

LA LECTURA EN EL CICLO SUPERIOR

Una experiencia de investigación basada en el análisis de consignas

Ma. del Rosario Fernández, Ma. Gabriela Müller, Claudia Corbella*

RESUMEN: En este artículo se presentan los principales resultados de la investigación sobre comprensión lectora en alumnos universitarios, focalizada, especialmente, en el abordaje en torno de la lectura que hacen los libros de enseñanza de inglés como segunda lengua. Se hace una breve referencia a la perspectiva teórica, y luego se ofrece una reseña de la Investigación sobre las secciones de lectura de dos libros de enseñanza de inglés como lengua extranjera, llegándose finalmente a algunas conclusiones.

Palabras claves: comprensión - lectura - enseñanza - inglés

ABSTRACT: *Reading at the university. Research based on criteria analysis*

This paper presents the main outcomes of the authors' research on reading comprehension at university level. The research focuses on the approach of teaching materials to reading comprehension of English-as-a-second-language.

Key words: comprehension - understanding - reading - teaching - English

Presentación

Desde el año 2001, estamos investigando la problemática de la lectura en alumnos de la universidad. Nuestra inquietud surgió a partir de la propia experiencia docente y de la de colegas de diferentes áreas que siempre se mostraban preocupados por las dificultades que los alumnos manifiestan a la hora de leer, ya sea textos en la propia lengua o en lengua extranjera. Así nuestra primera investigación se relacionó con los obstáculos que se

* *María del Rosario Fernández* es licenciada en Letras (UNR) y magister en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje (UNR). Actualmente está culminado su doctorado en Filosofía y Letras en la UBA. Es docente titular de Etnolingüística (UNR) y del Seminario de Metodología de la Investigación Lingüística y Literaria (UCEL). Se desempeña como investigadora del CONICET y dirige diversas investigaciones para la UCEL y la Secretaría de Ciencia y Tecnología. E-mail: rhachen@icaroartes.com.ar

Claudia Corbella es profesora nacional en Inglés (IES) y licenciada en Lengua y Literatura Inglesas (UCEL). Se desempeña como coordinadora del Departamento de Lenguas de UCEL. También es docente de inglés de la carrera de Licenciatura en Nutrición y dicta el curso preparatorio para el examen de TOEFL (UCEL). Es también profesora en ARCI (Asociación Rosarina de Cultura Inglesa). Actualmente se desempeña como investigadora en dos proyectos en las áreas de lectura y de adquisición de español como segunda lengua (UCEL).

María Gabriela Müller es profesora nacional en Inglés (IES) y licenciada en Lengua y Literatura Inglesas (UCEL). Se desempeña como profesora de inglés en las carreras de Licenciatura en Nutrición y Facultad de Economía (UCEL). Es también profesora de ARCI (Asociación Rosarina de Cultura Inglesa). Forma parte del grupo de investigación sobre lectura (UCEL). E-mail: mgabymuller@cablenet.com.ar

presentaban a los alumnos al leer un texto en castellano y el mismo en inglés. La principal conclusión a la que arribamos fue que, paradójicamente y contra lo que esperábamos, los alumnos resultaron, en algunos aspectos, más “exitosos” ante la instancia de comprender el texto en inglés que ante el mismo texto en castellano, pese a ser éste su lengua materna. Concluimos en nuestro trabajo *Comprender textos: ¿una cuestión de leguas o de estrategias lectoras?* (2003), que esto era debido a que el enfrentarse con una segunda lengua, necesariamente activaba la capacidad metacognitiva que, como sabemos, es necesaria para la lectura alfabética. Ello nos orientó en la organización de una serie de investigaciones posteriores en las que se abordó el problema de la lectura focalizada desde una perspectiva metacognitiva. Se trabajó con grupos en los que se mantenía la didáctica tradicional y grupos en los que introdujimos cambios sustanciales vinculados con una pedagogía centrada en los obstáculos en lectura. Paralelamente a estos trabajos, nos preguntamos si los libros de enseñanza de inglés como segunda lengua favorecían o no en el área de lectura, la puesta en marcha de las estrategias metacognitivas a las que hemos hecho referencia. Ello nos condujo a analizar comparativamente las secciones de “reading” de dos libros de inglés, uno destinado a la enseñanza del idioma con un fin general y otro con un fin específico (*business*).

