

LA PRÁCTICA LECTORA EN LENGUA EXTRANJERA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA.

MARCELA ALICIA REDCHUK

Profesora en Lengua y Literaturas Lusófonas

Profesora titular de las cátedras de: Portugués I de la Licenciatura en Administración – Facultad de Cs. Empresariales. Portugués I de Contador Público y Licenciatura en Comercio Internacional - Facultad de Cs. Empresariales. Portugués I de Abogacía - Facultad de Cs. Jurídicas y Políticas. Portugués II de Contador Público y Licenciatura en Comercio Internacional – Facultad de Cs. Empresariales. Portugués II de Abogacía - Facultad de Cs. Jurídicas y Políticas. Portugués II de las Licenciaturas en Publicidad, en Diseño Gráfico y Multimedia; y en Diseño Indumentaria y Textil - Facultad de Arte, Diseño y Comunicación. E-mail: redchukmarcela_cen@ucp.edu.ar

PALABRAS CLAVES

- Lecto-comprensión.
- Lengua extranjera.

Desde hace muchos años, la mayoría de los autores coinciden al considerar la lecto-comprensión como un proceso complejo en el que intervienen factores diversos. El acto de leer es un proceso amplio y complejo; es un proceso de comprensión, de intelección del mundo que envuelve una característica esencial y singular en el hombre: su capacidad simbólica y de interacción con el otro por la mediación de la palabra. De la palabra en cuanto a signo, variable y

flexible, marcado por la movilidad que le confiere el contexto (Bakhtin, 1979). Contexto entendido no solo en el sentido más restrictivo de la situación inmediata de producción del discurso, sino en aquel sentido que enraíza histórica y socialmente al hombre. Es teniendo en el horizonte esa concepción de palabra como signo vivo, dialéctico, volcado para el otro, que las preocupaciones sobre la lectura han sido suscitadas.

En ese sentido, la recepción de un texto nunca podrá ser entendida como un acto pasivo, pues quien escribe lo hace presuponiendo al otro, al lector, sea él empírico, real o virtual. Es eso lo que lleva a Eco (1962) a afirmar que *un texto es emitido para que alguien lo actualice, aun cuando no se espera (o no se desea) que ese alguien exista concreta y empíricamente*.

Así, un texto solo se completa con el acto de la lectura en la medida en que es actualizado, es operado lingüística y temáticamente por un lector.

Si un texto es marcado por su incompletud y solo se completa en el acto de lectura; si el lector es aquél que hace funcionar el texto en la medida que opera a través de la lectura, el acto de leer no puede caracterizarse como una actividad pasiva. Todo lo contrario, para esta concepción de lectura, el lector es un elemento activo en el proceso.

La interacción lector-texto se hace presente desde el origen del texto. Operar un texto significa actuar según una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro. Un texto bien-hecho, entendiéndose por bien-hecho no solo aquél que lleva en consideración los aspectos lingüísticos (niveles morfológico y sintáctico) y semánticos (nivel de significación), sino también pragmáticos (relación texto-contexto, condiciones de producción, etc.), quiere decir que el texto trae consigo, desde el momento inicial de su concepción/producción una preocupación con su destinatario.

Conforme a las colocaciones de Bakhtin, podemos afirmar que el lector se instituye en el texto en dos instancias:

1) En el nivel Pragmático, el texto como objeto vehiculador de un mensaje está atento en relación a su destinatario, movilizand

tegrías que faciliten la comunicación. En la perspectiva bakhtiniana, el otro, en la figura del destinatario, se instala en el propio movimiento de producción del texto en la medida que el autor orienta su discurso teniendo en cuenta el público seleccionado (Factores Pragmáticos – VER Gráfico). Teniéndose, aún, al otro en la figura del interdiscurso, del diálogo que todo texto traba con otros textos (Intertextualidad– VER Gráfico). Cabe al lector movilizar su universo de conocimiento para dar sentido, rescatar esa interdiscursividad, la fuente enunciativa de esos otros discursos que atraviesan el texto (Conocimiento De Mundo– VER Gráfico).

2) En el nivel lingüístico y semántico, el texto es una potencialidad significativa, que se actualiza en el acto de la lectura, llevado a efecto por un lector instituido en el propio texto, capaz de reconstruir el universo representado a partir de las indicaciones (Conocimiento Lingüístico– VER Gráfico), pistas gramaticales, que le son proporcionadas. Es el movimiento de la lectura, el trabajo de elaboración de sentidos, lo que da concreción al texto.

El texto, en su superficie lingüística, no dice todo objetivamente. En grados diferentes de complejidad, un texto es siempre lagunar, reticente. Según Iser (1979), este presenta “vacíos”, implícitos, presupuestos, subentendidos que deben ser completados por el lector (Inferencias– VER Gráfico).

