? (...)

T- Cuando las contradicciones son mínimas ...

E- Contradicciones con ...

T- Contradicciones con la hipótesis inicial...si veo que la hipótesis inicial está totalmente "contradecida"(sic), tengo que empezar de vuelta, de cero, porque hay algo que no cierra...

Contrariamente a los datos arrojados por las encuestas según las cuales, la construcción de hipótesis o las anticipaciones parecían no constituir un procedimiento habitualmente empleado por los lectores, las entrevistas arrojan una visión diferente de este procedimiento. Si bien el grado de conciencia del procedimiento puede ser discutido, su recurrencia es mucho más importante de lo que dejarían entrever las encuestas. Podríamos pensar que se trata de un procedimiento no completamente conciente como para ser considerado estratégico pero muy decisivo a la hora de construir el sentido del texto. Varios casos diversos se presentan en nuestros extractos de corpus.

El grupo "Aplicatus" emparenta las hipótesis de lectura con los "horizontes de lectura" que delimitarían lo que es esperable o no frente a un texto determinado. Estos horizontes de lectura funcionarían en dos sentidos complementarios: por un lado como factores de reducción de la "infinitud" del texto; el texto no abre un número infinito de posibilidades interpretativas sino que éstas están condicionadas por una serie de factores (contexto, tema, autor) que las limitan; por el otro, como factores de contención y de guía para el lector. En efecto, este horizonte de lectura actúa como barrera de contención de la inseguridad que produce el texto y permite al lector construir un sentido más o menos verificable y confiable.

En otros casos (grupo OMAPA, Laura B.), las hipótesis de lectura que se construyen en instancias anteriores al texto, parecen ser decisivas para construir un sentido del texto e incluso, funcionarían como "hipótesis fijas". El lector de OMAPA, estudiante de filosofía, declara : "a mí me parece que, capaz, más allá de lo que veamos en el texto (...) Foucault apunta hacia ese sentido porque el procedimiento, el proceder de él funciona de tal manera" La formulación "más allá de lo que veamos en el texto" es importante, creemos, para esclarecer la noción de hipótesis fija. En efecto, para estos lectores, el texto sería sólo un mero elemento de confirmación de aquello que ya se sabe y

el lector alguien que sólo ajusta el texto a esquemas preestablecidos. En el caso de Laura B., su enunciado "pero eso era lo que yo traía..." daría cuenta de una dependencia excesiva de los conocimientos previos a la hora de construir el sentido del texto. Esta dependencia, en lugar de favorecer la comprensión, la condicionó negativamente: al asimilar la información presentada por el texto a los esquemas y/o conocimientos preexistentes, Laura B. omite indagar, a partir del texto, si se trata de una asimilación posible o errónea; procede de manera automática e irreflexiva y sólo una segunda lectura le permite volver sobre sus pasos y lograr una articulación satisfactoria entre sus conocimientos previos y los conocimientos nuevos aportados por el texto.

Laura C y Tomás presentan dos casos opuestos. Laura C. no se permite construir hipótesis para después revisarlas o cimentar su comprensión sobre ellas; Tomás por su lado, parece funcionar como un hacedor de hipótesis. Si para Laura C., el momento de la construcción de una hipótesis se diluye en un "no entendí nada" que pone una barrera a toda posibilidad acción superadora; para Tomás, las hipótesis son tan importantes que "dirigen" todo su proceso lector. En efecto, Tomás estima que ha comprendido "cuando las contradicciones son mínimas " entre el sentido que ha podido construir y la hipótesis inicial que formuló y señala que no comprendió "si (veo que) la hipótesis inicial está totalmente 'contradecida'". La hipótesis inicial es, para él, el "termómetro" de su comprensión; la coincidencia entre hipótesis inicial y sentido construido marca la comprensión, la no-coincidencia, la falta de ésta y la necesidad de "empezar de vuelta, de cero, porque hay algo que no cierra".

E- Recapitulación conceptual de las principales tendencias observadas en cada situación de lectura

En los cuadros siguientes se presentarán, de manera comparativa, diferentes aspectos que han sido considerados en esta investigación (representaciones, desempeños, procedimientos, etc), en cada una de las situaciones de lectura consideradas. Esta presentación esquemática tiene como finalidad poner de manifiesto las rupturas (presentadas en dos columnas) y/o las continuidades (presentadas en una única columna) que se establecen, con respecto a los aspectos considerados, en cada una de las situaciones de lectura analizadas.

Cuadro 1. Representaciones

Aspecto 1: Representaciones	
Situación de lectura individual	Situación de lectura grupal
<p>a- La mayoría de los lectores considera que la comprensión del texto alcanzada es mediocre</p> <p>b- La representación de la lectura en lengua extranjera se circunscribe a la de una actividad de carácter meramente lingüístico</p> <p>c- El aprendizaje formal de la lecto-comprensión en LE se constituye en un factor esencial para la reconstrucción del sentido en LE ya que aporta las herramientas necesarias para abordar los textos de manera solitaria</p>	<p>a- La mayoría de los grupos considera que la comprensión del texto alcanzada es buena</p> <p>b- La representación de la lectura en lengua extranjera se circunscribe a la de una actividad de carácter lingüístico e interaccional, en la que intervienen de manera decisiva los conocimientos previos y la posibilidad de socialización de éstos</p> <p>c- El aprendizaje formal de la lecto-comprensión en LE no es considerado un factor esencial para la reconstrucción del sentido en LE: los "otros" suplen las herramientas que ese aprendizaje pone a la disposición de los lectores</p>
<p>d- Domina la concepción de la lectura estudiosa que no "permite" omisión ni supresión de partes.</p> <p>e- Se reconoce a los otros (grupos de pares) como los posibilitadores/facilitadores de la comprensión del texto</p> <p>f- La inseguridad lectiva es una constante, cualquiera sea la situación de lectura en la que el lector se encuentre: la tolerancia de una "comprensión flotante" es mínima.</p>	