En la actualidad estamos escribiendo un libro, de próxima edición por la UCEL que presenta, de modo sistemático, el material teórico y didáctico para el tratamiento de los obstáculos en lectura. Perseguimos como objetivo que el mismo pueda ser utilizado por cualquier docente universitario.

Este artículo se organiza en una breve referencia a la perspectiva teórica en torno de la lectura (Sección 1) para luego retomar los principales resultados logrados tras analizar todas y cada una de las consignas de lectura de dos libros de inglés: Lifelines Pre-Intermediate y BEC Vantage Masterclass (Sección 2). Finalmente en las conclusiones (Sección 3) rescatamos la importancia que revestiría este tipo de abordaje para la práctica docente.

1. Breve referencia a la perspectiva teórica

La lectura ha sido definida y escudriñada desde una postura *pansemiótica* hasta el mero *desciframiento* de la letra. Sin duda alguna, estas diferentes y antagónicas nociones influyen en las formas en que se evalúa la capacidad lectora de los sujetos. Desde una postura pansemiótica, acordamos con Rosa (1996) en que “*el hombre es un ser gráfico*” y en que, desde esta perspectiva, “*la lectura sería anterior a la escritura*” y bajo su dominio caería cualquier acto interpretativo como, por ejemplo, mirar el cielo, ver las nubes y de ello concluir que lloverá. Las nubes se erigirían, entonces, en signos que leemos. Ahora bien, aun cuando coincidimos con esta noción sumamente amplia de lectura, consideramos que ella no nos resultará en absoluto operativa para los fines que perseguimos en este artículo, puesto que los problemas que solemos enfrentar como docentes no son que nuestros alumnos miren (lean) e interpreten el cielo o el techo del salón, sino que “se las vean” con textos académicos que en numerosas ocasiones perciben desde una extrañeza que, valga, la redundancia, nos “extraña”. Es que, de algún modo, pensamos como “natural” para ellos el hecho de leer textos de economía, matemáticas, finanzas, filosofía o química y no sos-

pechamos que tal vez los mismos puedan erigirse en auténticos jeroglíficos para nuestros estudiantes. Nos preguntamos, entonces, qué es lo que son incapaces de “leer” ¿Es la letra? Bien sabemos que aun sujetos capaces de leer “correctamente” (si es que esta calificación puede ser aplicada a la lectura) un texto en voz alta, pueden no haber comprendido nada o muy poco del material. Y aquí haremos referencia a la segunda postura acerca de lectura como *desciframiento*, entendiendo por tal, no una tarea de interpretación hermenéutica, sino la capacidad de correlacionar determinado grafema (en nuestra escritura alfabética, “letra”) con determinado fonema (sonido). Esta visión simplista y reduccionista de la lectura entraña la noción tácita de que la comprensión del texto adviene como una sumatoria: el hilado de determinados sonidos, produce una palabra; ésta, a su vez, se liga con otras, constituyendo oraciones y, finalmente, el conjunto de oraciones (y su comprensión) nos permitiría organizar nuestra interpretación general del sentido del texto. En esta práctica acumulativa, nada debe quedar sin asegurar, es por ello que se hace tanto hincapié, desde esta perspectiva, en el elemento *léxico* (entendido, también, en un sentido sumamente restringido en términos de “definición de diccionario”): si no somos capaces de comprender todos y cada uno de esta suerte de “ladrillos” de la “pared textual” (que las más de las veces se convierte en un “muro de los lamentos”), el sentido del texto nos será vedado. Inversamente, el conocimiento de cada uno de estos elementos, asegurará nuestra interpretación. Nada más errado, primero, porque un texto está muy lejos de ser una “pared”, más bien podríamos pensarlo como una “puerta” que comunica, que conecta todo aquello que sabemos y que hemos leído con lo que vendrá, con el texto que tenemos frente a nuestros ojos. Por otra parte, porque poco o nada podremos comprender del sentido del texto si no somos capaces de entender, para continuar con nuestra metáfora de albañilería, cuál es la argamasa que conecta los “ladrillos”. Aun **no** siendo, definitivamente, el texto una pared, un elemento fundamental para otorgarle un sentido radica en aquellos aspectos que valoramos como indicadores de la dimensión argumentativa que todo texto entraña, a nuestro juicio, en tanto discurso. Tales indicadores son para nosotros:

1- Los *marcadores del discurso* (Portolés, 1998). Comprende el tratamiento de conectores, reformuladores y operadores.

