

Lecto-comprensión de textos y enseñanza del francés de especialidad en la Universidad ¹

Raquel Pastor de de la Silva
Facultad de Filosofía y Letras, UNT
Facultad de Artes, UNT
raquelpastor@arnet.com.ar

Introducción

El eje conductor de nuestro planteo responde a la necesidad de abordar la especificidad de la comunicación escrita a partir de algunos puntos de confluencia que intentamos trazar entre lecto-comprensión de textos y enseñanza del francés de especialidad. Teniendo en cuenta que la enseñanza del francés de especialidad en nuestro país constituye una vía de acceso privilegiado al mundo de la escrituralidad, la incursión en ese campo supone, desde nuestra perspectiva, interrogar la manera en que los lectores se relacionan con el lenguaje en general y con la cultura del impreso en particular.

Según nuestra concepción dialógica, inspirada en Bajtín, la lectura es el resultado de una relación instaurada entre un lector y un emisor gracias a la mediación de un texto. Durante la actividad de lectura, la dinámica interaccional llevada a cabo entre emisor (E) y receptor (R) hacen que el texto (T), objeto semiótico, como tantos otros, sufra una transformación para convertirse en un discurso dirigido a un sujeto con el fin de interpelarlo y de suscitar en él una *actitud responsiva activa*². Es precisamente esta « responsividad activa », la que intentamos aprehender a través del discurso mismo del lector.

Inspirándonos en los principios de la lingüística de la enunciación, decidimos trabajar sobre los « productos » de la lectura, es decir, sobre las verbalizaciones del lector. Partiendo de la idea de que todo lector, independientemente de su capacidad en el manejo de la escritura, construye sentido, vale decir, comprende algo, nos detenemos en el discurso para intentar convalidar una hipótesis de partida : en el momento en que el discurso del texto se integra al del receptor, una actividad del orden del lenguaje se pone en marcha.

Desde esa perspectiva, las verbalizaciones no constituyen en sí mismas los indicadores de lo que los estudiantes comprenden sino de lo que dicen haber comprendido, es decir, de la manera en que formalizan su comprensión. Se trata entonces de una decisión metodológica que no busca cuantificar las competencias sino describir y comparar las manifestaciones de la actividad interpretativa en estudiantes considerados a priori³ como lectores. Nos alejamos así de la visión dicotómica que opone los lectores que comprenden de los que no lo hacen por considerar que esta visión solo contribuye a reforzar la diferencia entre buenas y malas prácticas de lectura y a silenciar aspectos esenciales vinculados a los comportamientos y a las vivencias de los estudiantes.

¹ Este artículo fue publicado en Babot de Bacigaluppi, M. y Helman de Urtubey, S. (Comp.) Replanteos metodológicos y prácticas didácticas de lectura en lengua extranjera (pág. 83-98). Facultad de Filosofía y Letras, UNT. ISBN 950-554-473-1.

² Bakhtine, 1984.

³ A priori porque se trata de sujetos escolarizados en su LM.

La finalidad del conjunto del trabajo se articula entonces sobre dos ejes : el primero, de índole estrictamente pedagógico, rescata las verbalizaciones como uno de los instrumentos más pertinentes de acceso a la comprensión para revelar la actividad discursiva que efectúa el lector. En consecuencia, el discurso del lector constituye en sí mismo una herramienta de aprendizaje para abordar actividades de remediación. El segundo eje intenta poner en evidencia que la enseñanza del francés de especialidad constituye un campo particularmente propicio para el desarrollo de las competencias discursivas de los estudiantes y, por ello, estimula el desarrollo de nuevas pistas de trabajo en ese campo particular del FLE.

El marco experimental de la investigación

En el marco de sucesivos proyectos aprobados por el CIUNT⁴, nuestro equipo de investigaciones ha abordado la problemática de la lecto-comprensión privilegiando la lectura de textos utilizados en clases. En los límites de esta publicación, nuestro estudio referirá a los resultados obtenidos en Pastor (2007)⁵ centrado en el análisis de una categoría textual precisa : la mediacrítica de arte (en adelante MCA).