Cuadro 2: Desempeños

Aspecto 2: Desempeños	
Situación de lectura individual	Situación de lectura grupal
a- El porcentaje de desempeños satisfactorios es de 40%	a- El porcentaje de desempeños satisfactorios es de 47, 36%
b- El porcentaje de desempeños nada satisfactorios es de 40%	b- El porcentaje de desempeños nada satisfactorios es de 21, 05%
c- La lectura individual no presenta ventajas ni en la mejora de los desempeños ni en la reducción de desempeños poco satisfactorios.	c- La lectura grupal propicia mejores desempeños y reduce el número de desempeños poco satisfactorios. La comprensión es más "acabada" que en situación de lectura solitaria
d- Los problemas en la construcción de los conocimientos de los cuales los textos son portadores se vinculan con la imposibilidad de jerarquizar las informaciones de los textos y con el establecimiento de relaciones lógicas entre las proposiciones del texto contrarias a las presentes en el texto	
e- El desfasaje entre representaciones y desempeños va en el sentido de una sobredimensión de la comprensión alcanzada con respecto a los desempeños efectivos.	

Cuadro 3: Procedimientos

Aspecto 3: Procedimientos empleados	
Situación de lectura individual/ Situación de lectura grupal	
a- Los procedimientos más empleados son parcialmente coincidentes en ambas situaciones de lectura	
b- Los procedimientos menos empleados son parcialmente coincidentes en ambas situaciones de lectura	
c- Los procedimientos considerados más rentables son parcialmente coincidentes en ambas situaciones de lectura	
d- Los procedimientos considerados menos rentables son parcialmente coincidentes en ambas situaciones de lectura	
e- Se trata de procedimientos propios de la " lectura estudiosa " o de la " lectura para aprender ", susceptible de ser evaluada	
f- Se privilegia la lectura lineal "palabra por palabra"	
g- Se privilegia una actitud activa del lector como aquel que pone en relación las partes (párrafos, oraciones) entre ellas y en función del todo (texto).	
h- Se rechaza la supresión de partes , el "barrido" del texto o las lecturas en "diagonal"	
i- Se pone en evidencia la escasa diversidad en la forma de abordaje de los textos	

Cuadro 4: Estrategias

Aspecto 4: Procedimientos estratégicos	
Situación de lectura individual	Situación de lectura grupal
<p>a- Las estrategias regresivas acomodaticias están estrechamente vinculadas a la utilización de instrumentos compensatorios como el diccionario</p> <p>b- Las estrategias regresivas asimilacionistas se manifiestan en los posicionamientos de los sujetos lectores, es decir, en el lugar social que éstos delimitan como propio y desde el cuál construirán sus conocimientos</p> <p>c- Las estrategias progresivas funcionan en el nivel de la construcción de hipótesis de contenido, las cuales son determinantes para los sujetos lectores</p>	<p>a- Las estrategias regresivas acomodaticias están estrechamente vinculadas a la interacción con los otros.</p> <p>b- Las estrategias regresivas asimilacionistas se manifiestan en la socialización de los conocimientos previos y en el acrecentamiento de los conocimientos de los miembros del grupo menos informados</p> <p>c- Las estrategias progresivas funcionan a nivel de la construcción de hipótesis interpretativas. En esta construcción intervienen de manera decisiva los diferentes puntos de vistas construidos en función de las diferentes disciplinas convocadas</p>
<p>d- Se manifiestan concientemente ante la dificultad: cuando la lectura se desarrolla sin altibajos se asumen como comportamientos "naturalizados" o "mecánicos"</p> <p>e- Manifiestan un claro anclaje social al articularse de manera estrecha con las prácticas lectivas propias de la comunidad científica a la cual pertenecen los lectores: cada comunidad científica posee modos propios de lectura y por ende, maneras propias de resolver la dificultad</p> <p>f- Presentan una dimensión declarativa y una dimensión procesual: combinan en "saber" con el "saber hacer"</p> <p>g- Se inscriben en un continuum en el que articulan tres dimensiones: el pasado (lo que ya se leyó, lo que ya se sabe, lo previo a la lectura, lo anterior en el texto), el presente (lo que se lee) y el por-venir (lo que se leerá, la proyección)</p> <p>h- Se presentan en dos categorías diferenciadas: regresivas/progresivas</p> <p>i- Las estrategias regresivas se dividen en acomodaticias o asimilacionistas y las progresivas corresponden a las construcciones de hipótesis.</p>	

Capítulo V: Consideraciones didácticas

1- Breve recorrido histórico de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-comprensión en LE en la universidad.

