

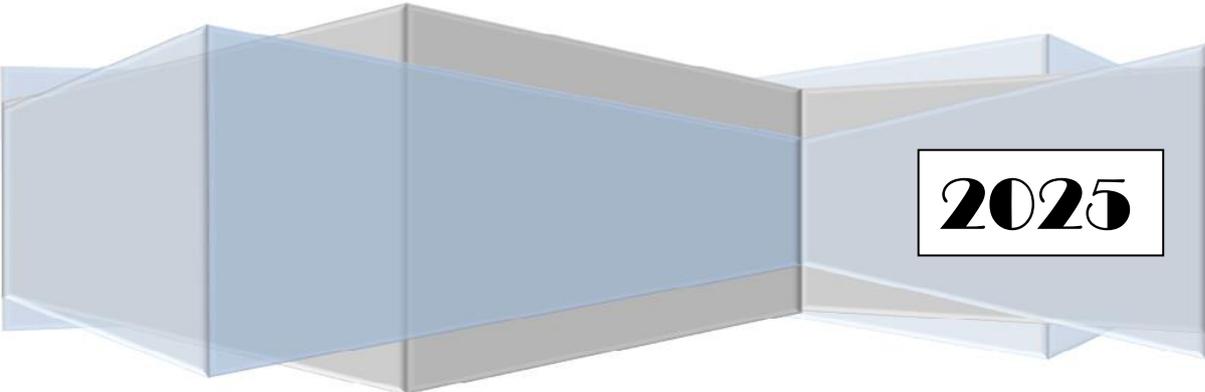


**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DIVISIÓN LENGUAS EXTRANJERAS
ÁREA FRANCÉS - DELEGACIÓN SAN FERNANDO**

MÓDULO TEÓRICO FRANCÉS I (30074-PUEF)

EQUIPO DOCENTE:

**ROSANA PASQUALE
MARIA FABIANA LUCHETTI
SILVINA NINET
MARÍA ITATÍ CARBAJAL
DANIELA VICTORIA QUADRANA**



2025

CONTENIDO DEL MODULO

Documento Las Lenguas Extranjeras en la Universidad
Documento: Información, conocimiento y multimodalidad
Condiciones de cursada - Requisitos de aprobación y promoción

FICHA 1: Metodología adoptada

- 1.1. Abordaje didáctico propuesto para las asignaturas
- 1.2. Los enfoques adoptados
- 1.3. Las estrategias de lectura a construir

FICHA 2: El enfoque formal de textos

- 2.1. Definición
- 2.2. Algunos elementos para tener en cuenta y sus valores

FICHA 3: La lectura como práctica social

- 3.1. La lectura como práctica social
- 3.2. El lector en la lectura como práctica social
- 3.3. Leer las disciplinas

FICHA 4: Los textos y las diferentes textualizaciones del saber disciplinar

- 4.1. Los textos y sus características
- 4.2. Los textos académicos
- 4.3. Las secuencias textuales
- 4.4. Los géneros discursivos

FICHA 5: Las actividades de producción a partir de la lectura

- 5.1. Cuadros sinópticos
- 5.2. Mapas conceptuales
- 5.3. Presentación en Power Point
- 5.4. Resumen
- 5.5. Informe

Bibliografía general

DOCUMENTO: "LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD"

Es porque aspiramos a una universidad pública y gratuita, formadora de profesionales, docentes e investigadores de alto nivel, capaces de comprender, interpretar y modificar su realidad y de insertarse legítimamente en el mundo actual, que el equipo de esta asignatura cree necesario explicitar los principios académicos, metodológicos y políticos que subyacen a nuestra práctica de enseñanza.

La presentación de estos principios está organizada en torno a dos preguntas cuyas respuestas pretenden dar cuenta de las razones por las cuales creemos pertinente la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras en la universidad.

¿Por qué incluir a las lenguas extranjeras en los planes de estudio de las diferentes carreras universitarias?

*Porque es un anacronismo, en un mundo plurilingüe, múltiple y diversificado, formar profesionales que no posean, al menos, una lengua extranjera. Si aspiramos a integrarnos legítimamente en el mundo, la presencia en él de otras culturas implica una necesaria sensibilización a sus diversos modos de expresión.

*Porque un profesional que aspire a insertarse en la comunidad científica internacional no puede hacerlo si desconoce sus diferentes medios de difusión.

*Porque un profesional que desee preservar su independencia ideológica debe estar capacitado para abordar bibliografía en lengua extranjera sin necesidad de recurrir a traducciones.

*Porque la lengua extranjera es, ante todo, una herramienta de comunicación en cualquiera de los empleos que de ella se haga, es decir, un medio para desarrollar una de las capacidades inherentes al ser humano: comunicar y comunicarse.

*Porque en estos momentos, en el ámbito de la formación académica la realización de posgrados (licenciaturas, maestrías, doctorados) es casi una realidad ineludible para el profesional. Ahora bien, en estos estudios de posgrado, se requiere el dominio de, al menos, una lengua extranjera bajo la modalidad de lecto-comprensión, es por ello entonces que la oferta en la formación de grado de las lenguas extranjeras es una necesidad imperiosa ya que facilitaría el paso de la formación de grado a la de posgrado.

¿Por qué de las lenguas extranjeras bajo la modalidad propuesta: la lectura-comprensión?

*Porque el análisis de las necesidades de los alumnos de la universidad ha demostrado que *la comprensión escrita* es la competencia lingüística cuya adquisición es considerada primordial.

*Porque las motivaciones del público lector están centradas en la lectura de *textos de transmisión de conocimientos* en lengua extranjeras, material de estudio y de consulta en las diversas carreras que se dictan en esta institución.

*Porque la comprensión escrita sería eventualmente un primer paso hacia la adquisición de las demás competencias.

*Porque el alcance de este objetivo específico constituiría un aprendizaje significativo para el alumno ya que le permitiría acceder libremente a las informaciones contenidas en los textos en lengua extranjera de su especialidad.

*Porque la lectura comprensiva permite la transferencia de estrategias desarrolladas en la lectura en lengua materna a la lectura en lengua extranjera, las cuales a su vez se ven enriquecidas por la puesta en marcha de las estrategias desarrolladas en lengua extranjera.