2- *La vinculación entre el cuerpo del texto y el paratexto*¹:

Este aspecto compete a lo que designamos como “predicción lectora” en tanto capacidad que cualquier sujeto tiene de anticipar el contenido de un texto fundándose en elementos tanto lingüísticos como no lingüísticos (imágenes, fotos, dibujos, etc.).

3- *La dimensión argumentativa entrañada por un término*:

Creemos que si bien resulta importante el tratamiento del léxico, en un sentido “conceptual”, resulta de mayor importancia el abordaje de los términos en tanto portadores de una dimensión argumentativa.

4- *La presencia de modalidades*:

Este punto incluye el tratamiento de los modos verbales en función de discriminar lo

fáctico (modo indicativo) de lo no fáctico (modos subjuntivo, potencial e imperativo), los modalizadores (adverbios que afectan a todo el enunciado como “probablemente”, “ciertamente”, “quizás”, etc.) y las modalidades discursivas.

5- *La discriminación de enunciadores*: pensados, en un sentido baktiniano como “voces discursivas”, lo que involucrará el tratamiento de la intertextualidad (Genette, 1986) o bien como “puntos de vista” (Teoría de la Argumentación en la Lengua- TAL), lo que implicará el tratamiento, fundamentalmente, de los tipos de negación.

De la lectura pansemiótica al desciframiento de la letra, este artículo pretende esbozar los lineamientos para que se atienda a la comprensión lectora en los aspectos antes citados que, a nuestro juicio, constituyen elementos fundamentales en la lectura. Para ello, nos centraremos en los *obstáculos que se presentan a los alumnos en la lectura* organizados en tres grandes grupos: uno referido a la *predicción lectora en general*, otro relacionado con la *estructura lingüística de los textos* y un tercer grupo que se refiere a la *detección de distintos enunciadores*. A fin de una más clara sistematización de los obstáculos que se les presentan a los alumnos al leer, creemos, en consecuencia, que sería necesario introducirlos en la didáctica de la lectura a fin de asegurar que “efectivamente” se ha comprendido un texto. Por ese motivo ofrecemos el siguiente cuadro:

OBSTÁCULOS	
Relacionados con la PREDICCIÓN LECTORA	Clasificación del texto
	Valoración de elementos paratextuales
	Soporte
	Datos editoriales
	Título
Relacionados con la ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA DEL TEXTO	Léxico morfológicos
	No comprensión de la dimensión argumentativa que entraña un término
	Incapacidad para detectar distintas modalidades (modos verbales, modalizadores y modalidades discursiva)
	Sintácticos
	Estructuras tardías
	Reposición de referencias
	Detección y comprensión de marcadores del discurso (conectores, operadores y reformuladores)
Relacionados con la DETECCIÓN DE DIFERENTES ENUNCIADORES	

A modo de síntesis, especificaremos en qué sentido tomamos las distintas perspectivas teóricas:

La teoría de la TAL es tomada en tanto nos aporta una perspectiva en torno de la lengua que se compadece con nuestra concepción de la dimensión argumentativa que entraña cualquier texto (en tanto discurso) y que nos permite un análisis detallado de los elementos lingüísticos ya citados que valoramos como indicadores típicos de dicha dimensión.

La gramática de la argumentación (Lo Cascio, 1991) nos provee un modo de articular el análisis entre argumentos y contraargumentos, desnudando la presencia de “garantías” que, en relación con lo postulado por Anscombe (1998), tratamos como “garantes genéricos”.

