

# Cursos de lectocomprensión en lengua extranjera: una justificación teórico-práctica

**Estela Klett**

Recibido Diciembre 2018

Aceptado Febrero 2019

---

## Resumen

En este trabajo se plantean los fundamentos teóricos que sustentan nuestra concepción de la comprensión lectora en lengua extranjera (LE) y se proveen herramientas prácticas para su abordaje en los cursos. A partir de variados argumentos responderemos a tres cuestiones que consideramos esenciales: ¿cuándo, cómo y por qué? es conveniente la enseñanza focalizada de la lectocomprensión en LE. En primer lugar bregaremos, al menos en ciertos casos, por una focalización en la lectura cuando la carga horaria asignada a los cursos sea restringida (entre 50 y 150 horas de enseñanza-aprendizaje, en total). Para ello, es necesario romper con la tendencia a la opción maximalista (comprensión/expresión oral y escrita) ligada a la permanencia del “mito del nativo”, es decir, al deseo de alcanzar un desempeño similar al del autóctono (Dabène, 2003: 225).

Por otra parte, nos proponemos fijar algunos lineamientos para organizar los cursos de lectura (¿cómo?), a partir del marco teórico que ofrece Bronckart (1994 y 1996). Finalmente, justificaremos nuestra propuesta (¿por qué?) explicando los soportes utilizados, los contenidos formulados y las técnicas de enseñanza tendientes a instalar la cultura del aprendizaje autónomo.

**Palabras clave:** Lectocomprensión - lengua extranjera - géneros textuales - tareas - reflexión

## **Reading and comprehension courses in a foreign language: a theoretical practical justification**

### **Abstract**

In this paper, the theoretical foundations that support our conception of reading comprehension in a foreign language are presented and practical tools are provided to address them in the courses. From various arguments we will answer three questions that we consider essential: when, how and why the focused teaching of reading comprehension is convenient. First of all, we will try, at least in certain cases, for a focus on reading when the time allocated to the courses is restricted (between 50 and 150 hours of teaching-learning, in total). For this, it is necessary to break with the tendency to the maximalist option (comprehension / oral and written expression) linked to the permanence of the “myth of the native”, that is, the desire to achieve a performance similar to that of the native (Dabène, 2003: 225). On the other hand, we propose to set some guidelines for organizing reading courses (how?), from the theoretical framework offered by Bronckart (1994 and 1996). Finally, we will justify our proposal (why?) explaining the supports used, the formulated contents and the teaching techniques tending to install the culture of autonomous learning.

**Key Words:** Reading comprehension - foreign language - textual genres - tasks - reflection

“La lectura es una iniciadora cuyas llaves mágicas abren en el fondo de nosotros mismos la puerta de lugares a los cuales no hubiéramos sabido entrar”.  
Marcel Proust (1905)

### **Introducción**

Los cambios vertiginosos del mundo actual sorprenden cada día al observador atento. Los docentes, en tanto actores comprometidos con el quehacer educativo, enfrentan el impacto de las mutaciones adaptando teoría y práctica a los requerimientos de la diversidad. La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) no escapa a esta evolución y, hoy en día, asistimos a una multiplicidad de

situaciones en las que las lenguas ocupan un lugar central por su papel formativo e instrumental. Para atender la complejidad de casos y las expectativas de nuevos públicos, los profesores se nutren de tendencias metodológicas específicas que hacen hincapié en las necesidades de los aprendientes. Los cursos de lectocomprensión en LE, orientados por objetivos puntuales, se inscriben dentro de las líneas señaladas y requieren por lo tanto formas de enseñanza en concordancia con su particularidad. En este trabajo, se proveerán argumentos que permitan responder a tres interrogantes: ¿cuándo, cómo y por qué? creemos conveniente la enseñanza focalizada de la lectocomprensión en LE. Se brindará también un panorama acotado de la transposición didáctica elegida en armonía con el marco teórico que sustenta nuestra propuesta. Ésta recoge ideas de diferentes artículos y cursos dictados durante nuestra práctica docente de 30 años en el ámbito de la lectura de textos en LE.