*Porque es una propuesta de trabajo que se puede concretar con resultados satisfactorios en un corto período de tiempo (tres cuatrimestres), el acordado curricularmente en la UNLu.

*Porque la lectura comprensiva en lengua extranjera implica un compromiso integral del lector con la actividad lectora ya que, durante el proceso de lectura, éste pone en juego sus competencias textual, discursiva, enciclopédica además de su competencia lingüística, lo que convierte a la lectura en una actividad altamente compleja y enriquecedora del proceso mismo de aprendizaje en el cual está inmerso el lector.

*Porque permite al sujeto lector reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje y erigirse en un ser autónomo y responsable frente a ellos.

DOCUMENTO: INFORMACIÓN, CONOCIMIENTO Y MULTIMODALIDAD

Extractos de: LOS MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA CULTURA DIGITAL Material de estudio. Unidad 3 – Clase 5. Rosa Cicala, 2022. Seminario de Posgrado “Concepción y producción de materiales didácticos en Lenguas Extranjeras”, Universidad Nacional de Luján Departamento de Educación.

Sobreabundancia de información: todo es nada (pp. 13-14)

El incremento exponencial de la información a disposición de los usuarios hace difícil su gestión; es decir, se produce una sobrecarga informativa. En el libro *Los retos de la educación en la modernidad líquida* Zygmunt Bauman (2007) señala que “la completa masa de conocimiento en oferta es el principal obstáculo que impide aceptar esa misma oferta [...] En esa masa se han ido derrumbando y disolviendo progresivamente todos los mecanismos ortodoxos de ordenamiento: temas relevantes, asignación de importancia, necesidad de determinar la utilidad y autoridades que determinen el valor. La masa hace que sus contenidos parezcan uniformemente descoloridos. Podríamos decir que en esa masa cada pizca de información fluye con el mismo peso específico [...]” Asignar importancia a las diversas porciones de información y más aún asignar a algunas tareas más importancia que otras probablemente sea una de las tareas más complicadas y una de las decisiones más difíciles de tomar. La única regla empírica que puede guiarnos es la relevancia momentánea del tema, una relevancia que, al cambiar de un momento a otro, hace que las porciones de conocimiento asimiladas pierdan su significación tan pronto como fueron adquiridas, y a menudo, mucho antes de que se les haya dado un buen uso (Bauman, 2007: 44-46).

Una de las implicancias de este complejo escenario es que la mediación cobra una gran relevancia para acceder al conocimiento. En este sentido, los docentes -al aportar códigos de selección y valoración- cumplen un rol fundamental. Como señala el autor, no se trata de una tarea sencilla ‘en ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender a vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo (Op. Cit., 46).

Multimodalidad (pp. 15-16)

La aparición de las tecnologías digitales y la complejidad de las nuevas formas de comunicación mediadas por estas tecnologías no solo han reconfigurado prácticas sociales y discursivas en la vida social, sino que también han tenido efectos epistemológicos en el campo de la lingüística y la semiótica (Pérez, 2013: 44).

Gunther Kress y Theo Van Leeuwen (2001) para abordar esta problemática propusieron una ‘teoría multimodal de la comunicación’. Esta teoría se concentra en dos ejes, los recursos semióticos de la comunicación, los medios y los modos usados, y las prácticas comunicativas en las que estos recursos son usados.

El modo es un recurso cultural y socialmente configurado para la representación y la comunicación. Tiene aspectos materiales y lleva en todas partes el sello del pasado trabajo cultural y, entre otras cosas, el sello de las regularidades de organización (la sintaxis) (Kress, 1993, p. 62). Cada modo tiene un potencial de significado diferente, posee permisividades y potencialidades específicas. Los recursos semióticos son las acciones, objetos y artefactos que usamos con propósitos comunicativos, producidos fisiológica o tecnológicamente. Tienen un

significado potencial basado en sus usos anteriores y un conjunto de potencialidades basadas en sus usos posibles, los cuales serán actualizados en contextos sociales concretos, donde su uso esté sujeto a algún régimen semiótico (Van Leeuwen, 2005, p. 285). (citado en Pérez, 2013: 42)

Ya no se trata de analizar solamente la escritura o un modo particular de comunicarse; las pantallas integran: escritura, imágenes dinámicas, imágenes estáticas, videos, audios (música, habla) y otros elementos como gráficos, íconos, etc. Cope y Kalantzis (2009) señalan que “el lenguaje escrito no está desapareciendo, sino que se está entremezclando más estrechamente con los otros modos, y en algunos aspectos se está haciendo más parecido a ellos”. Por otro lado, como ya hemos anticipado, en la era de la convergencia digital, los diferentes medios se volvieron técnicamente lo mismo en cierto nivel de representación, y pueden ser operados por una única persona en una única interfaz.

Entonces, abordando parte de esta complejidad, el enfoque multimodal pone énfasis en todos los modos semióticos que aportan a la construcción de significado. “La multimodalidad se entiende como un dominio, como un campo de trabajo de la semiótica en el que se observan recursos y significados” (Kress, 2011: 38, citado en Pérez, 2013: 41). Ante la pantalla nos enfrentamos a analizar fotos digitales -algunas modificadas a través de Photoshop, por ejemplo- interpretar gráficos creados intencionalmente, visualizar videos y escuchar audios que complementan una información.

“La red multiplica y sofisticada las posibilidades expresivas, pese a que la mayoría de los usuarios no haya tenido educación formal al respecto” (Cassany, 2011: 221). En este sentido, la multimodalidad ofrece un marco teórico apropiado para repensar la comunicación y las formas expresivas con las que cotidianamente interactuamos en la cultura digital.

CONDICIONES DE CURSADA. REQUISITOS DE APROBACIÓN Y PROMOCIÓN

◆ Asistencia y puntualidad:

1. El porcentaje de asistencia requerido para la regularidad es del 75 % de las clases dictadas.
2. En el registro de la asistencia se considerará la carga horaria completa.
3. El máximo de tolerancia será de 15 (quince) minutos de retraso o en el retiro anticipado.

◆ Trabajos prácticos:

1. Se tendrán en cuenta como instrumentos de evaluación sólo los trabajos prácticos presentados en tiempo y forma. Es necesario señalar que revisten tal carácter las lecturas de textos y fichas teóricas solicitadas previamente a las clases, la resolución de guías y cualquier otra actividad domiciliaria. Se presentarán tipeados, encabezados con los datos institucionales y personales del estudiante.