El avance presentamos dará cuenta del análisis comparado de situaciones de lectura en LM y en LE, en la cuales se solicitó a un grupo de estudiantes que leyeran un texto y que dijieran lo que habían comprendido de él. Esos datos fueron recogidos en la LM de los informantes durante una entrevista grabada a fines del año escolar 2000.

Con respecto a los informantes, se trata de un grupo de estudiantes de 2° año de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Artes, UNT que presenta diferentes grados de competencia en LE : de 2 a 5 años para algunos, de 80 hs. aproximadamente para un grupo minoritario.

Los textos sometidos a la lectura son dos artículos de MCA publicados en *Le Monde* y en *La Nación*⁶. El texto en LE trata sobre el pintor mexicano Diego Rivera; el texto en LM sobre el artista Antonio Berni. La única precisión metodológica que haremos respecto de los textos es que, en las dos situaciones de lectura observadas, se ha conservado su integralidad, es decir que se han respetado sus especificidades semióticas ya que no se efectuó ningún corte, reducción ou alteración en ninguno de ellos.

En lo que respecta a la categoría textual MCA⁷, particularmente en el plano discursivo, debemos señalar que es un texto construido por un periodista especialista que se dirige a un público general, aunque iniciado en el mundo del arte, con la finalidad de informar acerca de un acontecimiento que acaece en el universo de la plástica. Las experiencias vividas por el emisor, en diferentes momentos de la redacción del artículo, cobran gran importancia a la hora de la (re)construcción del sentido por parte de su público lector. Entre los componentes de ese bagaje del emisor podemos mencionar : su concepción sobre el arte, sus representaciones sobre el destinatario, sobre lo que éste conoce o desconoce, la concepción ideológica del periódico al que representa, las

⁴ Programa n° 209 (1988-1992), Proyectos 26/H02 (1995-1997), 26/H102 (1997-2000) y 26/H202 (2001-2004).

⁵ Dichos resultados pertenecen al trabajo de tesis de Doctorado co-tutelar realizado en la Universidad de Franche-Comté y UNT, dirigido por los Dres. Marc Souchon y Elena Rojas Mayer

⁶ Los textos de referencia son: *Diego Rivera, Picasso des Amériques*, *Le Monde*, septembre 1999 y *Una formidable exposición de Berni*, *La Nación*, julio de 1997.

⁷ El término mediacrítica de arte, que se inspira en los trabajos iniciados por Jean Peytard en Francia en el campo de la crítica literaria, no tiene equivalente directo en español. La noción rcubierta por dicho término refiere al conjunto de artículos publicados en periódicos y revistas destinadas a todo público cuya temática principal focaliza el mundo del arte.

directivas (en algunos casos las presiones) impuestas por los responsables de edición, entre otras.

En síntesis, el lector va a encontrarse frente a un texto esencialmente polifónico por cuanto esta dotado de rasgos de **transcodificación, de intertextualidad** y de **interdiscursividad**⁸. Estas operaciones, como lo señala Peytard (1992, 1993), constituyen otras tantas limitaciones que van a jugar un rol nada despreciable en el momento en que el lector verbalice lo que leyó.

El marco situacional de las verbalizaciones

En lo que respecta al marco situacional que origina la verbalización, dejamos voluntariamente de lado los aspectos referidos a los estatus y roles de los participantes para privilegiar el producto de lenguaje. En efecto, se trata de un discurso construido in situ y originado por una situación enunciativa sumamente compleja por cuanto es un discurso « provocado » por otro discurso (el del texto) que, cabe recordar, proviene de una cultura escrita diferente a la de nuestro receptor alóglota.