Antes de iniciar el análisis de la situación de lectura en lengua extranjera en la universidad a partir de las categorías del ISD, haremos una breve reseña de los diversos enfoques que han sido aplicados en este campo, en el transcurso de los últimos años. Para ello, nos inspiraremos en algunos de los trabajos de nuestras colegas argentinas de la Universidad Nacional de Tucumán y de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, quienes, en sucesivas investigaciones han presentado diversas aproximaciones a la evolución de la enseñanza de la lecto-comprensión en lengua extranjera en la universidad.⁷⁴

Durante largo tiempo y hasta los años 80, la lecto-comprensión en lengua extranjera estuvo asimilada a la "traducción", basada en el análisis de unidades lexicales y frásticas. Así, los primeros ensayos en el medio universitario, para enseñar la lectura en lengua extranjera consistían, ante todo, en traducciones "palabra por palabra" de oraciones descontextualizadas y, la mayor parte de las veces, sin ningún componente que motivara a los

⁷⁴ Cuando nos referimos a los trabajos del equipo de investigación de la UNT hacemos especial énfasis en la publicación titulada "La lectura en lengua extranjera. Nuevas perspectivas de análisis" (Babot de Bacigaluppi, Helman de Urtubey, Pastor de de la Silva y Sibaldi de Perelman, 1999, UNT) cuyo Capítulo 1 se denomina "la lectura en lengua extranjera: evolución y perspectivas". En lo que respecta al equipo de especialistas de la facultad de Filosofía y Letras de la UBA, podremos especial interés en una publicación titulada "Lecto-comprensión en francés lengua extranjera. De cómo las representaciones de la actividad lectora en el docente-conceptor fueron evolucionando a lo largo de 15 años" (Klett, Lucas, Vidal, 2000, Fichas de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA)

alumnos para realizar la actividad. La enseñanza de la gramática explícita acompañaba esta metodología.

Desde los 80, el enfoque comunicativo y "los aportes de la socio, la psico y etnolingüística, la pragmática, la lingüística de la enunciación y el análisis del discurso produjeron un cambio en la visión del objeto de estudio y en la metodología que se aplicaba (...) la enseñanza de la lecto-comprensión seguía así, a grandes rasgos, la evolución de la concepción metodológica de la enseñanza-aprendizaje del FLE" (Klett, Lucas, Vidal, 2000: 3). En ese momento hace su irrupción la propuesta de los que se conoce con el nombre de **"Enfoque Global de Textos"** (Moirand y Lehmann, 1980). Este modelo, de corte más lingüístico que psicolingüístico, descansa sobre el relevamiento de indicios textuales, enunciativos, iconográficos, etc.; lo que lleva a la ruptura de la linealidad del texto y a la localización rápida, por parte del lector, de un cierto número de informaciones importantes contenidas en el documento escrito.

Esta propuesta, que "revolucionó" la enseñanza-aprendizaje de la lecto-comprensión en medio alóglota⁷⁵, se mostró doblemente ventajosa: por un lado, acercó al lector instrumentos facilitadores del acceso al texto (tipos y funciones de discursos, identificaciones de redes isotópicas, relevamiento de conectores y de elementos organizadores del discurso, etc.) y por el otro, puso en manos de los docentes instrumentos de "análisis pre-pedagógico" que garantizaron una aproximación sistemática al texto. Coincidimos con Babot y alii en que "el análisis pré-pedagógico (estudio lingüístico/pedagógico previo del documento) (...) marcó muy fuertemente la práctica docente y determinó

⁷⁵ En América Latina y en nuestro país en particular, el EFT ha tenido grandes adhesiones en el medio universitario. Da prueba de ello la nutrida concurrencia de los profesores universitarios a los seminarios de perfeccionamiento dictados por especialistas franceses entre finales de los años 80 y comienzo de los 90 y organizados por el Servicio de Cooperación de la Embajada de Francia en Argentina. Estos docentes así formados se convirtieron en entusiastas multiplicadores de este abordaje de los textos de especialidad en FLE.

una renovación metodológica al considerar la situación de comunicación como una instancia determinante en la comprensión/producción de los textos" (Babot y alii, 1999: 14).

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

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

En primer lugar, se trató de una propuesta demasiado centrada en el análisis del discurso (lo que hace que sus aportes sean ante todo los de un estudio de "lingüista" sobre los textos) y en la capacidad anticipatoria de los lectores. Como lo señaló el propio Lehmann, se trató de una concepción "exclusivamente lingüística de la actividad de lectura (en la cual) el procedimiento del lector que interpreta un texto sería análogo al del lingüista que analiza la estructura de ese mismo texto" (Lehmann, 1985, citado por Klett y otras, op. cit: 9)

Así entonces, el Enfoque Global de Textos no ha dado cuenta, de manera eficaz, del proceso de lectura en lengua extranjera en sí mismo ni de la/s maneras/s de en que los lectores leen y reconstruyen el sentido textual. Como lo señalan Klett y otras "(se) privilegiaba los procedimientos de descripción del objeto-texto en detrimento de los procesos de comprensión" (Klett y otras, op. cit: 9).