◆ Evaluación y acreditación:

1. Para alcanzar la promoción , serán requisitos:

- Cumplir con el porcentaje mínimo de asistencia fijado para cada actividad en el programa aprobado de la asignatura.
- Aprobar la totalidad de los trabajos prácticos requeridos, con la posibilidad de recuperar el 25% de los mismos por ausencias y aplazos.
- Aprobar el primer parcial con puntaje no inferior a seis (6) puntos, sin haber recuperado.
- Aprobar el segundo parcial de carácter integrador, con un mínimo de 7(siete) puntos.

2. Para alcanzar la regularidad, serán requisitos:

- Cumplir con el porcentaje mínimo de asistencia fijado para cada actividad en el programa aprobado de la asignatura
- Aprobar todos los trabajos prácticos previstos, pudiendo recuperar hasta un cuarenta por ciento (40%) por ausencia o aplazos.
- Aprobar todas las evaluaciones con una calificación no inferior a cuatro (4) puntos, pudiendo recuperar hasta el cincuenta por ciento (50%) de las mismas.
- Cumplidos los requisitos de correlatividades y los establecidos anteriormente, el alumno deberá presentarse a rendir examen final en condición de regular, con el programa vigente.

3. Alumno LIBRE:

- Es aquél que habiendo participado en al menos una (1) de las evaluaciones establecidas como obligatorias en el programa oficial de la asignatura, o de las instancias de recuperación de la misma, no hubiera alcanzado el rendimiento exigido para ser considerado regular.
- Es aquél que no habiéndose inscripto para cursar una asignatura opta por presentarse a examen final en la misma. Estos alumnos podrán optar por rendir

examen final de la asignatura en condición de libre con el programa vigente a la fecha del examen. La modalidad del examen será escrito y oral. Para rendir una asignatura en condición de libre es requisito tener aprobadas las correlatividades correspondientes.

4. La calificación final de la cursada resultará de ponderar el desempeño global del/de la estudiante, a saber: **asistencia y puntualidad; presentación y aprobación de los trabajos prácticos; aprobación de las evaluaciones parciales; participación en clase.**

EVALUACIÓN FINAL PARA ALUMNOS EN CONDICION DE REGULAR

La instancia evaluativa consistirá en:

1. Un trabajo escrito, en el cual el/la estudiante deberá resolver consignas de comprensión a partir de la lectura de un texto que se le proporcionará en el momento del examen.
2. Una instancia oral, si el docente lo considera necesario, en la cual se le solicitará puntualizar y profundizar el trabajo escrito realizado y/o los trabajos elaborados durante la cursada (TP y parciales). Esta instancia oral tendrá carácter complementario de la escrita.

EVALUACIÓN FINAL PARA ALUMNOS EN CONDICION DE LIBRE

El/la estudiante deberá realizar un examen escrito presencial, consistente en la resolución de preguntas de contenido y la elaboración de un género específico (resumen, reseña, comentario crítico, de acuerdo con los objetivos de la asignatura), a partir de la lectura de un texto que se le entregará en el momento del examen. Los contenidos a evaluar comprenderán la totalidad de los planteados en el programa aprobado para cada asignatura.

FICHA 1: METODOLOGÍA ADOPTADA

1.1 Abordaje didáctico propuesto para las asignaturas

Curricularmente dividida en dos segmentos, la asignatura Francés, dictada bajo la modalidad de lecto-comprensión de textos académicos, es considerada como una unidad, un mismo proceso dividido en etapas delimitadas por los dos niveles estipulados en los planes de estudios.

Nuestra propuesta para la carrera de Profesores en Educación Física contempla un escenario áulico particular: la iniciación de los estudiantes a la lecto-comprensión en FLE.

Tomando como punto de partida la definición que considera a los textos como “producciones verbales concretas que derivan del uso que hacen de la lengua los participantes de la esfera de la praxis humana relacionada con la actividad académico-científica” [Klett y Dorronzoro, 2007: 2], nuestro criterio de selección de los textos para la asignatura de lecto-comprensión en LE contempla las temáticas, los géneros y los productores de conocimiento que circulan en la comunidad discursivo-disciplinar que nos convoca.

Asimismo, esos textos pretenden seguir una progresión en donde las secuencias tipológicas y las configuraciones lingüísticas y enunciativas se vayan complejizando de un espacio curricular al otro. Por ejemplo, en el primer recorrido se pone énfasis en la homogeneidad de voces, la progresión temática de tema constante, los enunciados simples, la presencia abundante de paratexto y las tipologías expositiva, narrativa y directiva.

Las materias Francés I y Francés II se encuentran estructuradas en torno a tres áreas temáticas: los deportes, ética-salud-calidad de vida y la docencia. Cada una de ellas plasmada en aquellos exponentes genéricos cuyas finalidades de comunicación son las del universo de experiencia más próximo de los estudiantes.

En el primer eje, se hace hincapié en el ámbito de los deportes (técnicas, reglamentos, orígenes, hechos, eventos y personajes relevantes, disciplinas deportivas particulares del espacio francófono, etc.). En el segundo eje se pone el acento en la ética y la salud (alimentación, entrenamiento, doping, fisiología, psicología y medicina deportiva, etc.). El tercer eje abraza la formación del docente (didáctica de las ciencias del deporte, comparación de programas nacionales y del espacio francófono, formaciones en el extranjero, etc.).

En lo que hace a la función de los textos trabajados en ambas asignaturas, se trata de textos que van de la transmisión de información a la “transmisión de conocimientos” (Dorronzoro, 2003), es decir, escritos producidos por especialistas en un determinado campo disciplinar con la intención de difundir el conocimiento científico construido o en construcción. En nuestras asignaturas pretendemos que la mayoría de los textos sean objeto tanto de aprendizaje de la lecto-comprensión en LE como de refuerzo y expansión de los conocimientos disciplinares de los alumnos.

El esquema de De Broucker (1995) presenta una clasificación que se ajusta a nuestra visión de la progresión en ambas asignaturas: la primera, basada en la información y, la segunda, tendiente al comentario.