Para ver de cerca ese producto del lenguaje, basta con pensar en nuestra práctica cotidiana como docentes, es decir, en las situaciones en las que solicitamos a los estudiantes que exterioricen lo que han comprendido de un texto leído en la clase. En esas producciones, el producto textual obtenido crea a menudo en el docente la sensación de estar ante un discurso deshilvanado, entrecortado, en el cual no siempre resulta fácil identificar o recuperar determinados contenidos temáticos. A nivel de los tipos de producciones por ejemplo, se pueden encontrar resúmenes más o menos extensos, sintéticos, etc. o bien síntesis, más breves, más desarrolladas, etc. Luego, en el plano microestructural, puede haber reducción e incluso ausencia de articuladores, elementos inadecuados para la explicitación o relación de ciertas ideas entre sí, desarticulación con otras que les anteceden o preceden, etc.. La rutina pedagógica muchas veces confronta a los docentes con situaciones de este tipo y, en diferentes ocasiones, esas producciones son consideradas como « inacceptables » en relación a lo que se espera como resultado de una lectura determinada. Al no responder a ese resultado, los juicios de valoración no tardan en calificarlas de incoherentes, sin pies ni cabeza o como si fueran « traídas de los pelos ».

Sin embargo, la convalidación de nuestras hipótesis metodológicas nos muestra que se trata más bien de especificidades propias de ese discurso verbalizado (ya sea en relación a lo dicho en el texto, al discurso en general, o a la comunicación oral en particular). Dichas producciones se presentarían entonces como un producto del lenguaje dotadas de rasgos distintivos propios. El interés del análisis que presentamos a continuación tiene por objeto develar el origen de esas particularidades y encontrar, a largo plazo, los mecanismos de evaluación que permitan tener en cuenta esa especificidad constitutiva.

Análisis de una situación de verbalización

Por razones de espacio no vamos a desarrollar aquí la modelización de análisis del discurso del lector que construimos. Nos limitaremos a presentar aquellos resultados que nos parecen más importantes en función del interés arriba señalado. Desde esa perspectiva, describiremos tres planos principales : el anclaje del lector en las verbalizaciones orales (en lo sucesivo VO), los indicios relacionados con la persona y la actividad discursiva del lector.

⁸ Para una definición de estas nociones, el lector podrá remitirse al artículo de nuestra autoría publicado en este mismo volumen.

1- El anclaje del lector

Los indicios de tiempo

Entre los indicios que permiten comprender el anclaje del lector en la situación enunciativa, observaremos detenidamente el eje temporal de la oposición presente/pasado. Dicha oposición puede remitir a una multiplicidad de referencias :

- a lo que el lector relata del contenido del texto, esto es a la exposición, al pintor, a la organización de la muestra, entre otras :

en LM

E6- *bueno habla acerca de lo que se trata la obra de de Berni digamos ehh cómo ha sido / organizada la muestra / eeeeeh un poco de historia también un poquitito de historia acerca de de la vida de Berni*

en LE

E3- *habla un poco deee porqué lo llaman el Picasso de América / que se debe a que una de su retrospectiva que hace en EEUU eee concurre mucha gente*

- a la situación de lectura previa :

en LM

N8- *me ha parecido más estee más completo...*

en LE

E6- *o sea lo que yo he entendido es que acá habla de Diego Rivera*

- a la situación de clase :

en LM

N8- *bueno es muy parecido a los textos que hemos visto en clase*

en LE

N8- *es una reseña como las que hemos visto*

- al momento en que leyó el texto o a la situación de encuesta previa a la entrevista⁹ :

en LM

N8- *más completo que el texto éste en francés que vimos para la encuesta anterior*

en LE

N8- *tiene un matiz de objetividad que es lo que pongo ahí*

- al texto (al emisor o a sus condiciones de producción) :

en LM

N8- *[le journaliste] se ha explayado más*

E10- *[celui qui écrit] cuenta que su obra llegaba a la gente que influía sobre la sociedad / tenía un mensaje*

en LE

E6- *información que han sacado de internet*

El conjunto de las VO pone en evidencia que cuando el lector habla acerca de lo que comprendió del texto, lo hace dentro de un marco situacional bastante complejo en el que intervienen diversas experiencias vividas durante o con anterioridad a la situación que se analiza. La dificultad para separar la imbricación de planos enunciativos, como veremos a continuación, constituye otra muestra clara de esa complejidad.