### **¿Cuándo enseñar lectocomprensión?**

Entendemos que la focalización en la lectura es conveniente cuando la carga horaria asignada a los cursos de LE es restringida y oscila entre 50 y 150 horas de enseñanza-aprendizaje, en total. Para ello, es necesario romper con la propuesta más generalizada que supone encarar la comprensión y la expresión tanto en el oral como en el escrito. Esta opción maximalista exige unas 400 horas de aprendizaje para alcanzar, según los aprendientes y el contexto, un nivel intermedio bajo. Con una carga horaria de alrededor de 400 horas, el aprendiente posee la capacidad para expresarse de manera limitada en situaciones predecibles y para tratar información no rutinaria de forma general. Este nivel es comparable al B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Nos es posible alcanzar este nivel con una asignación horaria baja como la que es frecuente tener en las universidades, por ejemplo.

Para Dabéne (2003: 225) la orientación maximalista estaría ligada a la permanencia del “mito del nativo”, es decir, el deseo de alcanzar un desempeño similar al del autóctono. Por otro lado, la misma autora destaca que muchas veces resulta difícil imponer el predominio del escrito y aceptar la enseñanza de la lectura como capacidad separada y única pues existen representaciones según las cuales hay tareas lingüístico-discursivas más *nobles* o *mejores* que

otras como sería el caso del oral. En otros trabajos me he referido al mito de la *completud* que persiguen muchos estudiantes de idiomas al inscribirse en los cursos. Basándonos en los principios freudianos diremos que el sujeto no soporta convivir con la falta pues anhela alcanzar la totalidad. Si el aprendiente de manera consciente o inconsciente adhiere al mito citado le será bastante dificultoso aceptar la parcialidad de un aprendizaje exclusivo de la lectura.

Ahora bien, a pesar de las dificultades planteadas y de las representaciones adversas citadas en muchas unidades académicas y, sobre todo en las áreas humanísticas de la universidad y algunos profesorados, las LE poseen su espacio de lectocomprensión. En la mayoría de los casos, el tiempo dedicado a la enseñanza de los idiomas, en la formación de grado, oscila entre cien y ciento cincuenta horas. Por esta razón, la decisión más generalizada es la de utilizar este lapso para cursos de comprensión lectora. Aunque somos conscientes de la alternancia dialéctica de los medios de comprensión y expresión así como de la complementariedad de las funciones del lenguaje, dado que se trata de una carga horaria acotada, la focalización en la lectocomprensión nos parece altamente provechosa.

### **¿Por qué enseñar lectocomprensión?**

Justificaremos ahora nuestra elección desgranando las diferentes razones que, a nuestro entender, sustentan la propuesta. Fuera de la justificación material referida a la carga horaria reducida, creemos que en cualquier formación de grado los cursos de lectura en LE resultan indispensables y el argumento más convincente es que se alcanzan objetivos tangibles. En efecto, con el grado de manejo alcanzado en un centenar de horas, los alumnos están en condiciones de consultar textos fundadores de sus respectivas disciplinas sin la mediación de un texto traducido. Sabemos que el acceso a las fuentes es indispensable en la vida académica. Es de señalar además, que si bien una gran mayoría de textos tiene su traducción en varias lenguas, éste no es el caso de los artículos publicados en revistas especializadas que generalmente sintetizan las investigaciones más recientes del campo. Es de público conocimiento que muchos libros científicos se traducen mientras que los artículos de revista no siguen esta línea.

Por otra parte, cuando el plan de estudios de la carrera incluye una lengua extranjera de la educación formal (alemán, francés, inglés, italiano o portugués) ésta debería complementar el trabajo de desarrollo conceptual que se realiza en el conjunto de materias integrantes de la carrera pues en lengua materna y en LE se apunta a la formación integral del alumno. Como se ha señalado:

“Cada disciplina *está hecha* de prácticas discursivas propias, involucradas en su sistema conceptual y metodológico; en consecuencia, aprender una materia no consiste sólo en adquirir sus nociones y métodos sino en manejar sus modos de leer y escribir característicos. Ingresar en una comunidad disciplinar determinada implica apropiarse de sus usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos ( )” (Carlino, 2004: 7-8).