	INFORMACION	COMENTARIO
TEMA aspecto semántico	Un hecho, un objeto	Una idea
INTENCION argumentativa	Hacer saber, explicar	Hacer valer una opinión, tomar posición
POSICIÓN enunciativa	Distanciación (no personalizado)	Implicación (personalizado)

A partir de esa primera clasificación, en este cuadro se desglosan los otros criterios empleados en la distribución de los contenidos:

Asignatura	Características de los textos							
	Macro-géneros	Temáticas	Ámbitos	Circuito de producción	Función textual dominante	Secuencias tipológicas dominantes	Configuraciones	Elementos discursivos
Francés I	De la información	Deportes y entrenamiento Docencia de la Educación Física Historias deportivas y grandes figuras.	Educativo Profesional	Secundarios (divulgación, didácticos...)	Informativa	Descriptivas Narrativas Instructivas Expositivas	Progresión temática Marcas de las modalidades de enunciado	Elementos paratextuales / anafóricos / catafóricos / redes lexicales / articuladores/ marcas de tiempo y lugar
Francés II	De la información Del comentario	Cultura física Formación académica Ética y salud	Educativo Profesional Académico	Secundarios Primarios (monografías, artículos de investigación, capítulo de libro...)	Informativa Enunciativa Argumentativa	Descriptivas Narrativas Instructivas Expositivas Argumentativas	Progresión temática Marcas de las modalidades de enunciado Grado de interacción de voces Progresión del razonamiento	Marcas de persona, tiempo y lugar que remitan a la situación de producción / modalidades / voces / partes del discurso Marcas de subjetividad / conectores / elementos de la argumentación

Esta propuesta de trabajo está destinada a lectores adultos, con experiencias de lectura en sus lenguas maternas y a los cuales, por lo tanto, no se les puede proponer técnicas de descifrado sino un trabajo reflexivo sobre sus estrategias de lectura¹ y el modo de construir el/los sentido/s del texto. Dado entonces que en el marco universitario el lector es un adulto en formación con experiencias de lectura de textos académicos en lengua materna, es fundamental acercarle textos pertenecientes a este mismo género, desde el comienzo del aprendizaje.

1.2 Los enfoques adoptados

Es por ello que los enfoques adoptados en nuestra propuesta de trabajo para la enseñanza del Francés Lengua Extranjera en nuestra universidad, se centran en la **comprensión lectora de textos académicos**. La metodología adoptada se inspira, en un primer momento, en el **enfoque global de textos** (en adelante EG), propuesta elaborada entre otros, por D. Lehmann, S Moirand, F. Cicurel, durante los años 80 y que sostiene que el abordaje de textos en lengua extranjera está ligado a la exploración no lineal de textos completos. El E.G. descansa sobre el relevamiento de indicios textuales, enunciativos, iconográficos, etc.; lo que lleva a la ruptura de la linealidad del texto y a la localización, por parte del lector, de un cierto número de informaciones significativas contenidas en el documento escrito.

Esta forma de abordaje de los textos se sustenta sobre los principios siguientes:

- Romper deliberadamente con la linealidad del texto.
- Evitar el descifrado.
- Comprender globalmente el texto gracias a la puesta en marcha y al desarrollo de estrategias de lectura (idénticas o diferentes de las utilizadas por el lector en su lengua materna.)
- Comenzar la lectura por una fase de observación del texto (presentación iconográfica, soporte, tipografías) para familiarizarse con el escrito y tratar de reconocer algunos de sus elementos constitutivos: su género, su autor, su destinatario, etc.
- “Barrer” sucesivamente el texto en busca de indicios de diversa índole que permitan construir el sentido del texto.
- Poner en relación las partes del texto para lograr una “visión de conjunto” es decir, la visión del texto como un todo.
- Partir de lo conocido para ir hacia lo desconocido con vistas a reducir las “zonas opacas” del texto.
- Presentar consignas de lectura que impliquen por un lado, la actividad del lector, quien debe ejecutar una tarea y no se detiene ante el primer escollo lingüístico, y por el otro, que sirvan para construir la comprensión del escrito.
- Asumir una postura activa frente al texto ya que es el lector quien construye el sentido del texto.
- Proceder a partir de la formulación de hipótesis que se deben ir corrigiendo, eliminando, rectificando o ratificando a medida que avanza la lectura.

1.3 Estrategias de lectura a construir

¹ Las estrategias son **procesos de toma de decisiones** que favorecen el análisis, la reflexión, la planificación y el control crítico sobre la actividad que es está llevando a cabo (en este caso preciso, la lectura en lengua extranjera); por ende, las estrategias son siempre intencionales y conscientes y están dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Emplear estrategias de lectura significa entonces, elegir y recuperar de manera coordinada los conocimientos que se requieren para cumplimentar una determinada tarea (aquí, leer y comprender un escrito en lengua extranjera)

Teniendo en cuenta los principios enunciados anteriormente la metodología adoptada apunta a desarrollar las estrategias de lectura siguientes:

- Exploración visual del mensaje completo
- Observación
- Localización
- Identificación
- Selección
- Jerarquización
- Puesta en relación de elementos de diferente naturaleza
- Anticipación
- Formulación de hipótesis
- Formulación de preguntas al texto
- Reconocimiento e interiorización de elementos que aseguran la continuidad de la información
- Seguimiento de la información
- Reconocimiento de elementos que aseguran la renovación de la información
- Asociación de conceptos

Vale aclarar que el enfoque del EG será completado con otras perspectivas para evitar que la resolución de las guías elaboradas para cada texto se transformen en propuestas rígidas que suponen la existencia de recorridos de lectura idénticos para todos los lectores y para todos los textos, con la ilusión de que “entrando” de tal manera al texto, relevando tales o cuales elementos significativos y poniendo en marcha un número determinado de técnicas, *todos* los lectores lograrán desentrañar el sentido de todos los textos. Así entonces, el trabajo con las consignas pretende ser sólo el desencadenante de procesos de comprensión que respeten las particularidades de cada una de las situaciones de recepción de los textos (individuales y culturales) así como la pluralidad de los sentidos construidos por los lectores.

2.1. Definición:

Como hemos expresado en la ficha anterior al referirnos a los enfoques adoptados, la metodología seleccionada se inspira en el **enfoque global de textos** que sostiene que el abordaje de textos en lengua extranjera está ligado a la exploración no lineal de textos completos. En este marco, esta ficha está destinada a un análisis exhaustivo de las "**prácticas de relevamiento que se concentran en la forma del texto**" es decir, aquellos relevamientos que ponen el énfasis en el texto como imagen, práctica que constituye una primera etapa en el ENFOQUE GLOBAL y se ha denominado "ENFOQUE FORMAL DE TEXTOS".