⁹ La encuesta a la que se hace referencia constituye una de las etapas previstas en el dispositivo experimental cuyos datos, a los fines de este trabajo, no ha sido considerada.

2- Los indicios de persona

Los indicios de persona establecen una diferencia marcada entre la persona y la no-persona. El posicionamiento de **la persona** del lector, se manifiesta a través de una serie de indicios (pronombres « yo » y/o « nosotros » para referir a sí mismo en tanto sujeto de la enunciación), acompañados generalmente de otras marcas que dan cuenta de la subjetividad¹⁰ del hablante. En el caso de los lectores E7, E10 y N8, se puede observar el uso de verbos subjetivos que señalan la evaluación realizada por el locutor : verbos afectivos y axiológicos como por ejemplo « gustar », « interesar », « remarcar », « dar importancia »¹¹ o « parecer »¹².

en LM

E7- *me parecía, me interesó mucho;*

N1- *lo que trata de decirnos a nosotros es hablarnos sobre*

E10- *me gusta cómo él se expresa*

en LE

N8- *me ha parecido, la sensación que me dió; no sss tengo la sensación de que... no sé si es porque.*

E2- *de cómo él por supuesto después de todo lo que tiene él empieza a mezclar ya dos cosas tot... si bien no sé si totalmente pero sí muy diferentes*

Con respecto al posicionamiento de **la no-persona** (EL), dejamos voluntariamente de lado los indicios que refieren al emisor, al pintor o a alguno de los personajes mencionados en el artículo, para considerar solamente los que remiten al objeto texto. Resulta significativo comprobar que la referencia al texto se manifiesta de manera recurrente en el discurso de todos los informantes. La importancia que adquiere esta variable nos lleva a extraer las siguientes conclusiones:

- la instancia texto siempre es considerada por el lector (a título ilustrativo señalamos el caso del lector E2 en LM y en LE) a pesar de que ésta no siempre está presente de manera explícita en su discurso ya que muchos enunciados aparecen desprovistos de sujeto (ver abajo el caso de los lectores N4 y N8). Esta ausencia genera ambigüedad en la medida en que el interlocutor debe realizar un esfuerzo para identificar el hilo del discurso y, muchas veces, para recuperar la referencia ;
- el texto se presenta como una instancia hablante: el texto « habla », « dice », « cuenta », « describe », etc. (ver el caso de los lectores N4, E9, E2 y N8). El discurso del lector no puede prescindir del texto a tal punto que éste funciona como una especie de filtro a través del cual se cuele el discurso del lector ;
- el texto se manifiesta siempre en sus especificidades genéricas, en consecuencia está dotado de características muy precisas (ver cómo el lector N8, en las dos situaciones de lectura, lo designa como una categoría textual definida) ;

en LM

E2- *El texto empieza hablando de esteeee una exposición de Berni*

N4- *bueno habla de [...] yyy y bueno habla también de [...] describe [...]*

E9- *después donde dice [...] dice queee [...] dice también*

N8- *se trata de una reseña... / es un es bastante descriptivo una cuestión general puntualiza en un par de obras de / de Berni*

en LE

¹⁰ Nuestro análisis se basa en los trabajos de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980).

¹¹ En este caso se trata puntualmente de verbos de sentimiento.

¹² En el contexto de la VO, el verbo “parecer” indica la manera particular de percibir la realidad por parte del hablante.

E2- *este texto más o menos empieza hablando / de Diego Rivera*

N8- [el texto] *cuenta dónde es cuándo es / que no llega a Europa de qué se trata se centra en unas pinturas [...] y cuenta la parte más bien social y anecdótica de la vida de Rivera [...] básicamente es [...] que es una reseña [...] es una reseña como la que hemos visto /*

Las conclusiones mencionadas ponen en evidencia la delimitación del territorio que el lector establece entre su persona (el lector) y lo que está fuera de ella (el texto, otros discursos). En el discurso del lector el texto ocupa un lugar singular y una función única : servir de filtro al contenido temático sobre el cual gira la verbalización. En otros términos, su discurso nunca está escindido del discurso del texto.