El análisis semiolingüístico del discurso (Charaudeau, 1994) es tomado en tanto el componente *semiótico* evoca la relación forma – sentido que “*se instaura en un mundo de intencionalidad ligado a una perspectiva de acción y de influencias sociales*” (Charaudeau, 1994, pág. 4). Por su parte, el componente *lingüístico*, a partir de la combinación de sus diferentes unidades (sintagmático - paradigmática, en varios niveles -palabras, frases, texto-) “*impone un procedimiento de semiotización del mundo que es diferente del de otros lenguajes*” (Charaudeau, 1994, pág. 4)

La perspectiva narratológica nos brinda el marco general que nos permite el análisis de los tipos de narrador y de focalización posiblemente involucrada en los textos de lectura, a la vez que apunta a los fenómenos de intertextualidad que, en un sentido macro, permiten el reconocimiento de distintas voces discursivas y la discriminación de los diferentes modos en que ellas se vinculan².

2. Breve reseña de la investigación sobre las secciones de lectura de dos libros de enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Después de haber observado que los libros de enseñanza de inglés como lengua extranjera no siempre abordan metacognitivamente la lectura, en el año 2004 nos abocamos a analizar las secciones de “reading” de dos libros. Intentamos revisar si los mismos proveían herramientas útiles para la superación de los obstáculos que a los sujetos se les presentan a la hora de leer. Nuestro *corpus* de análisis estuvo constituido por el libro *Lifelines pre-intermediate* de Tom Hutchinson y el libro *BEC Vantage Masterclass* de Nina O’Driscoll y Fiona Scott-Barrett. Del total de consignas analizadas en ambos libros (431), 255 (59%) corresponden al libro *Lifelines pre-intermediate* y 176 (41%), al libro *BEC Vantage Masterclass*. El tratamiento de las consignas resultó de corte netamente estadístico y, a partir del mismo, efectuamos diferentes interpretaciones. Todas y cada una de las consignas aparecidas en *la sección Reading* de los libros fueron registradas con una identificación numérica correlativa en una base de datos especialmente construida. Las variables involucradas en nuestro análisis fueron las siguientes: libro abordado; nivel de

inglés; unidad del libro; tipo de actividades de lectura; indicación de si se requerían o no procesos inferenciales; si se involucraban conocimientos previos, si se favorecían actividades metacognitivas; si las actividades de lectura se vinculaban con la discriminación de aspectos formales, recuperación del paratexto, identificación de enunciadores, recuperación de modalidades, comprensión de marcadores del discurso; si las actividades de gramática se asociaban con el léxico o con aspectos morfosintácticos.

Entre los aspectos a resaltar, se encuentra el fenómeno de que las consignas de lectura generalmente se asocian con aspectos vinculados con la *oralidad* (principalmente, responder cuestionarios³), tal como lo atestigua el 50,8% de casos totales si tomamos ambos libros, si bien en esto parecen comportarse de un modo diferente los autores de *BEC*, quienes *reducen esta actividad al 31,8%* (contra el 64% en *Lifelines*). Las actividades de *escritura* en vinculación con la lectura se asocian prioritariamente con el completamiento de cuadros con una incidencia total del 3,2% (5,7% en *BEC* y tan solo 1,6% en *Lifelines*). La labor de *reformulación* presenta un *porcentaje similar* en ambos libros: 3,4% en *BEC* y 2,7% en *Lifelines*, alcanzando un total del 3%. El primero propone en forma exclusiva la producción de oraciones (1,1%) y su completamiento en función de palabras extraídas del texto (0,6%). La respuesta de cuestionarios alcanza un total de 2,6% pero su mayor incidencia se da en *Lifelines* con un 3,5% frente a *BEC* con el 1,1%.