Partiendo del concepto "el texto es una imagen, tal como se puede constatar examinando el comportamiento de los niños que todavía no saben leer y hojean un libro ilustrado dónde el texto se les aparece como una imagen entre otras, una imagen para descifrar teniendo en cuenta el contexto iconográfico" (Escarpit, 1980), se llega a la conclusión que el análisis del texto-imagen es una primera vía de aproximación al conjunto del escrito es decir, una primera fuente de sentido. Al llevar a cabo estas prácticas, el lector procede por etapas rentabilizando así su lectura ya que concentra su atención en forma sucesiva en diversos elementos y no se ve desbordado por una masa textual que podría parecerle inabordable. La primera de estas etapas es **el estudio de la puesta en página del texto, es decir, de su disposición en el espacio**. Dicha disposición guarda una estrecha relación con las intenciones del autor y con los sentidos que éste ha querido imprimirles. Esto es más o menos evidente según el género al cual pertenece el texto; por ejemplo, en el caso de los textos periodísticos en los que abundan los títulos, copetes, etc. se puede percibir con más o menos facilidad cual ha sido la información que el autor (o el diario) ha querido privilegiar y con qué intenciones. Sin embargo, aunque los sentidos que el autor le ha acordado a la disposición espacial de su texto pueden ser evidentes, el lector no necesariamente debe restituirlos como tales. Su lectura no constituye nunca "un juego de espejos" con respecto la escritura del texto. En este punto, se debe especificar que la lectura es una construcción "individual y cultural a la vez" (Souchon, 1997) llevada a cabo por un sujeto social que re-construye el sentido /los sentidos del texto inmerso en una comunidad sociolingüística determinada, por lo tanto, las instancias de producción (escritura del texto por un autor) y las de recepción (lectura de un texto por el lector) no son coincidentes.

En este primer abordaje del texto el análisis de los indicadores formales permite al lector proceder a la formulación de hipótesis al identificar y poner en relación indicios tales como:

- Títulos, sub-títulos, sobre-títulos, inter-títulos
- Copetes, epígrafes
- Fotos, dibujos, gráficos, esquemas, etc.
- Signos de puntuación: comillas, puntos suspensivos, signos de exclamación y de interrogación paréntesis, guiones, etc.
- Caracteres tipográficos: negritas, bastardillas, mayúsculas, etc.

Es evidente que el simple relevamiento de los indicios formales no basta para formular hipótesis de contenido o avanzar el "tema" del texto y que el lector debe poner en práctica estrategias más complejas que le permitan establecer relaciones de sentido entre los elementos relevados. Descubrir estas relaciones es comenzar a comprender el texto.

Desde el punto de vista práctico, este primer abordaje permite:

- Descubrir quién/es escribe/n y sus características
- Descubrir a quién /es está dirigido el texto y sus características
- Identificar el lugar de producción del texto
- Identificar el momento de producción del texto
- Hipotetizar sobre el circuito de difusión recepción del texto

- Identificar el/los campos disciplinares en el/los que se inscribe el texto
- Identificar las intenciones del autor (informar, convencer, explicar, etc.)
- Elaborar hipótesis sobre el qué del texto.

2.2. Algunos elementos para tener en cuenta y sus valores:

- **El título**

Entre sus funciones se pueden enumerar:

- Informar:** el título presenta lo esencial del texto, enuncia el contenido del mismo. En los textos periodísticos, el título se presenta como una apretada síntesis del contenido del artículo: el 80% de las informaciones se encuentran contenidas en el título y el copete. El título es, entonces, un importante indicio para guiar la lectura y para orientar sucesivos relevamientos.
- Llamar la atención del lector:** por medio del tamaño de sus letras y de sus frases ambiguas, el título incita a leer y crea suspenso (efecto de flash)
- Espacializar:** gracias al tamaño de su tipografía que le permiten destacarse como una parte de un todo, el título evita la lectura lineal: luego del título se puede leer el sobre-título, el copete, los intertítulos y hacer así una primera aproximación al texto.
- Constituir un circuito corto de lectura:** el lector encuentra en el título las informaciones esenciales y luego va al texto para completarlas.

Entre las formas lingüísticas más significativas de los títulos, se citarán:

- los nombres propios cargados de significación
- los términos abstractos
- el estilo directo
- las frases que resumen el contenido del texto

Los tipos de títulos más corrientes son:

- los títulos interrogativos que solicitan al lector
- los títulos exclamativos que liberan sentimientos, emociones, etc. Son emotivos y pueden ser irónicos.
- los títulos con dos puntos introducen citas, establecen relaciones de causa-consecuencia, de todo y parte, definiciones, equivalencias, etc.
- los títulos paradójales despiertan la curiosidad, son irónicos y muy utilizados en algunos medios periodísticos (Ej. Página 12) requieren la participación del lector y ciertos conocimientos previos de su parte
- los títulos anafóricos retoman acontecimientos ya evocados por el diario o por el autor. La comprensión del título implica que el lector está al corriente del asunto.
- los títulos de referencia anuncian la totalidad del contenido del artículo
- los títulos informativos privilegian uno de los temas del artículo en detrimento de otros y orientan así su lectura. En el texto se encontrarán otras informaciones que no se anunciaron en el título
- los títulos comparativos hacen referencia a realidades extratextuales.