3- La actividad discursiva del lector

Tres grandes procedimientos pueden ser identificados en el marco de la actividad discursiva del lector : de exteriorización, de transcodificación y/o de intertextualidad, y procedimientos generalizantes.

(a) Procedimientos de exteriorización : Nos referimos aquí a la manera en que el lector exterioriza su discurso. Esta exteriorización a menudo va acompañada de ciertos fenómenos que permiten señalar las etapas a través de las cuales se va construyendo el discurso. Por tratarse de una actividad de índole externa, contrariamente a la lectura que es fundamentalmente de orden interno y muy íntima, la VO trae consigo una serie de indicios que ponen en evidencia el trabajo reflexivo que efectúa el lector. Entre esos indicios señalaremos el caso de vacilaciones, ciertos gestos dubitativos, algunas preguntas que irrumpen inesperadamente, los cambios ascendentes o descendentes en la entonación, etc..

en LM

E7- *¿qué más? y bueno que más no me viene bien a la cabeza pero bueno eso es más o menos*

E2- *¿cómo se llama?*

N8- *no sé a qué iba porque iba a decir eso eh... ¿por qué era? yyy no no sé s...*

en LE

E2- *después cómo / estee ¿a ver?*

E6- *pero hay un problema o sea es como que hay un problema*

E10- *y el motivo de él era no sé era / era la represión que él sentía ¿porqué? porque él era [...]
] ¿qué más?*

(b) Procedimientos de transcodificación y/o de intertextualidad : Indican la manera en que el lector procede para efectuar el paso de un código a otro. En otros términos, para oralizar las operaciones escriturales del tejido textual.

en LM

E5- *el que escribe aquí dice que él lo pondría al nivel de los grandes como de Siqueiros*

E7- *el director de ahí del museo Glusberg lo destaca como*

en LE

E2- *habla de [...] cómo se ven algunas obras en el caso de los murales [...] como son acá los no me acuerdo cómo / los croquis*

E3- *bueno y de ahí lo nombran el Pablo Picasso de América*

(c) Procedimientos globalizadores : Refieren al modo en que el lector evoca los discursos de la comunidad a la que pertenece y que ha interiorizado en el transcurso de su existencia. Este procedimiento se explicita mediante enunciados con valor de verdades generales, suerte de principios irrefutables por cuanto son conocidos y

admitidos por un gran número de personas. Lingüísticamente, se presentan a través de enunciados asertivos, introducidos generalmente por pronombres globalizadores del tipo « todos », « se », « la gente », « lo ».

Por otra parte, en consonancia con el perfil de formación de los estudiantes y con la categoría de texto trabajada, podemos comprobar que muchos de esas verdades generales remiten a los discursos que circulan dentro de la comunidad de los artistas plásticos.

en LM

E2- *se lo compara con otros pintores esteee con / autores contemporáneos muy importantes de latinoamérica*

N4- *él empezó siendo autodidacta así que son cosas muy opuestas ser autodidacta y después pasar a Europa que en ese momento era el centro, el boom entonces él pudo digamos conjugar eso*¹³

en LE

E10- *bueno habla también como artista de su formación académica / que aprende con grandes maestros y bueno / lo usa de una manera digamos / lo aprovecha bien*

E6- *capaz que hay gente que va y ve eso y cae mal tal vez y causa otra impresión pero en sí no se lo puede dejar de lado es algo que sí o sí se lo tiene que ver*

La recurrencia de estos procedimientos de alteración constituye una muestra clara de la emergencia de prácticas del discurso diversificadas en el estudiante. La formulación se realiza ciertamente al filo de la palabra, de manera espontánea y exige una actividad centrada en el lenguaje. El hecho de tener que exteriorizar el resultado de su lectura conduce al lector a elaborar una puesta en texto extremadamente flexible. Esta situación, en la que el lector trabaja constantemente, parece conducirlo a adaptar su discurso y a adecuarlo en función de los parámetros contextuales que lo generan. Su rol de lector corriente parece modificarse, al menos en lo que respecta a sus modalidades de lectura cotidiana, desde el momento en que tiene que hacer « salir » algo (exteriorizar lo que leyó) que le pertenece sólo a él.