En cuanto a cómo la *gramática* es implicada por las consignas, hallamos que su incidencia total es de un 74%, tomando en consideración las que se focalizan específicamente en cuestiones gramaticales y las que lo hacen de un modo no específico en ambos libros. Cabe destacar que el comportamiento de ambos libros es diametralmente opuesto en lo que se refiere a la presencia de la gramática en las actividades: en tanto que en *Lifelines*, la enseñanza de la gramática en vinculación con la lectura parece quedar siempre en una suerte de terreno oscuro en el que se presupone que los alumnos poseen un conocimiento pero no se ahonda en el mismo, ni se lo hace explícito (sólo un 6% de actividades gramaticales específicas); en *BEC*, contrariamente, las actividades de lectura que involucran un conocimiento gramatical específico ascienden al 63%. Esto parece relacionarse con la escasísima frecuencia con que las consignas requieren de una *labor metacognitiva* por parte del aprendiz (9% en el caso de *Lifelines* contra el 47% en *BEC*) y con la puesta en marcha de un proceso inferencial (16% en el caso de *Lifelines* contra el 78% en *BEC*).

En cuanto a las actividades de *lectura*, la que concentra el mayor porcentaje en el libro *Lifelines*, es la contestación de cuestionario con un 60,4%, porcentaje que desciende al 12% (el mismo porcentaje que se da para el “*multiple choice*”⁴) en *BEC* en donde las actividades de lectura se vinculan, prioritariamente con el “*matching*”⁵ (36,4%) cuya incidencia es sólo del 6,3% en *Lifelines*. La segunda actividad escogida por *Lifelines* es la de verdadero o falso⁶, con un 19% que se reduce al 4,2% en *BEC*. La siguiente actividad en importancia resulta la extracción de frases del texto original⁷ que en *BEC* alcanza al 10%, limitándose al 3% en *Lifelines*. La confirmación de hipótesis de lectura⁸ llega al 6% en *BEC* y se restringe al 2,4% en *Lifelines*. La *inclusión de un enunciado en el texto*⁹ adviene como una tarea más productiva para *BEC* (4,5%) que para *Lifelines* (2%). La discriminación de fragmentos en función del campo discursivo (2,2%) y el trabajo sobre paráfrasis (1,9%) rondan el 2% de la totalidad de las actividades de lectura si tomamos ambos libros.

Sin embargo, sólo se proponen en *BEC*, en donde representan el 5,1% y el 4,8% de las actividades. Otras actividades de muy baja incidencia (0,2% en función de ambos libros) resultan el *ordenamiento lógico del texto* y la *identificación de palabras clave para la organización del mismo* que sólo son propuestas por *BEC*, en donde representan el 0,6%.

Hemos discriminado dos ámbitos en los que la gramática aparece en los ejercicios propuestos a los alumnos: uno el referido al del léxico y otro el relacionado con aspectos morfosintácticos. En cuanto al primero, *BEC* pone el acento en un 38,1% en el reconocimiento del significado conceptual de un término (porcentaje que desciende al 12,2% en *Lifelines*) y en aquellas instancias en las que además se persigue la *recuperación de su dimensión argumentativa* el porcentaje corresponde al 14,8% (porcentaje que desciende al 4,7% en *Lifelines*). La *recuperación de la dimensión argumentativa de un término en forma exclusiva* alcanza el 3,4% en *BEC*, reduciéndose al 1,6% en *Lifelines*. El hecho de que el tratamiento del léxico en forma no específica trepe al 56,5% en *Lifelines* y descienda al 41,5% en *BEC*, parece indicar que en este último existe una conciencia bastante más explícita del porqué de incluir este aspecto en la comprensión lectora, no obstante ello, si consideramos ambos libros, observamos que el abordaje no específico del léxico supera el 50% (50,3%). Esta cuestión se acrecienta cuando se trata de tomar aspectos *morfosintácticos*, tal como lo indica el 69,1% de casos en que, en ambos libros, dichos aspectos se encuentran presentes en una forma no específica (73,3%, en *BEC* contra 66,3% de *Lifelines*). Una cuestión que merece distinguirse es que *BEC* duplica la propuesta en torno de la reposición de referencias (10,8% contra 3,9% de *Lifelines*) a la vez que incluye la distinción de clases gramaticales en un 4,5% y la formación de palabras en un 2,8% (ambas cuestiones descartadas de la propuesta de *Lifelines*).