Este trabajo de recreación, por supuesto, se hace dentro de determinados límites, siendo “balizado” por una serie de elementos, tales como:

- La existencia de una base textual que supone un sistema lingüístico de dominio común al del locutor;
- La necesidad de conocimientos relevantes compartidos con los que el texto trabaja (Conocimientos Compartidos - Gráfico).
- La presuposición de que una coherencia temática preside la construcción del texto. (Relevancia Discursiva y Focalización - Gráfico)
- La necesidad de la presencia mínima o suficiente de contextos situacionales de espacio y de tiempo (Situacionalidad - Gráfico).

Señala Marcuschi (1988), que la lectura es un trabajo de atribución de sentidos asentado en la colaboración mutua en que la interacción lector-texto se hace a través de contratos y negociaciones bilaterales (Intencionalidad y Aceptabilidad– VER Gráfico). El texto se transforma, entonces, en una propuesta de sentido con múltiples posibilidades de interpretación (polisemia), colocándose el lector, entre dos movimientos:

Un movimiento de expansión: por ser lagunar, el texto permite la proliferación de sentidos.

Un movimiento de filtraje: el lector restringe esa proliferación y selecciona la interpretación pertinente.

Dialectizando la relación lector-texto, Maingueneau (1999) hace la siguiente observación sobre la obra literaria (que puede ser extendida a cualquier otro tipo de texto), *toda obra verdadera, en el curso de su proceso enunciativo, “forma” su lector*. Esa concepción de lectura como un proceso de enunciación y de lector como **co-enunciador** se inscribe en un cuadro teórico más amplio que considera como fundamental el carácter dialógico del lenguaje y, consecuentemente, su dimensión social e histórica. La lectura como actividad del lenguaje es una práctica social de alcance político. Al promover la interacción entre individuos, la lectura, comprendida no solo como lectura de la palabra sino también como lectura del mundo, debe ser una actividad constitutiva de sujetos capaces de intelegir el mundo y en él actuar como ciudadanos.

Para esa función, una concepción de lectura como mero desciframiento de señales, como puro reconocimiento y repetición del saber ya construido, no es suficiente, porque es inocua, generadora de automatismos y autómatas. La lectura como ejercicio de ciudadanía, exige un lector privilegiado, de agudeza crítica, que, en un movimiento de cooperación, movilizándolo sus conocimientos previos (lingüísticos, textuales y de mundo), sea capaz de llenar los vacíos del texto, que no se limite a la búsqueda de las intenciones del autor, sino también que construya la significación global del texto recorriendo las pistas, las indicaciones en él colocadas.

Se trata, en más o en menos, de una actividad cognitiva en la que la inferencia y las relaciones establecidas por el lector resultan mucho más importantes que la mera decodificación. En dicho proceso interviene, de manera relevante, el contexto en que se lleva a cabo la actividad lectora (Londoño y Restrepo, 2000). Ahora bien, cuando esta actividad se desarrolla en lengua extranjera se agregan nuevos desafíos, pues quien lee, debe hacer frente al nuevo código, a los procedimientos de puesta en texto y a la carga cultural consustanciada con la nueva lengua.

En este punto, quisiera resaltar que la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior, promueve una actitud ética fundamental para los procesos de democratización social y cultural de una comunidad lingüística: la toma de conciencia de la existencia del Otro. Según Revuz (1998) *"...el contacto con la lengua extranjera hace trizas la ilusión de que existe un punto de vista único..."* ya que, la arbitrariedad del signo lingüístico se vuelve tangible, la constatación de una adecuación ilusoria entre la palabra y la cosa, inevitable. El extrañamiento que produce el contraste y la distancia con lo propio deja al descubierto, en la lengua extranjera, al otro y su alteridad, al otro y sus modos diferentes de constitución de sentidos. Este reconocimiento del otro moviliza dos capacidades cruciales para la convivencia social y el proceso de enseñanza/aprendizaje: la tolerancia hacia la diferencia y la aceptación de lo relativo.

Y aquí nos encontramos con la punta del iceberg (Cassany, D; 2006), el universo socio-cultural que "acompaña" a cada lengua extranjera. Se trata de los diferentes modos de organización y valores atribuidos a -entre otros aspectos-, la vida familiar, lo lúdico, el estudio, el trabajo, la alimentación, las creencias religiosas, la kinésica y la proxemia, etc. Hay regularidades que permiten distinguir la cultura alemana de la francesa o brasileña, por ejemplo. Estas regularidades, sin embargo, no conforman un todo uniforme y homogéneo y mucho menos autorizan la relación directa entre una lengua y su país de origen. La lengua francesa no se identifica exclusivamente con Francia sino con las diferentes culturas de los

países en que el francés es lengua oficial. Como es el caso de las diferentes variedades lingüísticas que existen en los países que conforman el PALOP (Países Africanos De Lengua Oficial Portuguesa), donde muy poco se acercan a la realidad Lisboeta.