Conclusiones

A la luz de las situaciones de lectura analizadas, podemos comprobar que el **lector** es un agente activo que trabaja para (re)construir el sentido, tanto en LM como en LE. La calidad de los ejemplos presentados y su recurrencia en las dos situaciones analizadas refuerzan esta postura. Las coincidencias que encontramos a nivel del comportamiento de los estudiantes en ambas situaciones posibilitarían, a corto plazo, la clasificación de variantes individuales. Desde ese punto de vista, los análisis futuros deberían conducir a una determinación de perfiles de lectores.

Con respecto al objeto **texto**, éste ocupa un lugar móvil. Por un lado, el texto se sitúa como una instancia externa. Se convierte en una suerte de objeto ante el cual el sujeto hablante se limita a dar cuenta de su contenido, a relatar lo que el texto le dice (el texto habla, dice, describe, etc.). Por otra parte, el texto es una instancia interna más cercana al sujeto. Ese acercamiento provendría del posicionamiento preciso de los estudiantes frente al texto (indicios de subjetividad :1º persona, modalizadores, términos subjetivos, etc.). La cercanía constituye una muestra clara de la relación íntima que el receptor creó con el texto, signo visible de su implicación en la relación que ha construido con el emisor. Para el lector, no se trata de contar lo que el texto dice, sino por el contrario, de dar cuenta de la relación creada con lo que leyó y/o vivió al recorrer el texto.

¹³ El informante N4 evoca en su discurso saberes que circulan sobre la comunidad artística.

Con respecto a la **actividad discursiva**, su puesta en marcha dentro de un cuadro situacional puntual y suscitado por la variable textual, conducen al receptor a manejar una situación enunciativa que se lleva a cabo bajo la influencia de factores « condicionantes ». La incidencia de estos factores explicaría el estatus discursivo particular adoptado por las VO, a saber : remiten a diversos momentos ; incluyen enunciados ambiguos debido a la ausencia de los pronombres sujeto ; siguen una orientación poco corriente ya que, tratándose de lectura de textos, parten del discurso del texto para adentrarse en el pensamiento del lector y desde allí encaminarse hacia el exterior ; apelan a diferentes procedimientos de alteración discursiva para su formulación. El aspecto aparentemente deshilvanado que presentan las VO parece provenir de un sistema inestable, en vías de evolución¹⁴. Sin embargo, cuando se las encuadra en su contexto de origen, las VO acerca de la lectura de textos, constituyen una prueba fehaciente de la puesta en funcionamiento de una actividad del lenguaje ya adquirida y por lo tanto estabilizada en el sujeto. En otros términos, la inestabilidad que presentan en su aspecto formal obedece, al fin de cuentas, a la situación que las origina y al tipo de actividad solicitada¹⁵.

Desde la óptica pedagógica que nos guía, esta inestabilidad de la palabra del lector invita a hacer un giro acerca de nuestras concepciones sobre la lectura y, en consecuencia, sobre la evaluación de la misma. En efecto, en la perspectiva de la recepción del texto, no se trata de evaluar el resultado de la comprensión como si se tratara de un proceso análogo al de la producción del texto¹⁶, sino más bien como el resultado de una práctica individual de (re)construcción del sentido por parte del receptor.

Ese giro conceptual supone enfrentarse a ciertas dificultades (disponer de un margen de tiempo considerable, observar cómo procede cada estudiante, detenerse ante las dificultades experimentadas por cada uno de ellos, etc.). Sin embargo, si concebimos el aprendizaje de la lectura como un proceso progresivo que **evoluciona** y **se modifica** en el tiempo, creemos que las VO constituyen un medio eficaz para acceder a la actividad interna del estudiante en la medida en que permiten volver sobre los problemas encontrados en cada producción y encarar actividades de remediación pedagógica concretas.