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

Sin abandonar completamente la propuesta de los especialistas franceses que acabamos de describir, la práctica didáctica de la enseñanza de la lecto-comprensión en LE en nuestro medio se vio "enriquecida", hacia los años 90, con los aportes de otros trabajos de investigación que se fusionaron en modelos como la **"Teoría de los Esquemas"** (Carrell, 1990) o la **"Automatización y Control de los Procesos Cognitivos"** (Gaonac'h, 1993).

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

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

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

En el primer modelo, la Teoría de los Esquemas, el proceso de comprensión de los textos se realiza gracias a la puesta en marcha de dos tipos de esquemas: los de contenido y los formales. Estos esquemas, activados por el lector en el momento de su lectura, son diferentes en cada lengua-cultura y permiten la comprensión del escrito siempre y cuando se realice un trabajo sistemático sobre ellos antes del abordaje del texto. Como sostienen Babot y otras "Según esta concepción, el texto no tiene significación en sí mismo, sólo aporta direcciones posibles para la interpretación. Es el lector quien le atribuye una significación determinada, a partir de sus propios conocimientos, es decir, de sus esquemas tanto formales (lingüísticos y textuales) como de contenido (conocimientos y creencias sobre el mundo)" (Babot y otras, op.cit: 20)

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

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

Estos modelos teóricos alimentaron y alimentan actualmente varios de los trabajos de investigación que se realizan en nuestras universidades en el campo de la lecto-comprensión en LE. A modo de ejemplo, citaremos los

trabajos inscriptos en el área de la lecto-comprensión en FLE de la Dra T. Acuña de la Universidad de Comahue⁷⁶ y los de varios equipos de investigación del área de inglés⁷⁷, entre los cuales estas opciones teóricas han prosperado de manera significativa.

A partir de mediados de los 90, se conocieron en nuestro medio otras líneas de investigación como el "**Enfoque sociosemiótico**", sostenido por los especialistas franceses Souchon (1995, 1997), Goffard (1995), Rui (1994, 1995). Este enfoque, crítico de las posturas cognitivistas que desconocen el anclaje social de los textos y de sus productores y receptores, abreva en la semiolingüística de inspiración bajtiniana, reconoce las especificidades de la comunicación escrita y por ende, de la relación que se entabla entre el emisor y su(s) destinatario(s) a través del texto, acuerda un lugar de privilegio a las representaciones sociales de los sujetos lectores ya la socialización textual de éstos, se inscribe en una "semántica de la alteración"⁷⁸ y revaloriza la pertenencia de los textos a los diferentes géneros discursivos.⁷⁹

Partiendo de la premisa según la cual cuando el alumno en la universidad aprende a leer en un idioma extranjero ya es más o menos competente en la lectura en su propio idioma; en el marco de esta aproximación, la propuesta didáctica incluye una reflexión sobre la relación que ese lector "experimentado" en lengua materna entabla con los escritos en lengua meta y con los textos en general. En este sentido, Souchon insiste mucho en el trabajo sobre la

⁷⁶ Acuña, T (1999) "Lecture en langue étrangère: du traitement des textes à l'acquisition des langues" Tesis de Doctorado, Universidad París-X Nanterre.

⁷⁷ Equipo de investigación en el área de inglés de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, de la UNLu.

⁷⁸ Souchon se inscribe en la "línea de los que consideran que sentido y alteración están unidos indisolublemente en el marco de una semántica de la alteración" (Souchon, 1997: 23). El sentido se construye a partir de las zonas del texto en las cuales se presentan "alteraciones"

⁷⁹ Este enfoque es el utilizado por las colegas de la UN de Tucumán (Raquel Pastor de la Silva, Bibiana Sibaldi, M. v. Babot de Bacigaluppi, Silvia Urtubey, entre otras) en sus trabajos de investigación sobre la lecto-comprensión en FLE

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

Nuestro marco teórico de referencia, como ya fue señalado en otro lugar, se nutre de los aportes de este último enfoque y de los del ISD. Las consideraciones didácticas que siguen se desprenden, entonces, de la combinatoria antes mencionada.

2- ***Nuestra propuesta didáctica: principales componentes***

Las observaciones que presentaremos aquí se organizan en torno a dos ejes: un marco didáctico de referencia y un cierto número de nociones didácticas solidarias con el marco establecido. Seguidamente, precisaremos someramente cada uno de estos ítems.

2.1- Un marco didáctico de referencia: la didáctica procesual contextualizada

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

Así, consideramos que el modelo didáctico más adaptado a nuestras preocupaciones y a nuestras necesidades es el modelo de la didáctica procedural, aunque en una versión que llamaremos "contextualizada". Explicaremos brevemente esta elección, basándonos en Fijalkow (Fijalkow, 2000).

¿Porqué elegimos el modelo de la didáctica procedural "contextualizada" para encuadrar nuestra práctica áulica? La primera razón remite a la necesidad de

poner a resguardo una articulación fuerte entre nuestra práctica y nuestro marco teórico de referencia: si consideramos que la lectura en LE es una actividad, es decir, un "savoir-faire" y no, simplemente un saber; entonces, saber leer es un conocimiento de orden procesual que reúne las siguientes características: se vincula con la acción, es implícito y difícilmente accesible y necesita de un largo aprendizaje.