La *mitad* de las actividades de recuperación del paratexto que propone *BEC* se asocian con la *predicción lectora* (2,3%) y la otra mitad se reparte equitativamente (1,1%) entre la interpretación de viñetas y la de fotografías, cuyas incidencias en función de ambos libros resultan del 0,5% y del 1,9%, respectivamente. La principal actividad de lectura que apunta a la recuperación del paratexto en *Lifelines* se asocia con la vinculación entre el texto escrito y el paratexto no escrito (3,1%)¹⁰. La interpretación de títulos y fotografías y la consideración de distintas tipografías¹¹ sólo se da en *Lifelines* con la misma incidencia (0,8%) en ambos casos.

En ambos libros, la identificación de *enunciadores en tanto voces* llega al 4,4%: 3,9% para *Lifelines* y 5,1% para *BEC*. La identificación del tipo de vinculación entre dichos enunciadores tiene una incidencia total del 1,9% aunque resulta una actividad más productiva para *BEC* (3,4%) que para *Lifelines* (0,8%). El reconocimiento del autor alcanza al 4% en *BEC* y tan sólo al 1,2% en *Lifelines*. En este último, también se da como actividad la identificación del narrador (1,2%) y la comprensión de su función evaluativa (0,8%). El planteo en torno de los enunciadores como puntos de vista, sólo aparece en las consignas de *BEC* (2,8%).

Las actividades de lectura que concentran los mayores porcentajes en relación con las modalidades se vinculan con la comprensión de modalizadores: 21,7% en *BEC* contra el 3,9% en *Lifelines*. Para las *modalidades discursivas* *Lifelines* presenta un 3,5% de actividades vinculadas con ellas en tanto que *BEC* lo hace en un **5,1%**.

Con respecto a la reflexión en torno de los marcadores del discurso, *Lifelines* no parece explotar esta estrategia, tal como lo atestigua el 2% en que los mismos son tomados de un modo *no específico* (porcentaje que desciende al 1% en *BEC*). Los conectores antio-rientados son involucrados en un 7,4% por *BEC* y en un 1,2% por *Lifelines*, pero es quizás en el ámbito de la causalidad en donde ambos libros presentan drásticas diferencias: en tanto que *BEC* exige de la *comprensión de conectores causales consecutivos* en un 8,6%, *Lifelines* lo hace sólo en un 0,4%¹². Los *operadores* son requeridos para la comprensión en un 0,8% por *Lifelines*, en tanto que en un 1,7% por *BEC*. Este último incluye también el tratamiento de reformuladores en un 0,6%.

Los porcentajes desagregados nos indicarían que existe un abordaje diferencial con respecto a la lectura en los libros analizados. Por ello, y a fin de ver si se trataba de diferencias estadísticamente significativas, utilizamos el test de chi-cuadrado, tomando como variable de cruce a los libros. En tal sentido, deseamos mencionar los resultados *más destacados*:

- El 74 % del total de consignas involucra el área de *gramática* (6% para *Lifelines* y 63% para *BEC*) y la involucra, *pero no en forma específica* el 45,5% de la totalidad de las consignas (66% para *Lifelines* y 16% para *BEC*)
Coherentemente con estos resultados, al cruzar la variable abordaje de la gramática tanto para el léxico como para aspectos morfosintácticos el chi-cuadrado arroja diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$ en ambos casos)
- El 25 % del total de consignas promueven actividades *metacognitivas* (9% para *Lifelines* y 47% para *BEC*)
Al aplicarse el test de chi-cuadrado en este aspecto se observaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos libros ($p=0.000$)
- El 41 % del total de consignas requieren de procesos *inferenciales* (16% para *Lifelines* y 78% para *BEC*) Nuevamente, al aplicarse el test de chi-cuadrado éste arrojó significatividad ($p=0.000$)
- En lo que se refiere a los *enunciadores* y específicamente al tipo de vinculación entre los mismos, *BEC* presenta un porcentaje para este tipo de actividad del 3,4% en tanto que *Lifelines* lo reduce al 0,8%. Es por ello que el test de chi-cuadrado nos indica un comportamiento estadísticamente diferencial entre ambos libros ($p=0.004$)
- En lo que se refiere a la *recuperación de modalidades* y, específicamente, a la comprensión de modalizadores, *BEC* incluye para este tipo de consignas un **21,7%** en tanto que *Lifelines* reduce este porcentaje a un **3,9%**. Coherentemente, la prueba de chi-cuadrado nos señala que ambos libros para este punto presentan diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$)