Desde la perspectiva de la enseñanza de LE, nuestra labor con los aprendientes va más allá de lograr con éstos el dominio de patrones temáticos o redes de vocabulario de la especialidad como se ha preconizado erróneamente durante tanto tiempo. Basta remitirse al rótulo “francés o inglés de especialidad” con el que se conocen muchas veces los cursos de lectura en LE en las instituciones educativas. Se trata de comprender el funcionamiento de los textos insertos en un contexto histórico y socio-cultural determinado y alcanzar un manejo satisfactorio de los formatos sociales específicos del escrito dentro de cada disciplina. Dicho de otro modo, debe lograrse una compenetración con las formaciones discursivas (Foucault 1970: 50 y ss.) propias de las ciencias o a las artes en el caso de los cursos de la universidad, o aquéllas pertenecientes a las formaciones sociales de diferentes oficios o profesiones como podrían ser los gastronómicos, los peluqueros, los telefonistas, etc. donde una enseñanza de LE es frecuentemente requerida para la capacitación profesional.

### **Orientaciones teóricas**

En este apartado nos proponemos fijar algunos lineamientos para organizar los cursos de lectura en LE, a partir del marco que ofrece Bronckart (1994 y 1996). Durante mucho tiempo la didáctica de la LE y, por consiguiente, la de la lectura, adoptaba orientaciones, procedimientos y conceptos de la lingüística,

sobre todo del estructuralismo y, a veces, del funcionalismo. Este accionar se veía reconfortado por la convalidación que venía de las teorías de aprendizaje y, en particular, del conductismo. La lingüística ocupaba un lugar de honor en las prácticas y era considerada la meta-disciplina natural o de referencia (Galissou, 1997: 79).

Sin embargo, sabido es que, hoy en día, se valora cada vez más una lengua en tanto instrumento de comunicación y formación en detrimento de lo que otrora predominaba: la lengua como objeto de estudio en sí mismo. Si la finalidad es, entonces, comprender, se trata más de la adquisición de *quehaceres* lingüísticos, discursivos, pragmáticos y culturales propios de determinados contextos que de la incorporación de *saberes* sobre la lengua, es decir, conocimiento de léxico, sintaxis o descripción de prototipos textuales, entre otros. Del mismo modo, tampoco aporta grandes soluciones un saber general proveniente del campo de la psicología -otra disciplina de referencia- que permite, por ejemplo, seleccionar qué estrategias lectoras son más eficaces según el parecer de un docente convertido en un verdadero “entrenador”, como se puede apreciar en el modelo cognitivo descrito por Tardif (1997: 72).

Haciendo nuestros los postulados de Bronckart (1994 y 1996) decimos que al enseñar lectocomprensión el objeto de enseñanza no es la lengua sino las *prácticas sociales de lectura* que se inscriben en un concepto más amplio llamado *prácticas de referencia* Martinand (1986: 123-125). Para este autor, las prácticas de referencia remiten a una forma de realizar las cosas. Es una acción individual o colectiva socialmente transmitida en un contexto social. Dicho de otro modo, son maneras recurrentes de efectuar actividades compartidas por los miembros de una comunidad. Todo conocimiento se inscribe en un sistema semio-pragmático y los significados que transmite un objeto de conocimiento están estrechamente relacionados con el uso cultural de este mismo objeto. Las prácticas de referencia son actividades no didácticas en las que funciona un objeto de conocimiento y pueden constituir un sistema antagónico al sistema didáctico propuesto por el profesor. Así, si consideramos el uso de un idioma extranjero por enfermeros en zonas de conflicto armado no hablaremos solo de las adquisiciones básicas para sobrevivir. Interesa saber cómo son las relaciones con los médicos en la zona considerada: ¿horizontales o jerárquicas? un enfermero, ¿debe ser compasivo y cercano o bien, distante y compuesto? ¿con qué tradiciones del país y locales

está conectado su quehacer? Sin conocer estos aspectos socioculturales siempre presentes, el nuevo idioma que enseñamos no logrará tener un anclaje sólido.