Por esto creo que desde lo cultural, el objetivo fundamental sería imaginar una didáctica de los signos sociales, con el auxilio de diferentes medios y formatos: los textos literarios, los documentos auténticos, documentos extraídos de los medios de comunicación, canciones, ponencias y comunicaciones, revistas y libros digitales, audiovisuales, etc.; así el alumno estaría en el centro de una actividad pedagógica en la cual la lengua extranjera tendría el papel de pretexto. Pretexto para que el alumno tome consciencia de su propio universo socio-cultural.

Sumado a esto nos encontramos con la parte del iceberg que no vemos, que resulta de la imposibilidad de activar (Cassany, 2006; apud Bernhardt, 2003) las automatizaciones propias de lectura -en lengua materna-, en lengua extranjera; como ser, el reconocimiento de la grafía, procesamiento sintáctico, signos lingüísticos, que nos permiten concentrar la memoria y los recursos cognitivos en la elaboración de inferencias y construcción de significados. De hecho resulta ingenuo y hasta soberbio presuponer que se puede leer una lengua extranjera, del mismo modo que leemos en lengua materna. No es mi intención aquí oponer la lecto-comprensión en lengua extranjera a la lectura de textos traducidos, pero como señala Cassany *"...la mejor traducción es también una traición..."*

Existen representaciones que circulan sobre cada lengua. Estas representaciones suelen llegar al aula bajo la forma de estereotipos con los que se identifica no solo a una lengua sino también - en muchos casos - a quienes se piensa como sus hablantes. Según estos estereotipos, las lenguas pueden ser más o menos fáciles o difíciles, más o menos duras, musicales, dulces, frías, ricas o pobres, y mejores o peores para transmitir conceptos de cultura, ciencia, tecnología o filosofía; se las puede sentir como más lejanas o cercanas por la distancia tipológica con la lengua materna, por experiencias personales

o razones afectivas. En síntesis, siempre se establecerá en el imaginario social e individual un escalafón de lenguas más “extranjeras” que otras. (Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras-CABA, 2001).

Por estos motivos, además de los que ya se señaló anteriormente, entendemos que una propuesta de trabajo monográfico podría estar íntegramente orientada a promover situaciones de lectura y de favorecer el desarrollo de habilidades de escritura en la práctica académica.

Para el área de lengua extranjera en particular, la propuesta constituye una oportunidad para actualizar el valor instrumental de la lengua extranjera en el estudio y la investigación de diferentes disciplinas; (y para recrear en cierta forma el viejo sueño de la *transdisciplinariedad*). Esta se transformará en el medio que posibilite el acceso a las explicaciones, aclaraciones y sugerencias que el material pueda ofrecer con respecto a los contenidos del área o disciplina sobre la cual se haya organizado la consulta.

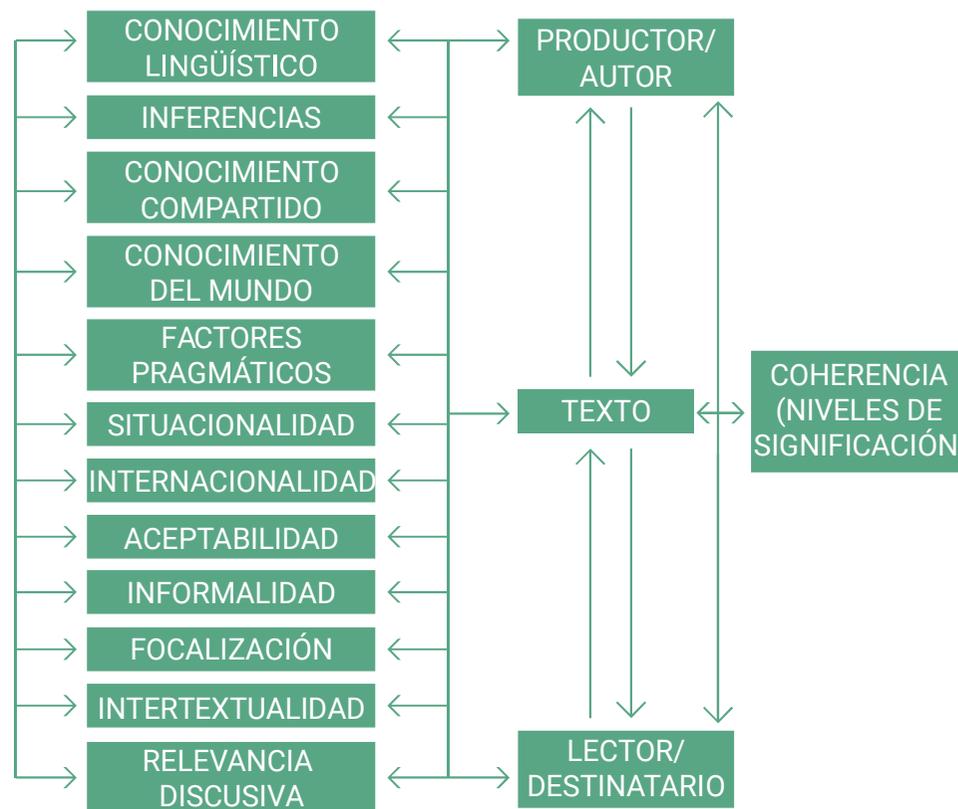
Para ello deberán apelar a sus conocimientos del sistema lingüístico y de las reglas que ordenan y combinan los recursos materiales de la lengua extranjera, transformándolos en enunciados significativos y arrojando a su vez una luz muy particular sobre el uso de la propia lengua materna.