- En vinculación con los *marcadores del discurso*, *Lifelines* los aborda de un modo no específico en un 2%, porcentaje que se reduce al 1% en BEC. Si especialmente atendemos a los conectores causales-consecutivos vemos que las consignas referidas a este ámbito exigen su comprensión en un 8,6% en BEC y tan sólo en un 0,4% en *Lifelines*; y con respecto a la comprensión de conectores antiorientados, éstos se encuentran involucrados en un 7,4% en BEC y sólo en un 1% en *Lifelines*. Al aplicarse el test de chi-cuadrado, éste arrojó un resultado de $p=0.000$.

3. Conclusión.

Ya en la instancia de la conclusión del presente artículo nos gustaría remarcar nuevamente la necesidad de producir una didáctica nueva para la lectura. Por “nueva” entendemos abarcadora en el sentido de que no se soslayan o se fragmenten todos los procesos (y sus obstáculos) que, a manera ilustrativa, resumimos en el punto anterior.

En esa dirección nos encontramos trabajando hoy, con bibliografía tanto en inglés como en castellano. Aspiramos a introducir, desde nuestro doble lugar de investigadoras y docentes, los cambios necesarios para que nuestros alumnos encuentren, si no placer, al menos interés en leer los distintos textos con los que cada materia y docente los enfrenta. Creemos que, en el ámbito universitario, proveer de las estrategias correspondientes es fundamental para la formación de los futuros profesionales.

Recibido: 18/06/06. Aceptado: 17/09/06

NOTAS

¹ Entendemos por paratexto a los mensajes lingüísticos o no lingüísticos que se ubican en la periferia del texto y que, en relación con el lector cumplen dos funciones básicas: orientarlo en la comprensión lectora y manipular su interpretación en un determinado sentido (Lane –1992).

² Cabe agregar que, de hecho, esta perspectiva teórica se funda en los estudios sobre enunciación de los cuales rescatamos sus conceptos básicos y la ulterior reformulación en torno de la concepción de enunciador, no sólo como “voz”, sino como “punto de vista” que es aportada desde la TAL.

³ De las 279 consignas que implican actividades de lectura, 154, es decir, el 62,3% consisten en la contestación de cuestionarios. La propuesta de producir cuestionarios es exclusiva de *Lifelines* y representa un 4% de las actividades de este libro y un 2,1% en relación con ambos libros.

⁴ Que alcanza tan sólo un 1,6% en *Lifelines*, contabilizándose un porcentaje total en relación con ambos libros del 6%.

⁵ En relación con los dos libros, el porcentaje de dicha actividad es del 18,6%.

⁶ En relación con los dos libros, el porcentaje de dicha actividad es del 12,5%.

⁷ En relación con los dos libros, el porcentaje de dicha actividad es del 6%.

⁸ En relación con los dos libros, el porcentaje de dicha actividad es del 3,7%.

⁹ En relación con los dos libros, el porcentaje de dicha actividad es del 3%.

¹⁰ Dicha actividad resulta nula en BEC y representa el 1,9% si tomamos en consideración ambos libros.

¹¹ Ambas representan el 0,5% de las actividades en función de los dos libros.

¹² La combinación de ambos tipos de conectores (causales/consecutivos y antiorientados) se da con una frecuencia del 3,4% en BEC y del 0,4% en *Lifelines*. En este mismo porcentaje, este libro combina resumidores y conectores causales/consecutivos y aborda la inclusión de conectores disyuntivos y de conectores aditivos (los que surgen en un 0,6% y en un 1,1%, respectivamente, en BEC).