En lo atinente a la lectura, para conocer las prácticas sociales es necesario observar un determinado contexto para detectar, por un lado, qué leen los integrantes de “la comunidad textual” (Olson 1994 [1997]: 301) definida por éste como una comunidad científica que comparte un conjunto de textos, de interpretaciones y de creencias...”. Por otro, se procura ver con qué finalidad se lee, es decir, cuál es el proyecto lector que impulsa a los integrantes. Así, enseñar *los usos específicos de la lectura* en un determinado ámbito ayudará a los aprendientes-lectores a:

- Insertarse en la comunidad de lectores y escritores (los que escriben y leen en el espacio universitario o en el mundo de los juristas, médicos, ingenieros o bien en el campo de los gastronómicos, estilistas-peinadores, cazadores, etc.);
- Compartir el discurso de una comunidad textual para saber cómo deben interpretarse los textos;
- Ingresar a una comunidad textual participando en la práctica lectora desde lo individual y lo social.

En efecto, leemos marcados tanto por nuestra afectividad como nuestro propio pasado de lectores pero asumiendo una herencia histórico-cultural que es social. Como lo sintetiza Olson:

*“Para ser letrado [lector en nuestro caso] no basta con conocer las palabras; debe aprenderse cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción”. (op. y loc. cit.)*

## **¿Cómo enseñar lectocomprensión?**

En este apartado, brindaremos algunas pistas que ayudarán a encarar la manera de enseñar lectocomprensión. Justificaremos la transposición didáctica en consonancia con el marco teórico mencionado.

### 1. Variedad de textos

Veamos primeramente qué es un texto. Siguiendo a Bajtín (1979), sabemos que cada esfera de la praxis humana genera sus propias formas típicas y relativamente estables para la estructuración de los enunciados, lo que el autor mencionado llama géneros discursivos. Por su parte, Bronckart (1994: 377), utiliza el sintagma géneros textuales y los define como “maneras de componer textos que se han impuesto en el curso de la historia, según las necesidades de grupos sociales y en función de los medios de comunicación y difusión disponibles”. Se trata entonces de producciones verbales concretas derivadas del uso de la lengua que hacen los participantes de un área determinada. Por lo tanto, son constructos sociales e históricos que siguen la evolución de los desafíos sociocomunicativos.

Nuestro primer desafío es poner en contacto al aprendiente con la variedad de escritos o géneros textuales que circulan en el ámbito del grupo social dentro del que se busca alcanzar desempeño. Va de suyo que dichos textos serán de dificultad creciente. Si se trata de lectura en un curso de historia para alumnos del grado trabajaremos con el índice, la tapa y contratapa de un libro de algún investigador reconocido, el abstract de una comunicación, la circular de un congreso, la biografía de algún personaje célebre, un artículo de una publicación reciente, la crítica del mismo en una revista especializada, etc.

Así, si preparamos un curso para juristas, concatenaremos un programa que contendrá partes de un formulario de suscripción a una publicación periódica, extracto de un tratado, leyes (normas, ordenanzas), sentencias, alegatos, comentarios de fallos en revistas, artículos sobre doctrina o jurisprudencia, presentaciones judiciales, recursos ante tribunales de alzada, etc. Este criterio de selección de textos, bien conocido en el ámbito universitario, resulta igualmente válido en otros campos. De este modo, en el programa de un curso



para profesionales de la gastronomía los géneros a ingresar serían, entre otros: propaganda de un catering, invitación a una degustación, reglamento de normas de seguridad, descripción de una comida regional -en una guía de turismo y en un libro de cocina-, menús, propagandas de restaurantes o vinos, carta de queja de un cliente, tabla de alimentos y calorías, etc. Algunas sugerencias prácticas pueden encontrarse en Calmy (2004: 81 y 117).

## 2. Géneros textuales: su interés

Por varias razones el trabajo con géneros textuales posee un gran interés en el aula. Los géneros circulan entre los miembros de una comunidad lingüístico-discursiva y éstos logran sin dificultad hacer una clasificación empírica gracias a “lexemas condensadores” (Ciapuscio, 1994: 25) que los nombran y diferencian. En este punto el contraste con los tipos textuales es enorme. Nos interesan en particular los géneros pues los tipos de texto son realidades abstractas, lingüístico-comunicativas, en principio invariables desde el punto de vista tanto diacrónico como sincrónico y, por consiguiente, constituyen un repertorio cerrado de formas, conforme a las particularidades de cada tipo. En tanto que el abordaje de los géneros puede hacerse desde el conocimiento empírico de los miembros de una comunidad, el análisis de los tipos textuales o prototipos (Adam, 1992), por su tecnicismo, suma dificultades a la ya compleja tarea de comprender el escrito en una lengua que no es la propia. Las especificidades de los tipos textuales y sus clasificaciones corresponden a un interés de investigadores o bien, al de un público especializado como podrían ser los estudiantes de letras pero no puede pretenderse que entusiasmen a un público más general.