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

Ahora bien, aún admitiendo el carácter procedural de la lectura y de los conocimientos que intervienen en ella, creemos que no es posible pasar por alto que los conocimientos que se movilizan dentro de esta esfera -al igual que aquellos de los que se dispone en la esfera declarativa- deben ser "contextualizados", es decir, estar solidariamente ligados a las diferentes situaciones de lectura en las cuales se llevan a cabo. Así, y según Fijalkow, estas dos categorías primarias de conocimientos se enriquecen con una tercera: el conocimiento contextual, el que permite responder a preguntas tales como ¿cuándo leer?, ¿porqué leer? ¿dónde leer? Según este autor, entonces, en la lectura intervienen tres tipos de conocimientos ya que leer implicaría **saber (conocimiento declarativo), saber hacer (conocimiento procedural) y conocer las circunstancias en las que la lectura tiene lugar (conocimiento contextual)**

En segundo lugar y siempre a partir del marco teórico que hemos evocado más arriba, si consideramos que la lectura es una actividad, sería imposible descomponerla en "partes" (descifrado, aspecto lingüístico, semántico,

comprensión, etc). En efecto, según Fijalkow "la didáctica procesual recomienda abordar la enseñanza de la lectura directamente (...) se trata de aprender a leer leyendo ya que se considera que una conducta se adquiere practicándola (...)" (Fijalkow, 2000: 115. Nuestra traducción). De esto se desprende que "el todo es preferible a cualquiera de las partes" (Fijalkow, op. cit), es decir que, en franca oposición con las variantes didácticas que privilegian uno u otro de los aspectos constitutivos de la lectura, la didáctica procesual favorece un abordaje de conjunto de esta actividad, en toda su complejidad, complejidad que está dada por múltiples variables, entre ellas, la situación de lectura en sí misma.

Por último, daremos cuenta de los tres criterios definicionales que fueron aplicados por Fijalkow en su descripción del modelo procesual: las situaciones de lectura instituidas (lugar, tiempo, actores); los soportes empleados y las actividades propuestas⁸⁰

En cuanto al primer criterio, Fijalkow sostiene que la escuela debe crear lazos privilegiados entre los niños y los textos, mediante la multiplicación y la variación de las situaciones de lectura. Por nuestra parte, creemos que este principio se podría generalizar al ámbito universitario, ya que si la institución universitaria multiplicara las ocasiones de lectura en LE (más profesores que presentaran más textos a sus alumnos en LE, más seminarios de especialistas extranjeros, mejor equipamiento de las bibliotecas, mayor circulación de bibliografía en LE, contactos más fluidos con equipos de investigación extranjeros, mayor intercambio de alumnos, etc.), el aprendizaje de la lecto-comprensión en LE se vería favorecido y resignificado. Esta resignificación haría de la lectura en LE una situación cultural.

⁸⁰ Se debe precisar que Fijalkow es un especialista que se dedica al estudio de la lectura de los niños, en su lengua materna. Dado este objeto de estudio, se podría poner en tela de juicio su legitimidad como referencia para analizar las situaciones de lectura de adultos, en LE. sin embargo, creemos que algunos de sus aportes son muy útiles para comprender la complejidad misma de esta práctica.

En cuanto a los soportes y a las actividades de lectura, Fijalkow sostiene que los primeros deben ser auténticos y diversos, es decir, vinculados con la vida social y que las segundas, deben favorecer la comprensión y no el descifrado y la decodificación. De una manera general, diremos que estos principios son los que enmarcan nuestra actividad áulica: textos definidos desde su función social (transmitir, difundir, validar conocimientos) y actividades consideradas como situaciones de resolución de problemas hacen de la lectura en LE una situación cultural compleja que permite la comunicación entre un lector y un autor, miembros de la misma o de diferentes comunidades científicas, a través del tiempo y el espacio, por medio de un texto.

A todos estas consideraciones, debemos agregar entonces, aquellos elementos del contexto que definen a cada una de las situaciones de lectura: **los lectores** como miembros de una comunidad socio-lingüística determinada (comunidades disciplinares, en el caso de la universidad), **los textos** en tanto mediadores de las actividades concretas de los individuos (en nuestro caso, los textos académicos), **los proyectos de lectura** propios de cada grupo de lectores (en el ámbito que nos ocupa: leer para aprender, para formar parte de una comunidad disciplinar), **los conocimientos declarativos y procedurales** necesarios en cada situación de lectura particular (saberes y saberes para la acción, seleccionados en función de la situación), en fin, todos aquellos elementos que hacen de una situación de lectura un diálogo único e irrepetible entre un lector y un autor, a través de un texto.

2.3- Algunas nociones clave: la resolución de problemas, el aprendizaje por tareas y las consignas de lectura

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

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

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

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

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

- Una dimensión no mecánica, es decir, actividades que propicien la puesta en funcionamiento de soluciones diversas y variadas.

- La obligación, para los estudiantes lectores, de tomar decisiones, de planificar sus acciones, de movilizar sus conocimientos declarativos y procedimentales
- La aceptación de más de una solución o sea, actividades de tipo abierto.
- El carácter de desafíos para los lectores, motivantes y propulsores de la acción.