- **El copete**

- retomar el título
- ser un incentivo de lectura
- agregar informaciones
- permitir la formulación, la reformulación y la corrección de las hipótesis
- constituir con el título, un circuito corto de lectura

- **La foto**
 - a. ilustrar el tema
 - b. llamar la atención del lector
 - c. mantener una relación de redundancia con respecto al texto: lo que está dicho "en palabras" es en cierto modo, retomado en la foto y vice-versa.
- **Las comillas.**
 - a.introducir el estilo directo, es decir "las palabras de alguien"
 - b. introducir citas textuales
 - c.encuadrar títulos de obras
 - d. indicar un nivel de lengua diferente
 - e.indicar que la palabra entre comillas "pertenece" a cierta corriente teórica, a cierta línea conceptual
 - f. acordarle a una palabra un valor diferente del que tiene habitualmente (connotar) Ejemplo: ironía.
 - g. destacar un término en otro idioma

Las funciones de las comillas pueden compartirse con las de las bastardillas

- **Los paréntesis**
 - a. introducir una enumeración
 - b. ejemplificar
 - c. introducir una explicación, una definición, una idea accesoria
 - d. extender una noción
- **Los signos de interrogación**
 - a.introducir preguntas para abrir el debate
 - b. introducir preguntas retóricas que no buscan respuesta sino que permiten que el texto avance
 - c.introducir preguntas que resuman un problema, una opinión crítica, etc.
- **Los puntos suspensivos**
 - a.marcar una enumeración incompleta
 - b. sugerir
 - c.expresar duda, incomprensión, ironía.
 - d. economizar palabras
 - e.presentar sucesivamente un problema, una sugerencia, una eventualidad.
- **Los dos puntos**
 - a.introducir una explicación, una consecuencia, una oposición
 - b. evitar el empleo repetitivo de ciertos términos
 - c.introducir una enumeración
 - d. marcar un paralelismo
 - e.comparar
- **Las comas:**
 - a. introducir enumeraciones
 - b. demarcar las ideas conectadas
 - c. introducir aclaraciones
- **Los guiones**
 - a.diálogo
 - b. enumeración
 - c.agregar una idea diferente al final de la frase
 - d. marcar la presencia del autor, su opinión.

- **Los párrafos**

El párrafo es una unidad de sentido que indica el fraccionamiento del texto, constituyendo así una explicitación de la organización del texto y por ende, de las informaciones.

Sus funciones:

- a. en la lectura lineal, el párrafo es una "instrucción" para el lector que le indica "aquí termina algo, aquí empieza algo nuevo"
- b. en la lectura en diagonal, el párrafo es un "indicador" para encontrar un pasaje determinado del texto
- c. facilitar la lectura. En este caso, el párrafo es "una señal" que indica al lector que está pasando de una unidad a otra.
- d. permitir que el ojo descanse y registre las informaciones
- e. "airear" al texto
- f. programar la lectura
- g. "dialogar": cada párrafo constituye un "ajuste" que hace el autor frente a las potenciales reacciones del lector. Los párrafos se podrían leer, entonces, como respuestas sucesivas a preguntas del lector

Entre las formas que puede adoptar un párrafo, se citarían:

- a. al comienzo: indicadores espacio-temporales, articuladores retóricos (de sucesión, de adición, etc.), conectores lógicos (de oposición, de consecuencia, etc.), anafóricos, introducción de nuevos actantes, nuevos tiempos verbales, etc.
- b. al final: términos recapitulativos, conclusivos, frases-síntesis, frases-sorpresa..

3.1. La lectura como práctica social

Sin desconocer otras posturas, desde el marco teórico del Interaccionismo Social de Vigotski y la Semiología de Bajtín (Vigotski 1988, Bajtín, 1982) al que adherimos, la lectura es, ante todo, una práctica social, lo que implica admitir que está condicionada por las características de las comunidades socio-lingüísticas en las que se lleva a cabo y que está relacionada con las actividades prácticas de los individuos, quienes recurren a ella para solucionar problemas de diversa índole (aprender, conocer, informarse, resolver una consigna de trabajo, armar un aparato, rendir un examen, preparar una comida, orientarse, actuar, discutir, tomar una decisión, retransmitir algo, etc.). Dicho de otro modo, por estar ligada a esas actividades prácticas de los sujetos, éstos siempre *leen algo para algo, con intenciones precisas y proyectos de lectura inmediatos y mediatos*.

Dado entonces que la lectura es solidaria con los contextos socioculturales en los que se realiza, esta actividad reviste diferentes características según las circunstancias sociales, culturales e históricas que constituyen su entorno (ejemplos: lectura en Oriente/lectura en Occidente, lectura en voz alta de épocas pasadas/lectura silenciosa en la actualidad, etc.); esto demuestra, que la lectura es una actividad social marcada histórica y culturalmente y que la relación de los individuos con la lectura es una relación personal y cultural a la vez (Souchon, 1997: 17). Asimismo, por ser una práctica social, la lectura no se aprende de una vez para siempre, sino que su aprendizaje es dinámico: el individuo "aprende" a leer a lo largo de toda su vida, en diferentes contextos y a partir de diversas interacciones, en diferentes momentos e instancias de la vida.

Ahora bien, la lectura como práctica social es también una “**construcción de sentido/s**”, la que surge de la puesta en relación de los elementos del texto con el “**contexto de producción**”, en el que se considera *quién produce el texto, para quién, con qué intención, dónde, cuándo, dentro de qué campo disciplinar*, y con el “**contexto de difusión-recepción**”, en el que se tiene en cuenta *quiénes leen el texto, con qué proyecto, dónde, cuándo, por qué ámbitos circula ese texto*. Esta relación de construcción de sentidos es comunicativa y connotada: los interlocutores entran en una relación de comunicación diferida por medio del texto, cada uno desde sus marcos propios, con saberes propios y compartidos con sus representaciones el uno del otro y del saber que se transmite, estableciendo entonces relaciones personales – autor/lector – y relaciones culturales – lector / autor como integrantes de una cultura, de comunidad determinada). De esta manera, podemos afirmar como Souchon, que la lectura es una “**actividad tridimensional**”, ya que pone en relación tres polos: el autor, el lector y el texto (Souchon 1997, 1999, 2002)

Resumiendo lo expuesto hasta ahora, diremos que la lectura concebida de esta manera es una lectura contextualizada (en el seno de comunidades socio-lingüísticas particulares), que remite a una capacidad y no a un mecanismo (es realizada por un individuo con proyectos de lectura claros, que intenta, al abordar un texto, resolver un problema práctico en el cual se ve implicado), y "que se aprende" (no de una vez para siempre, sino en los diferentes contextos en los cuales los individuos ingresan). En otros términos, la lectura es una actividad social, adquirida a lo largo de la confrontación de un individuo con los diferentes tipos de escritos que circulan en su socio-cultura en un momento dado. Así, la lectura se convierte en un modo de comunicación entre una subjetividad (el autor) y otra subjetividad (el lector) a través de un texto que, a su vez, es un eslabón en la compleja cadena de otros enunciados (Bajtín, 1999: 248)