Ahora bien, los alumnos que llegan a la universidad distinguen solo algunos géneros textuales propios del ámbito. Es nuestro deber confrontarlos a aquello que no les resultan conocidos. Al trabajar en LE, la dificultad es doble pues al desconocimiento del género en cuestión se agrega el problema de los procedimientos de textualización en la nueva lengua. Sabido es que a pesar de los rasgos translingüísticos de estabilidad genérica, cada lengua está teñida por particularidades idiosincrásicas. Este aspecto es palpable tanto en la participación de casamiento o el obituario como en la presentación de un conferencista o la crítica de un libro. Es de señalar asimismo que el análisis de los géneros usuales del ámbito universitario-académico nunca consiste en una

reflexión teórica y aislada sino que acompaña el trabajo de comprensión textual. Cuando en lectocomprensión encaramos, por ejemplo, un resumen de un libro, su contratapa, la biografía del autor, etc. nuestro punto de partida es el género. De acuerdo con Maingueneau (1999: 55) consideramos el estatus respectivo del/de los enunciador(es) y co-enunciadores, las finalidades, las circunstancias espacio-temporales de la enunciación, los temas que pueden ser introducidos o no y, finalmente, la longitud, la organización, etc. Los estudiantes observan las recurrencias lingüísticas que traducen las huellas materiales del posicionamiento del/ de los enunciador(es), las referencias espacio-temporales de la enunciación, entre otros. Se procura que las observaciones sean conceptualizadas y volcadas en fichas o esquemas.

Familiarizar a los alumnos con una gran variedad de géneros puede resultar enriquecedor. Por un lado, se contribuye a la integración del estudiante en el mundo universitario/académico a través de un mejor conocimiento del contexto en el que deberá actuar. En este sentido, la LE se suma al trabajo que se realiza en las otras disciplinas de formación en lengua materna (LM). Además, empaparse de variados géneros les ayuda, por un lado, a construir una competencia discursiva necesaria para interpretar correctamente los textos y, por otro, a producir textos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género al que pertenecen.

Por otra parte, como lo señalan Dorrnoro y Luchetti (2008: 395), es posible considerar los géneros frecuentes del ámbito como “conceptuales” en la medida en que “su contenido se convierte en un objeto de conocimiento”, promoviendo así la adquisición de conocimientos disciplinares. En trabajos anteriores, nos hemos referido al valor epistémico que posee el género cuando se trabaja en la universidad, como es nuestro caso, leyendo en LE en cierto formato genérico y escribiendo en LM en un género (resumen, síntesis, cuestionario, etc.) que difiere del inicial (Dorrnoro y Klett, 2015). Finalmente, para cerrar la enumeración de ventajas, creemos que el contacto con una gama de géneros característicos de la especialidad puede afectar positivamente la motivación. Primeramente, pasar de un índice al prólogo y la contratapa de un libro, de una reseña a una carta de motivación para conseguir una beca sitúa al estudiante en la diversidad y puede alejarlo de la monotonía.

Además, cuando se trabaja con géneros surgen diferencias translingüísticas si se compara la organización textual así como los campos lingüístico-discursivo y sociocultural del género en LE y LM. Para un género determinado, es posible cotejar: participantes, temas propios del ámbito, circunstancias temporales y espaciales de la enunciación, propósito comunicativo así como longitud, formas verbales y no verbales adecuadas para cada caso (Calsamiglia y Tusón, 1999: 253). Esta actividad también es un trampolín estimulante para el progreso en el aprendizaje.

### 3. Aspectos lingüístico-discursivos

Abordaremos ahora un tema álgido en la enseñanza de la lectocomprensión: el código lingüístico, su lugar y la manera de encararlo. Dos vías complementarias nos orientan en este campo. Por un lado, la identificación del género y el trabajo que deriva de allí y, por otro, la *tarea lectora* que acompaña el tratamiento del texto. Así, debemos precisar que el análisis de los géneros usuales del ámbito universitario nunca consiste en una reflexión teórica y aislada sino que acompaña las actividades de comprensión textual.