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

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

De una manera muy simple, diremos que las tareas de lectura descansan sobre el principio de la propuesta, a los lectores aprendientes, de actividades significativas de naturaleza diversa con vistas a la construcción del/ de los sentido/s del texto. Así, las tareas propuestas a los lectores podrán inscribirse en el "mundo real" o en el "universo pedagógico" (Nunan, 1996). Cuando las tareas se inscriben en el mundo real deben asumir una forma próxima a la de las tareas que el lector deberá realizar fuera del contexto escolar y apuntan a

la adquisición, por parte del lector aprendiente de aquellos comportamientos que efectivamente deberá asumir, fuera de los límites del aula⁸¹ Por lo contrario, las tareas de carácter pedagógico son difícilmente realizables fuera de la clase pero su utilidad reside en la estimulación del proceso de aprendizaje de los sujetos. Es claro que durante el trayecto de formación, se deberá proponer a los lectores tareas de los dos tipos ya que ambas son complementarias y atienden a necesidades diferentes, del orden de lo práctico y de lo lingüístico y psicolingüístico.

Ahora bien, las tareas consideradas como la materialización de los problemas deben asumir una forma particular cuando son propuestas a los lectores. La pregunta ahora es la siguiente: ¿cómo se introducen las tareas en la clase? La respuesta es simple: por medio de las **consignas de lectura**, concebidas como una de las formas de puesta en texto de las elecciones didácticas realizadas por el docente y repartidas en dos categorías: consignas de verificación y consignas de aprendizaje. Para exponer brevemente Esta distinción nos remitiremos a Cicurel (Cicurel, 1991).

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

⁸¹ En el caso de nuestros alumnos, las tareas inscriptas en el mundo real deberán acercarse lo más posible a una situación de lectura solitaria y autónoma, que implique la construcción de los conocimientos vinculados por los textos ya que éste será el tipo de lectura el que desarrollará nuestro alumno una vez finalizado su aprendizaje formal de la lecto-comprensión en LE.

mediar entre el texto y el estudiante ayudándolo a encontrar estrategias para superar el problema.

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

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

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

Anexo 1: Encuesta Metacognitiva Individual

Nombre:
Carrera:

Nº de materias aprobadas:

1. ¿Cómo evalúa usted la comprensión alcanzada?

Muy buena

Buena

Mediocre

Nula

2. Si su comprensión fue **muy buena o buena**, ¿Qué factores fueron determinantes en el resultado alcanzado?

3. Si su comprensión fue **mediocre o nula**, ¿Qué factores condicionaron ese resultado?

4. ¿Piensa que si hubiese leído en grupo hubiese comprendido mejor? ¿Por qué?

5. Entre los procedimientos que se detallan a continuación, indique con una cruz cuáles utiliza corrientemente al leer en lengua extranjera y si le resultan **poco rentables, rentables o muy rentables**

Procedimientos	Poco rentable	Rentable	Muy rentable
Toma de notas, realización de resúmenes o de cuadros concomitantes a la lectura			
Revisones, vuelta atrás en el texto, etc			
Consultas de diccionario			
Lectura lineal, en silencio			
Búsqueda de elementos lingüísticos significativos (conectores, etc)			
Subrayado de partes importantes			
Lectura en diagonal			

Construcción de hipótesis			
Lectura lineal oralizada o "traducción simultánea" (lee oralizando en LM un texto escrito en LE)			
Anticipaciones sobre el contenido del texto			
Observación del texto			
Supresión de partes (fragmentos no leídos, etc)			
Modificaciones en la forma de abordar el texto			
Explicitación de conocimientos s/autor, temática, etc			
Consultas con compañeros, intercambios de ideas, etc			

6. Frente a las dificultades de comprensión del texto ¿Cómo procedió?
 Identifique los tres procedimientos que usted utiliza más a menudo para abordar un texto en francés (el nº 1 es el más frecuente)

- 1:-----
 2:-----
 3:-----

7. ¿Alguna vez tuvo que "estudiar" con un texto en lengua extranjera?

8. Si contestó afirmativamente a la pregunta anterior ¿cómo procedió y qué resultado alcanzó?

Anexo 2: Encuesta Metacognitiva Grupal.

Encuesta de lectura grupal

Grupo:
Integrantes:
Carreras representadas:
Promedio de materias aprobadas:

1. ¿Cómo evalúa el grupo la comprensión alcanzada?

Muy buena Buena Mediocre Nula

2. ¿Qué factores fueron determinantes en el grado de comprensión alcanzada por el grupo?

3. ¿Cómo procedió el grupo para lograr comprender el texto?

4. ¿Qué tipos de aportes realizaron cada uno de los integrantes del grupo?

5. Entre los procedimientos que se detallan a continuación indiquen con una cruz cuáles fueron utilizados por el grupo y cómo evalúan el grado de rentabilidad de cada procedimiento empleado

Procedimientos	Poco rentable	Rentable	Muy rentable
Revisones, vueltas atrás en el texto, etc			
Lectura lineal oralizada o "traducción simultánea" (se lee un texto en LE pero se lo oraliza en LM)			
Consultas de diccionario			
Realización de cuadros, resúmenes, etc. concomitantemente a la lectura			
Búsqueda de elementos lingüísticos significativos (conectores, etc)			

Subrayado de partes importantes			
Lectura en diagonal			
Construcción de hipótesis			
Lectura lineal, en silencio			
Anticipaciones sobre el contenido del texto			
Observación del texto			
Supresión de partes (fragmentos no leídos, etc)			
Modificaciones en la forma de abordar el texto			
Explicitación de conocimientos s/autor, temática, etc			
Consultas con compañeros, intercambios de ideas, etc			

6. Si considera que hay procedimientos que el grupo utilizó y que no figuran en el cuadro que precede, agréguelos a continuación

7. Frente a las dificultades de comprensión del texto ¿Cómo procedió el grupo?

8. ¿Cómo evalúa el grupo la experiencia de lectura grupal? Justifiquen.