BIBLIOGRAFÍA

- ANSCOMBRE, Jean Claude. "Pero / Sin embargo en la contra-argumentación directa" en *Signo & Seña*, 1998, n° 9, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Bs.As.
- BENVENISTE, Emile. *Eléments de linguistique générale I y II*. Paris, Gallimard, 1974.
- BRIZ, Antonio. "Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo" en *Contextos*, Valencia, 1993, XI 7, 21.
- Los conectores pragmáticos en español coloquial (II): su papel argumentativo. Valencia. Universidad de Valencia, 1993
- BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundo posibles*. Barcelona, Gedisa, 1988.
- COSTA, Ricardo – MOZEJKO, Danuta *El discurso como práctica. Lugares desde donde se escribe la historia*. Bs.,As., Homo Sapiens, 2001.
- CHARAUDEAU, Patrik. "Le 'contrat de communication', une condition de l'analyse sémiolinguistique du discours" en *Languages, Les analyses du discours en France*, Larouse, Paris (traducción provista en el Seminario de la Dra. Danuta Mosejko de Costa), 1994.
- FERNÁNDEZ, María del Rosario. *Adquisición de estructuras narrativas en la lengua escrita en niños de tercero, quinto y séptimo grado de escolaridad* (tesis de Maestría en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje) Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Rosario (inédita), 1998.
- "Entre bambalinas: del paternalismo a la orfandad en el escenario narrativo" en *AAVV En la encrucijada del lenguaje: oralidad, lectura y escritura*, CEAL, Juglaría, Rosario, 1999.
- "Narración / argumentación: los diálogos con el otro institucional y su incidencia en la construcción de la identidad" en *Revista de Letras N 7*, Facultad de Humanidades y Artes, UNR editora, Rosario, 2000.
- "Análisis de los nexos adversativos en la narración escrita de niños de 5° grado: una aproximación a la dimensión argumentativa de la narración" ponencia presentada al Seminario "Lectura, Escritura y Democracia", Universidad de Entre Ríos, Noviembre- diciembre de 2001 (inédito).
- "De las pedagogías erráticas al sujeto errado" en *Actas del Congreso sobre Lectura y Escritura de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la calidad y la Equidad en América Latina con bases en la Lectura y la Escritura*, Cartagena de Indias, 2001.
- La puesta en discurso de la narración: una aproximación a la dimensión argumentativa de narraciones escritas por niños de tercero, quinto y séptimo año de la EGB, tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (inédita), 2004.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta. "Scalarité et Réinterprétation: les modificateurs surréalistes" en ANSCOMBRE, Jean Claude. (Comp.) *Théorie du topoi*, Kimé, Paris, 1995.
- GARCÍA NEGRONI, M. M y TORDESILLAS COLADO, M. *La enunciación en la lengua*. Madrid, Gredos, 2001.
- GENETTE, Gérard. *Figures III*. Paris, Du Seuil, 1972.
- *Nouveau discours du récit*. Paris, Du Seuil, 1983.
- *Palimpsestos, la literatura al segundo grado*, Cátedra de Análisis y crítica, Facultad de Humanidades y Artes, UNR, 1986.
- GOMBERT, J. E *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF, 1990.
- "Actividades de lectura y actividades asociadas" en *AUTORES VARIOS, Psicología cognitiva de la lectura*. Paris, PUF, 1992. (Traducción de Telma Piacente).
- HALLIDAY, M. A. K. *Introduction to Functional Grammar* ". London, Edward Arnold, 1994.
- JIMÉNEZ DE MARTÍN, A. - BERENQUER, J. - NICOLÁS, M. - CASTANEDA, A. y COLLADO, A. *Contextos, itinerarios de lectura y escritura en Lengua Materna*. San Juan, UNSJ, 2003.
- LANE, Philippe *La périphérie du texte*. París. Nathan, 1992.
- LO CASCIO, Vincenzo. *Gramática de la argumentación*. Madrid, Alianza, 1998.
- MCDONALD, Henry. *The narrative act: Wittgenstein and narratology*, publicación en la WEB del Dept. of English, University of Oklahoma, 1999.
- MONTOLÍO, Estrella *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona, Ariel Practicum, 2001.
- PORTOLÉS, José *Marcadores del discurso*. Barcelona, Ariel, 1998.
- ROSA, Nicolás "Lecturas impropias" en *Revista de letras*, 1996, n° 4. Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Rosario.
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando. "Culture in Writing: Discourse Markers in English and Spanish Student Writing". Published in *Tadea seu liber de Amicitia*, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Eds.), Granada, Imprenta Generalife, 2003.