Para este fin, se debe abordar la competencia lectora en lengua extranjera, en tanto *capacidad separada y única*. Aunque somos conscientes de la alternancia dialéctica de los medios de comprensión y expresión así como la de complementariedad de las funciones del lenguaje, la focalización de la comprensión lectora nos parece altamente provechosa pues se alcanzan objetivos tangibles. En efecto, la implementación de la lecto-comprensión solo requiere la presencia de un texto con un contenido *interesante y formativo* para el alumno (Contreras Gutiérrez, Covarrubias Papahiu; 2003).

Estos objetivos abarcan las instancias de lo metalingüístico (aspectos que tienen que ver el funcionamiento del lenguaje y sus particularidades en lengua extranjera), lo metacognitivo (capacidad de reconocer y discriminar lo que se está aprendiendo) y lo intercultural (lo que va surgiendo a partir de la distancia y el contraste con

lo propio).

Para concluir, se quiere destacar la variedad de fuentes de conocimiento y consulta actuales, y también la necesidad de capacitarnos para acceder a ellas. Hoy en día es común que se realicen coloquios o foros de discusión virtuales que exigen el manejo de, por lo menos, una lengua extranjera. Existe también mucho material de punta en investigación editado en actas de congresos o publicaciones científicas. Leer este tipo de material resulta indispensable para todo aquel que quiera estar en el circuito científico y, por consiguiente, como docentes universitarios nos cabe la función de promover el acercamiento de nuestros alumnos a los textos académicos y la reflexión de lo que se puede *en y por* el lenguaje.



BIBLIOGRAFÍA

AREIZA LONDOÑO, R. y HENAO RESTREPO, L.M. (2000 b). Metacognición y estrategias lectoras. Revista de Ciencias Humanas 19.

CASSANY, Daniel (1994) Describir el escribir. Ediciones Paidós: España.

CASSANY, Daniel (2006) Tras las líneas. Barcelona: Anagrama

CONTRERAS GUTIÉRREZ, Ofelia y COVARRUBIAS PAPAHIU, Patricia (2003) Desarrollo de habilidades metacognitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios. México: UNAM

FRANZONI, P. H. (1991) Nos Bastidores da Comunicação Autêntica. Uma reflexão em Lingüística Aplicada. Campinas: Editora da Unicamp. Cap. 3

ISER, W. (1979) A interação do texto com o leitor. In LIMA, L. C.(org. y trad.) A literatura e o leitor. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

MAINGUENEAU, D. (1999): "Peut-on assigner des limites à l'analyse du discours?" en Modèles linguistiques, XX, fasc. 2, s/f.

MAINGUENEAU: "El arte, un discurso constituyente" (Entrevista realizada en la Universidad Nacional de las Artes-Area Transdepartamental de Críticas de Artes) 03 de Diciembre de 2012. Consultado en http://argentinainvestiga.edu.ar/noticia.php?titulo=maingueneau:_%93el_arte,_un_discurso_constituyente%94&id=1770#.V2y kz7vhDIU

REVUZ, Catherine (1998) "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio" en Signorini, I (org): Lengua(gem) e identidade. Campinas, Mercado de letras, pp.213-230

DISEÑO CURRICULAR DE LENGUAS EXTRANJERAS- Niveles 1, 2, 3 y 4 – (G.C.B.A., 2001)