Finalmente, en relación a la **enseñanza del francés de especialidad**, como lo expresamos al inicio de este trabajo, por tratarse de un campo centrado en la escrituralidad, tenemos la convicción de que debe ser explorado a la luz de las condiciones impuestas por la comunicación escrita a los efectos de orientar un proceso metodológico adaptado al desarrollo de la competencia de lectura en general¹⁷. El trabajo que presentamos se inscribe en esa perspectiva de abordaje desde el momento en que propicia el desarrollo y/o la construcción de un andamiaje de apoyo a las competencias discursivas de los estudiantes.

Con respecto a este punto, quisiera volver sobre los discursos que, anclados bajo el rótulo de « Francés de especialidad », o « Instrumentación » y/o « Lecto-comprensión en lengua extranjera », limitan ese tipo de enseñanza al establecimiento de un listado de las estructuras fundamentales de la LE basándose, sobre todo, en sus particularidades

¹⁴ En su aspecto morfológico las VO podrían ser comparadas a los lectos analizados por la corriente adquisicionista. Estos trabajos dan por sentado que las producciones de ese tipo provienen de un sistema inestable.

¹⁵ Los resultados obtenidos en LM confirman el carácter inestable de la palabra del lector.

¹⁶ Para este tipo de observaciones seguimos a Bronckart quien plantea la necesidad de distinguir producción vs. recepción, interpretación de textos (Bronckart, 1996 : 92-93).

¹⁷ Nos referimos concretamente a la posibilidad de transferencia hacia la LM.

técnicas o científicas. En contrapartida, postulamos la necesidad creciente de fundar una metodología focalizada en la descripción de los movimientos discursivos en tanto generadores de acontecimientos del lenguaje y, por ende, científicos. En esa perspectiva, nos parece pertinente comenzar a integrar esta reflexión tanto en el marco de los cursos de actualización que se imparten actualmente como en el marco de la formación de formadores. La creación de prácticas profesionales emergentes en FLE reclama esa contribución de la Didáctica de las Lenguas.

En relación a las vías a explorar en este terreno, avanzaremos algunas pistas que nos parecen factibles de realizar en un futuro inmediato. El trabajo debería partir, ante todo, de la consideración de las particularidades discursivas de los textos que se abordan en los cursos de FOS para observar inmediatamente después, cómo los lectores perciben esas particularidades. Trátandose de un público de profesionales (médicos, contadores, odontólogos, profesores, etc.) y dado que el escrito vehicula, entre otros parámetros, las prácticas propias de la comunidad científica en cuestión, sería interesante observar cómo las prácticas y las representaciones interiorizadas por cada receptor se ven confrontadas a las inscriptas en el T. En ese marco, las VO aportarían datos interesantes sobre la manera en que un lector profesional, supuestamente iniciado, da cuenta de sus modos de apropiación del escrito científico y, en consecuencia, de las prácticas discursivas interanlizadas de su comunidad de referencia.

Del mismo modo, se podría comparar las VO de esos lectores profesionales luego de la lectura de textos de corte monosémicos (artículos en los que los autores dan cuenta de investigaciones recientes, publicaciones de avances de resultados destinados a la comunidad de investigadores, abstracts, etc.) a los efectos de analizar la relación construída con el conocimiento disciplinar. Se podría asimismo observar si el conocimiento nuevo transmitido en el texto es tenido en cuenta o no por el receptor, si lo cuestiona de alguna manera, si se aleja o se acerca de las corrientes epistemológicas en vigencia y por qué medios discursivos se actualiza.

En síntesis, insistiré una vez mas en la necesidad de partir de las interacciones texto-lector. Estimo que un proyecto de este tipo no deja de recordarnos que el nacimiento de la enseñanza de las lenguas de especialidad siempre respondió a las necesidades de un público con un perfil particular. Dejo planteada entonces la necesidad de volver sobre ellas aunque más no sea para redefinir los objetivos de las actividades destinadas a la lectura o, al menos, para redimensionar y, porque no, cuestionar nuestras propias prácticas pedagógicas.