3.2. El lector en la lectura como práctica social

En la actividad de lectura caracterizada como precede, el lector encuentra su lugar: el del agente que tiene a su cargo la realización de las acciones necesarias para construir sentido y para aprender a partir

² Esta ficha resulta de una adaptación de algunos apartados del Módulo 1 “La lectura en lengua extranjera: perspectivas teóricas y didácticas” elaborado en 2010 por Rosana Pasquale, Daniela Quadrana y Silvia Rodríguez como material para los docentes de los Certificados en Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

de los textos que aborda. Tomaremos algunos aportes de Souchon, de Goffard y de otros especialistas para describir las acciones llevadas a cabo por el lector durante la lectura. Así, para Souchon (1995), el lector es quien pone en relación el texto y los factores contextuales es decir, las condiciones socio-históricas de su producción. Por su parte, Goffard sostiene que el lector es "alguien a quien se le ha planteado un problema, que intentará resolver apoyándose sobre uno o varios escritos" (Goffard, 1995: 81). Asimismo, entendemos relevante hacer hincapié en el lector como sujeto social y culturalmente situado, que construye el o los sentidos del texto a partir de su memoria colectiva y que está "inscripto" en el texto. En efecto, el autor no puede concebirse sin su destinatario y viceversa, es decir, autor y lector no pueden pensarse de manera disociada. Esto significa que toda producción oral o escrita es un discurso para otro(s). En este sentido, Bajtín afirma que todo discurso se "dirige siempre a alguien y presupone una respuesta [...] esta respuesta implica la presencia de, al menos, dos individuos, el mínimo dialógico" (Bajtín, citado por Peytard, 1995: 98). En la misma perspectiva, M. Souchon, sostiene que "[la instancia del lector-destinatario] está prevista en la producción, está incluida en todas las instancias de la puesta en texto [...] el lector está previsto por el escritor, está "presente" en el texto" (Souchon, 1997: 21).

3.3. Leer las disciplinas³

De acuerdo con el marco teórico que sustenta nuestras prácticas, la comprensión del lenguaje escrito en medio académico no cumple sólo con el papel de medio para abordar conocimientos disciplinares. La comprensión de los textos se presenta también como instrumento de resolución de problemas en los que el lenguaje se articula con una actividad concreta precisa, por ejemplo, definir un concepto, identificar la postura de un autor, escribir un ensayo, responder consignas en una evaluación, entre otras. En este caso, la articulación se da con un determinado campo disciplinar mediante formas del discurso propias del ámbito educativo y a partir de las cuales se busca producir el desarrollo conceptual. En consecuencia, el desarrollo de la práctica de la lectura implica un aprendizaje relacionado con la "manera de participar en un conjunto organizado de prácticas que incluyen la utilización de materiales escritos como aspectos de actividades particulares, propios del contexto universitario" (Anderson y Teale, 1998). Dicho de otro modo, el abordaje de los textos pertenecientes a las diferentes campos disciplinares permitirá a los estudiantes lectores no solo apropiarse de los contenidos conceptuales sino también comprender las lógicas de construcción del conocimiento propias de las disciplinas de referencia de las diferentes carreras que estudian.

Ahora bien, la articulación entre discursos y disciplinas tiene consecuencias importantes en el proceso de lectura, pues ella determinará la particularidad de las prácticas lectoras dado que no existen, en nuestra perspectiva, "técnicas" de lectura universales que puedan ser aplicadas a cualquier texto, perteneciente a cualquier disciplina, en cualquier contexto e independientemente del propósito con el que se lee. Por el contrario, entendemos que será necesario construir conjuntamente estrategias de lectura específicas que, a partir del acceso a los textos académicos, favorezca la paulatina integración de los alumnos en las diferentes comunidades académicas.

³ Adaptación de la ponencia: Dorrzoro, M.I. (2006) *Construcción del proyecto lector en el contexto universitario*, presentada en el Simposio "Leer y escribir en la Educación Superior"

FICHA 4: LOS TEXTOS Y LAS DIFERENTES TEXTUALIZACIONES DEL SABER DISCIPLINAR

4.1. Los textos y sus características

Como ya hemos explicitado (cf. Ficha 1), el eje del trabajo en la asignatura francés es la comprensión de textos de transmisión de conocimientos en lengua extranjera, textos académicos pertenecientes al campo de referencia de las disciplinas que los estudiantes abordan en sus carreras. Desde este punto de vista, entendemos que es importante plantear **qué es un texto y cuáles son sus características** según el marco teórico-metodológico que sustenta nuestra propuesta. A continuación, entonces, presentamos sucintamente dichos contenidos:

¿QUE ES UN TEXTO?	
Los textos son productos verbales de la actividad humana, articulados a las necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento de los grupos sociales en las cuales se producen.	
CARACTERISTICAS	
Objeto socio-comunicativo	Es un fenómeno social ya que tanto su origen como su estructuración y sus condiciones de circulación están socialmente determinados. En lo que respecta a su estructuración y a sus condiciones de circulación, todo texto se inscribe en un género (artículo científico, ensayo, entrevista, novela, editorial, receta de cocina, etc.) y responde a un tipo textual (narración, exposición, argumentación, etc.) Género y tipo textual son formas del escrito históricamente construidas por diversos grupos sociales en función de sus intereses, de sus objetivos, y de los circuitos en los cuales esas formas se insertarán (ejemplo: grupo social: periodistas/ género: editorial/ tipo textual: argumentativo/ circuito de difusión: mediático). Como objeto comunicativo el texto se constituye en una forma de comunicación con características propias: implica a uno o varios sujetos que escriben a uno o varios lectores con rasgos determinados, en un lugar y en un tiempo de producción diferentes de los de la recepción.
Carácter virtual e indeterminado	El texto se considera como un proceso inacabado ya que para existir debe ser leído por un lector cooperador: el sentido del texto no es algo dado sino el resultado de una co-construcción llevada a cabo por medio de la interacción entre el autor y el lector. El texto es concebido como una red de indeterminaciones , debido al notorio desfasaje que existe entre los códigos de quien enuncia y quien recibe.
Unidad semántico - pragmática	Es una unidad semántica porque los enunciados que lo conforman están unidos entre sí por relaciones de sentido. Esta característica asegura que el desarrollo del contenido sea continuo y se convierte así en una propiedad constitutiva del texto: la cohesión . Es una unidad pragmática porque está en estrecha relación con el uso que una determinada comunidad socio-lingüística hace de su lengua, es decir, con las diferentes intenciones de comunicación que esa comunidad le acuerda a un determinado contenido temático. De esta situación se desprende otra propiedad constitutiva del texto: la coherencia . Esta pone en relación el texto con sus circunstancias de producción y recepción, es decir con el contexto.