La observación global de un texto, además de la identificación del género, procura el relevamiento de indicios iconográficos (o formales), semánticos, pragmáticos, culturales, etc. Estos elementos están al servicio de una textualización propia de la manera de decir y significar de un campo disciplinar específico. Nuestro trabajo didáctico consiste justamente en ayudar a los aprendientes-lectores a descubrir cómo se ensamblan los diferentes indicios para construir las prácticas discursivas de una disciplina determinada. Buscamos complementar las estrategias espontáneas de los alumnos con otros procedimientos pues, en algunos casos, aquellas resultan costosas, lentas e insatisfactorias. Nos referimos, por ejemplo, al caso de la transcodificación que avanza palabra por palabra guiándose por similitudes formales en la superficie de las palabras, e ignorando la profundidad de la significación.

En las clases, además de proveer una gama variada de procedimientos para observar los textos, realizamos observaciones lingüísticas. Se trata de ver las recurrencias gramaticales y léxicas de un texto y lograr una forma de sistematización. En el caso de la gramática necesaria para comprender un texto escrito, es una gramática de reconocimiento que difiere de la necesaria para la

producción oral. Para ilustrar lo que decimos tomamos el caso del pronombre “en” del francés. En el oral no puede omitirse al construir cierto tipo de oraciones. Sin embargo, en un texto escrito es posible saltarlo pues la mayoría de las veces no se traduce en español. “En” no es una prioridad en la comprensión. No lo es tampoco la distinción entre “participe présent” y “gérondif” del francés, generalmente compleja en la oralidad. Para internalizar aspectos léxicos de la lengua realizamos mapas semánticos, redes de palabras y equivalencias en mini diccionarios.

#### 4. Enfoque por tareas y meta de la lectura

Otro aspecto esencial en nuestra propuesta, es orientar el programa del curso por tareas. En efecto, una forma de motivar y recrear la comunicación “natural” en el microsistema del aula es a través de la resolución de problemas y tareas comunicativas. Para que estas técnicas resulten exitosas es indispensable que el problema planteado represente un desafío *alcanzable* para cada etapa de aprendizaje. Denominamos *tarea* (Klett, 2000: 89 y 2003: 35) una actividad que, generalmente, envuelve varias habilidades, presenta situaciones *similares* a las que el alumno deberá enfrentar en la vida real y en las cuales la atención, dirigida al *contenido* y su *significado*, está orientada por una macro-meta pragmática.

En trabajos anteriores (Dorronzoro y Klett, 2001 y 2005) hemos descrito en detalle el trabajo por tareas realizado en la universidad. A título de ejemplo recordamos algunos problemas que resuelven nuestros alumnos al leer textos académicos (ponencia, artículo, reseña, crítica, etc.). El objetivo de la lectura puede ser: preparar fichas bibliográficas para el fichero de la biblioteca o uso personal; hacer una transparencia o un hand out; escribir el abstract en LM de una comunicación en LE, argumentar en sentido contrario al punto de vista del autor, entre otros. Creemos que en un enfoque por tareas la meta de la lectura y su anclaje social quedan claramente en evidencia. Leo para rastrear información, rebatir un punto de vista, descubrir los devaneos de un personaje en una novela, compartir una cita o pensamiento célebre, participar con mis compañeros en un certamen de preguntas frente a otro grupo o contarles cuentos a los más chiquitos en una escuela. Estas dos últimas prácticas las hemos compartido con niños de diez años en un establecimiento escolar bilingüe francés.