Bibliografía

- Babot, M., Helman, S., Pastor, R., Sibaldi, N. (1999) : *La lectura en lengua extranjera. Nuevas perspectivas de análisis*. Fac. Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
- Bakhtine, M. (1984): *Esthétique de la création verbale*. Gallimard. París.
- Beacco, J-C. (1995): « A propos de la structuration des communautés discursives: Beaux-arts et appréciatif », en *Les Carnets du CEDISCOR 3*. Presses de la Sorbonne Nouvelle. París.
- Bronckart, J-P. (1996) : *Activité langagière : textes et discours*. Delachaux & Niestlé. Lausanne.
- Eco, U. (1989): *Lector in fabula*. Grasset. Coll. Le livre de poche. París.
- Eurin Balmet, S., Henao de Legge, M. (1992) : *Pratiques du français scientifique*. Hachette - AUPELF. París.
- Foucault, M. (1969) : *L'archéologie du savoir*. Gallimard. París. Coll. NRF.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980): *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*. Colin. París.
- Pastor de de la Silva, Raquel (2007) : *Le discours de la médiacritique d'art et sa compréhension. Analyse comparée de la situation français langue étrangère et espagnol langue maternelle*. ANRT Lille-Thèses. Doctorat Nouveau Régime 04/BESA/1037. 0351.47537/06. Microfiches. Lille, France. ISSN 0294-1767.
- Pastor de de la Silva, R. (2000) : « Le repérage des traces de subjectivité dans la construction de la relation lecteur-scripteur au cours de la lecture de textes de médiacritique d'art en langue étrangère », en *AILE n° 13*. Association Encrages, DEPA. Université de París VIII.
- Pastor de de la Silva, R. (1999) : « La lecture-compréhension de textes de médiacritique d'art en FLE », en *Revista de la SAPFESU N° 22* (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria). Año XII, junio-noviembre 1999, Bs. As., Argentina. pág. 44-57.
- Pastor de de la Silva, R. (1998) : *Lecture de textes relevant de la médiacritique d'art. Compréhension du discours de l'évaluation et de la critique en FLE par des apprenants hispanophones adultes*. Mémoire de DEA, Université de Franche-Comté.
- Peytard, J. y otros (1982): *Littérature et classe de langue*. Hatier. Coll. LAL. París.
- Peytard, J., Moirand, S. (1992): *Discours et enseignement du français*. Hachette. Coll. Références. París.
- Souchon, M. (2004): « FOS : de l'ordre de la pensée à l'ordre des mots », en *Recherches et Applications n° spécial*, FDLM, janvier 2004, pág. 25-39.
- Souchon, M. (1995): « Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère », en *SEMEN 10*. Annales Littéraires de l'Université de Besançon. Diffusion Les Belles Lettres. París.
- Souchon, M. (1992): *Lire entre langue et discours. Analyse des obstacles à la lecture des textes en langue étrangère*. Recherche présentée en vue de l'Habilitation à diriger des recherches. Université de Franche-Comté.
- Vygotski, L. S. (1997): *Pensée et langage*. Ed La Dispute/SNEDIT. París.

Biodata

Raquel Pastor. Profesora en Francés (UNT), Master 1 en FLE (Université Stendhal Grenoble III), Master 2 en Ciencias del Lenguaje, Semiótica y Didáctica (Universidad de Franche-Comté, Francia) y Doctora en Francés y en Ciencias del Lenguaje, Semiótica y Didáctica (UNT, Argentina y Universidad de Franche-Comté, Francia). Es Profesora Titular de Lengua: Francés en la Facultad de Artes, UNT y Prof. Adjunta de Lengua Francesa I y II, Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Docente-Investigadora Cat. I. ha dirigido tesis, becarios y proyectos de investigación acreditados, realizado diversas publicaciones en libros y revistas especializadas a nivel nacional e internacional y participado en eventos científicos en el país y en el exterior. Sus trabajos abordan la Didáctica del escrito en Lengua Extranjera, la enseñanza de la lecto-comprensión y la metodología de la investigación en LE.