BIBLIOGRAFÍA

Adam, J-M (1990) "Eléments de Linguistique Textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle", Mardaga, Suiza.

Amiques R y Zerbato-Poudou, M. T (1999) "Las prácticas escolares de aprendizaje y la evaluación", Fondo de Cultura Económica, México

Babot de Bacigaluppi, MV; Helman de Urtubey, S; Pastor de De la Silva, R et Sibaldi de Pesleman, N (1999) "La lectura en Lengua extranjera. Nuevas perspectivas de análisis", Centro de Estudios Interculturales, UNT, Argentina

Bajtín, M. (1984) "Esthétique de la création verbale, Ed. de Minuit, Paris.

Barbot, M-J (2000) "Les auto-apprentissages", Coll. Didactique des langues étrangères, Clé Internationale, Paris

Béacco J-C-Darot, M (1984) "Analyses de discours. Lecture et expression.", Hachette/Larousse, Paris.

Béacco J-C-Moirand, S: (1996) "Autour des discours de transmission de connaissances", in Revue de la SAPFESU, numéro Spécial novembre 1996, Buenos Aires, Argentina.

Bronckart, J-P. (1992) "El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico" in Anuario de Psicología nº54 pp.3-48

Bronckart, J-P. (1994 a) "Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective" in Actes du Colloque Théodile Crel, Peter Lang, pp. 371-404, Paris

Bronckart, J-P. (1994b) " Le fonctionnement des discours", Delachaux & Niestlé, Lausana.

Bronckart, J-P. (1996a) " L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif " in Le Français dans le Monde Numéro spécial, Julio 1996, pp.55-63

Bronckart, J-P. (1996b) "Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif", Delachaux-Niestlé, Lausanne.

Bronckart, J-P. (1996c) "Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques" in Voies Livres pp. 1-19, Lyon.

Bruner; J (1988) "Desarrollo cognitivo y Educación" Ed Morata. Madrid.

Carrell, P (1990) "Le rôle des schémas de contenu et des schémas formels" in Le Français dans le Monde Numéro spécial, pp. 16-29, Paris.

Charaudeau, P (1983) "Langage et discours", Hachette, Paris

Charaudeau, P (1992) "Grammaire du sens et de l'expression" , Hachette, Paris.

Chevallard, I (1991) "La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné", La Pensée Sauvage Editions, Paris

Cornaire, C (1999) "Le point sur la lecture", Clé Internationale, France

Cyr, P (1998) "Les stratégies d'apprentissage", Clé International, Paris

Dabène, M (dir.1994) "L'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux " in Revue de Linguistique et de didactique de l'Université Sthendal de Grenoble, Grenoble.

Dabène, M (1991) "Un modèle didactique de la compétence scripturale", Répères n° 4, Grenoble

Denhière ,G /Baudet,S (1989) "Le fonctionnement cognitif dans la compréhension de texte" in Questions de Logopédie ,Paris

Dolz, J, Pasquier, A et Bronckart, J-P (s/d) "L'acquisition des discours. Emergérance d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?"in "ELA" n° 92 (s/d), pp.23-37, France.

Dorronzoro, M I/Pasquale, R (2000) "Las categorías textuales : una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura-comprensión en lengua extranjera" in "Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidad", UNLu/UBA, pp. 57-71, Buenos Aires.

Dorronzoro, M I/Pasquale (2001) "Catégoriser les textes : un besoin didactique" in "Lire des textes et des manuels en FLE" , FFy L de l' UBA, pp. 21-31, Buenos Aires

Ferreiro, E et Gómez Palacios (comp) (1998) "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura", Siglo XXI Editores, México

Fijalkow, J (2000) "Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champs de la lecture" EFF Editeur, France

Galisson, R / Coste, D (1976) "Dictionnaire de Didactique des Langues",
Hachette, Paris.

Galisson, R/Puren, C (1999) "La formation en questions", Coll. Didactique
des langues étrangères Clé Internationale, Paris

Garton, A (1994) "Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición",
Paidós, Barcelone

Gaonac'h,D, (1987) "Théories de l'apprentissage et acquisition d'une langue
étrangère", Hatier/Crédif, Paris

Gil, A et Riggs, E (2001) "Metacognición : punto de ignición del lector
estratégico" in "Lectura y Vida", année 22, septembre 2001, Buenos
Aires

Goffard,S (1995):" Lecture:négocier une interaction sociale" in SEMEN n° 10,
París.

Goodman, K (1998) "El proceso de lectura : consideraciones a través de las
lenguas y del desarrollo" in "Nuevas perspectivas sobre los procesos de
lectura y escritura" pp. 13-28, Siglo XX Editores, 14ª edición, México.