## 5. Reflexión metalingüística, metacognitiva e intercultural

Nuestra propuesta de enseñanza de lectocomprensión promueve la reflexión en todo momento. Comencemos por la reflexión metalingüística y metacognitiva. Por un lado, se trata de la reflexión sobre el conocimiento lingüístico que estructura la LE como tal y sobre el conocimiento comunicativo que define su uso. La reflexión metalingüística ayuda a construir los conocimientos declarativos. Por otra parte, se considera oportuno instalar la reflexión metacognitiva, es decir preocuparse por los procesos de aprendizaje y analizar cómo se logra planificar, entender, memorizar, inferir, sintetizar, etc. Para muchos, ambos tipos de reflexión acortarían el camino del aprendizaje. Es de destacar que la reflexión metalingüística no es privativa del aula, puede surgir *espontáneamente* en la conversación presentándose como un pedido de confirmación sobre una forma, un esclarecimiento, un comentario, una reformulación, una repetición, entre otros. Authier-Revuz (1995) denomina estos movimientos “boucles réflexives”, es decir, un “volver reflexivo sobre el decir”. Por su parte, Vasseur (2003: 93) observa el valor de estas actividades “(...) para comprender mejor cómo se aprende”. Sin embargo es menester recordar que la reflexión no debe ser un fin en sí mismo y está al servicio de la comprensión. Como se ha señalado, proponemos también una reflexión sobre los procesos de aprendizaje o metacognición con la finalidad de hacer aflorar los conocimientos introspectivos conscientes del sujeto sobre qué está aprendiendo, cómo lo lleva a cabo y para qué puede servirle. Este tipo de abstracción facilita, en algunos casos y según el objetivo del trabajo en curso, una planificación más acabada de las actividades, una mejor focalización de la atención en ciertos aspectos de la labor o el uso de estrategias particulares en función de un contexto específico. A título de ejemplo, consignamos algunas preguntas frecuentes.

-Cuando no comprende una palabra en LE o un párrafo, ¿cómo resuelve el problema?

-¿Que hace fuera del aula para recordar lo que va aprendiendo en el campo lingüístico-discursivo y pragmático?

-Ahora que ya ha trabajado varios textos, describa algún procedimiento que le resulte particularmente eficaz para “ir armando” la comprensión en un texto largo.

-Sin mirar sus apuntes, ni el módulo, anote a grandes rasgos, lo que ha aprendido hasta ahora.

Es de destacar que no todos los alumnos colaboran de manera comprometida con el trabajo introspectivo. Algunos aprendientes vuelcan en su reflexión las palabras que le escucharon al docente en su discurso áulico. Sin embargo, compartimos lo dicho por Tardif (1992: 47 y 58) “La metacognición constituye una característica que diferencia a los alumnos con dificultades de aprendizaje de aquellos que no las poseen” o, dicho de otro modo, permite distinguir a expertos de novatos. La reflexión metacognitiva ayuda a construir los conocimientos procedimentales.

Veamos ahora la reflexión intercultural. Ésta supone el contraste entre aspectos de la cultura de la LE y la nuestra. Dada la dificultad que se desprende de la multiplicidad de datos culturales presentes en el material, lo que destacamos como de mayor relevancia en esta instancia es sobre las representaciones y valores que surgen de la confrontación de la LE y la LM. Cuando se aprende una lengua ajena se abren valiosas posibilidades de encuentro con la alteridad. Parte de este trabajo se realiza cuando cotejamos los géneros textuales. Otra parte cuando hay brechas en la comprensión ante aspectos de la cultura extranjera desconocidos. De esos aspectos se considerarán los más relevantes y en función del nivel de los aprendientes. Nos parece apropiado involucrar a los alumnos en la tarea de indagación cultural y proponer comparaciones con nuestra propia cultura. Hacemos nuestras las palabras de Pasquale:

*“la competencia intercultural supone la interacción entre dos culturas: la materna y la extranjera; esta interacción se concibe como un proceso de re-conocimiento mutuo cuyo objetivo es la caída de barreras, la reciprocidad y la aceptación de la diversidad”*  
(Pasquale, en Klett, 2003: 42).

### **Algunas conclusiones**

En este trabajo se proveyeron argumentos teóricos y prácticos para justificar los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera. A partir de tres interrogantes

generales ¿cuándo, por qué y cómo? se orientó el presente texto. En primer lugar bregamos por una focalización en la lectura *cuando* la carga horaria asignada a los cursos es restringida. Comentamos luego los argumentos que sostienen nuestra propuesta de lectocomprensión en LE (*¿por qué?*) y, finalmente, fijamos algunos lineamientos para organizar los cursos (*¿cómo?*) explicando soportes, contenidos y actividades seleccionados. Esta propuesta se complementa con el trabajo personal del aprendiente a quien se le aconseja leer en LE de forma intensa y asidua: en el aula, en casa, en soporte papel o virtual.