Klett, E (2000) "Tiempos postcomunicativos. Tareas significativas, estilos
cognitivos y reflexión meta", in "Enfoques teóricos y metodológicos de la
enseñanza de las lenguas extranjeras en la universidad", UNLu, pp.85-
103, Buenos Aires

Klett, Lucas y Vidal (2000) "Lecto-comprensión en francés lengua extranjera.
De cómo las representaciones de la actividad lectora en el docente-

conceptor fueron evolucionando a lo largo de 15 años", Fichas de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Little, D (1998) "La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues" in "Le Français dans le Monde" Numéro Spécial, julio 1998

Litwin, E (1997) "Las configuraciones didácticas en el marco de una nueva agenda didáctica" in Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, pp.42-51, año VI, nº 10, Miño y Dávila editores, Buenos Aires

Mainqueneau, D (1996) "Les termes clés du discours", Seuil, París.

Moirand, S/Cicurel, F (1990) "Apprendre à comprendre l'écrit" in Le Français dans le Monde Numéro Spécial, Paris

Moirand, S-Lehmann, D (1980) "Une approche communicative de la lecture" in "Le Français dans le Monde" nº 153, Paris.

Moirand, S (1982) "Enseigner à communiquer en langue étrangère", Hachette, Paris

Moirand, S (1979) "Situations d'écrit", Clé International, Paris

Moirand, S (1990) "Lecture de textes de spécialité en français langue étrangère", B.A.L. de l'Ambassade de France en Argentine., Bs.As.

Nunan, D (1996) "El diseño de tareas para la clase comunicativa", Cambridge University Press, Coll. Cambridge de didáctica de lenguas, España

Pasquale, R (1999) "La incidencia de las operaciones discursivas de definición y de reformulación en la lectura comprensión de textos de transmisión de conocimientos en lengua extranjera", Informe final de investigación, Universidad Nacional de Luján , 93 pp, Buenos Aires.

Pasquale, R. (2001) "Las estrategias lectoras en LE en los lectores universitarios expertos y la interacción social en la situación didáctica" in "Nuevos Contextos Interactivos para la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas" , UNRC, Córdoba, pp. 106-109, Argentina

Pasquale, R (2001) "La operación discursiva de definición desde el punto de vista del emisor : sus actualizaciones en los textos de transmisión de conocimientos" para la Revista de la SAPFESU nº 24, junio-noviembre 2001, pp. 25-35, Buenos Aires.

Pasquale, R (2002) "La lecture-compréhension en langue étrangère. Les interventions lectives stratégiques des apprenants lecteurs, à partir de leurs verbalisations", Memoria de DEA, Universidad de Rouen.

Perret-Clermont, A (1984) "La construcción de la inteligencia en la interacción social ", Visor, Madrid.

Peytard, J/Moirand, S. (1992) "Discours et enseignement du français", Hachette, Paris.

Pozo et alii (1998) "La solución de problemas", Aula XXI, Santillana, España

Richards, J/Lockart, Ch (1998) "Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas" Cambridge University Press, Coll. Cambridge de didáctica de lenguas, Sucursal España

Richterich, R (1998) "La compétence stratégique : acquérir des stratégies de communication" in "Le Français dans le Monde" Numéro Especial, julio 1998.

Rinaudo, M. C (1999) " La comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción", Editorial de la Fundación UNRC, Argentina

Rinaudo, M. C/Vélez, G (2000) "Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo", Educando Ediciones, col. Universidad, Río Cuarto, Argentina.

Sánchez Miguel, E (1997) "Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión", Aula XXI, Santillana, Buenos Aires

Schneuwly, B (1988) " La conception vygotskyenne du langage écrit" in E.L.A. n° 73, París.

Schneuwly, B (1994) " Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques", Peter Lang, Paris.

Schneuwly, B/Bronckart, J-P (1995) " Vygotsky aujourd'hui", Delachaux et Niestlé, Lausana, Suiza.

Solé, I (1999) " Estrategias de Lectura" , Grao, Barcelona.

Souchon, M (1994) "Compétences, savoirs, représentations" in Les cahiers du CRELEF n° 67, Paris

Souchon, M (1995) "Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère" in SEMEN n°10, Paris.

Souchon, M. (1997) " La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques" in Revue de la SAPFESU Número Especial, Bs.As.

Souchon, M. (1999) "LA problemática de la comprensión de textos en la enseñanza universitaria" in "Espacios de Docencia" N° 1, UNLu.

Souchon, M. (2002) "La socialización textual: la intercomprensión de textos" in "Langues et Cultures", Año 4, N° 4, Universidad Nacional de Tucumán.

Todorov, T. (1981) : "Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique. Editions du Seuil, Paris.

Vergnaud, G. (dir. 1994) "Aprendizajes y didácticas: ¿qué hay de nuevo?", Edicial, Buenos Aires

Vygotsky, L. (1981) "El desarrollo de los procesos superiores", Grijalbo, México.

Vygotsky, L. (1984) "Pensamiento y Lenguaje". Ed. La Pléyade, Bs.As.

Wertsch, J. (1991) "Un enfoque sociocultural de la acción mental" in Desarrollo y Aprendizaje,