Sólo el trabajo mancomunado de un alumno comprometido y un docente atento a la complejidad del proceso lector, en su aspecto tanto individual como social, podrán llevar adelante la meta encarada. Nos referimos al desarrollo de la comprensión lectora y a la inserción del sujeto-aprendiente en la comunidad de lectores de su grupo socio-profesional de pertenencia para que participe allí de manera plena. Estas son, a nuestro entender, “las llaves mágicas” de Proust evocadas al comienzo de nuestro trabajo, en el epígrafe que acompaña esta presentación.

### **Bibliografía**

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Editions Nathan.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences du dire*. París: Larousse.
- BAJTIN, M. (1979/ 1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BRONCKART, J.-P. (1994). *Le fonctionnement des discours*. Lausana: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausana: Delachaux et Niestlé.
- CALMY, A.-M.(2004). *Le Français du tourisme*. París : Hachette.

-CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS A. 1999. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

-CARLINO, P. (2004): *Textos en contexto n° 6. Leer y escribir en la Universidad*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, pp. 5-21.

-CIAPUSCIO, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del Ciclo básico común.

-DABÈNE, L. (2003). “Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l’intercompréhension”. *Les actes de SEDIFRALE XII*. Río de Janeiro, APERJ, pp. 225-226.

-DORRONZORO, M.-I. y KLETT, E. (2001). “Las tareas lectoras en la comprensión de textos académicos en lengua extranjera”. *Actas en CD. I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina*. Cartagena, Colombia, 9-14 de diciembre de 2001.

-DORRONZORO, M.-I. y KLETT, E. (2005). “Lectura en lengua extranjera en la universidad: un modelo de referencia”. *Actas en CD. Congreso Internacional de políticas culturales e integración regional realizado en Buenos Aires, 30 de marzo-1° abril de 2004*, Editores R. Bein y G. Vázquez Villanueva, 2005, pp.1217-1223.

-DORRONZORO, M. y KLETT, E. (2015). “La fonction épistémique du genre ; lire en français et écrire e espagnol à l’université”, *Le français dans le monde R&A n° 58*, pp. 97-105.

-DORRONZORO, M. I. y LUCHETTI, F. (2008). “Les pratiques d’écriture dans l’évaluation de la lecture en langue étrangère”. En: Tissera, A. (comp.) *Pour une culture de la diversité*. Salta, Crisol Ediciones, pp. 393-398.

-FOUCAULT, M. (1970). *La arqueología del saber*. México, Siglo veintiuno.

-GALISSION, R. (1997). “Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes?” *Etudes de Linguistique Appliquée n°105*, pp. 73-92.



-KLETT, E. (2000). “Tiempos poscomunicativos. Tareas significativas, estilos cognitivos y reflexión ‘meta’” en Klett, E. y Vasallo, A. (coord.) *Enfoques Teóricos y Metodológicos de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Universidad*, Universidad de Buenos Aires y Luján, febrero de 2000, pp. 85-103.

-KLETT, E. (coord.) (2003). *Nouveaux regards sur les pratiques de FLE*. Buenos Aires, Araucaria editora.

-MAINGUENEAU, D. (1999). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) (2001). Madrid: Consejo europeo.

-MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.

-OLSON, D. (1998) *El mundo sobre papel*. Barcelona, Gedisa.

-PROUST, Marcel 2003 (1905): *Sobre la lectura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, pp. 44.

-TARDIF, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Québec, Les Éditions logiques.

-VASSEUR, M.-T. (2003). “Volver a lo dicho: de la conciencia del hablante a la conciencia del aprendiz en la lengua extranjera” en: Klett, E., Lucas, M. y M. Vidal (comp.) *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, enfoques y contextos*, Buenos Aires: Araucaria, pp. 93-116.

**Estela Klett:** Titular de la cátedra de francés y Directora del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA hasta marzo de 2019, recibió en Mayo 2017 un Doctorado Honoris Causa de la Universidad de Cuyo. Es docente- investigadora categoría I. Ha dirigido tesis, becarios y 6 proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA. Es autora de libros y artículos de su especialidad publicados en el país y el extranjero.