4.2. Los textos académicos. Posibles clasificaciones

Definimos a los textos académicos de ciencias sociales como las comunicaciones del saber académico que se realizan mediante el instrumento racional del lenguaje, es decir, explicitaciones verbales de los objetos de conocimiento disciplinares. Las formas que asumen estos textos no son independientes del contenido conceptual, sino relativas al modo de organización lógica del área a la que pertenecen. Por lo tanto, ellos presentan características particulares en cada área de conocimiento y requieren de estrategias y recursos específicos para su producción y comprensión. Muchos de estos textos suponen un lector iniciado en la disciplina, con motivaciones específicas que comparte con los otros miembros de la

comunidad científica. Complementariamente, integrarse a la comunidad científico-académica implicará también apropiarse de las herramientas necesarias para ser capaces de producir textos de ese tipo.

Los textos son escritos heterogéneos y como tales pueden ser clasificados según diversos criterios. En este sentido es importante recordar que las clasificaciones son introducidas desde el afuera, en un intento de organizar según rasgos más o menos comunes a los textos. Asimismo resulta fundamental tener presente el carácter complementario de las clasificaciones. Así entonces, considerando que abordamos textos académicos, en este caso los clasificaremos según dos criterios: *según su ubicación en el circuito de producción-difusión-recepción del conocimiento disciplinar* y *según la intención comunicativa del enunciador, es decir, el para qué escribe el autor*. En el cuadro siguiente se puede observar las clasificaciones establecidas:

CRITERIOS	TIPOS DE TEXTOS ACADEMICOS
<i>Ubicación en el circuito de producción-difusión-recepción del conocimiento disciplinar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Textos primarios • Textos secundarios
<i>Intención comunicativa del enunciador</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto argumentativo • Texto explicativo • Texto informativo

A continuación desarrollaremos brevemente las características distintivas de cada tipo textual.

Según la ubicación de los textos en el circuito de producción-difusión-recepción del conocimiento disciplinar:

- **El texto primario:**

El texto primario se concibe como un texto “fuente”, como un acto de construcción, transmisión y validación de los conocimientos, que ocupa un lugar central en la disciplina en la medida en que su autor ha participado en la edificación del campo conceptual del área de especialidad. Se encuentra en el origen del circuito de producción y difusión de los conocimientos ya que es en su mismo desarrollo discursivo que éstos se van construyendo. Así, básicamente podemos definir a los textos primarios como textos de base, fundadores, actos científicos cuyos productores y receptores son pares, es decir, forman parte de un grupo homogéneo en cuanto a la posesión del saber. En otras palabras, podemos decir que la situación de producción-recepción en la que está inserto el texto primario está caracterizada por la acción de construir-transmitir-validar conocimiento y sólo existe en relación con esta acción. La función social de este texto es la de hacer circular una información nueva y reforzar la posición institucional de los autores en el campo de su disciplina. En estos textos, el objeto de conocimiento se plantea situado en un marco de normas y por ello se trata de un objeto que puede dar lugar a juicios de valor, que supone un determinado punto de vista. Así, el objeto puesto en texto es desarrollado a partir de una toma de posición del autor con respecto al objeto de conocimiento, postura que responde y se enfrenta explícita o implícitamente a otras con las que “discute” en lo que podríamos llamar “un dialogo” dentro del campo disciplinar. Se trata entonces de un objeto de conocimiento que se presenta “en construcción”, en términos de proceso de constitución, en una presentación para nada definitiva, sin reformulaciones. La circulación de estos textos requiere un marco institucional. En estos textos se constata la presencia de organizadores lógico-argumentativos, de modalizaciones lógicas, de vocabulario específico y sobre todo, de secuencias argumentativas. **Ejemplo de textos de investigación: los artículos científicos, las actas de congresos, las tesis.**

- **El texto secundario:**

Los textos secundarios son textos dependientes con respecto a las fuentes primarias y por lo tanto presuponen “la existencia de un corpus de conocimientos cuya producción es previa a su difusión”. Esto implica que el objeto de conocimiento puesto en texto no se encuentra en proceso de construcción – como sí es el caso del texto primario- sino que en estos textos se alude a un conocimiento ya construido en otra parte, estable y legitimado socialmente, por lo que dicho conocimiento se expone en tanto producto ya acabado, completo, concluido. De hecho, se puede afirmar que la función social de los textos secundarios es reformular el saber “sabio”, primario, hacerlo "interpretable", accesible, para que éste sea difundido. En cuanto a la función comunicativa de estos textos se puede señalar que, en la mayoría de los casos, a la base informativa (transmisión de datos organizados y jerarquizados), se agrega la explicativa, es decir, la intención del enunciador de hacer comprender el saber transmitido. De estas particularidades de la situación de producción del texto secundario se desprende el carácter no problemático ni discutible con el que se plantea el objeto de conocimiento que se expone en él y que se presenta de forma definitiva. La intención de este planteo, en el cual es difícil encontrar huellas del enunciador y donde abundan las formas impersonales, es hacer aparecer la reformulación realizada lo suficientemente neutra como para lograr cumplir con su función de "transmitir" un saber cuyo proceso de construcción ya habría finalizado. El sujeto enunciador (quien escribe) es el poseedor, el depositario del conocimiento y el sujeto destinatario está desprovisto de los mismos en mayor o menor grado. **Ejemplos de textos secundarios: el manual, el libro de texto, los artículos de divulgación.**

<i>Según la intención comunicativa del enunciador</i>
--

- **Texto argumentativo:**

El autor busca *persuadir a su lector, crear, modificar o reforzar* las creencias o representaciones del lector (más que sus saberes) con respecto a algo, provocar en él sentimiento de adhesión, transformar sus convicciones, que constituyen las premisas de la argumentación. Toda argumentación está basada en un "objeto" situado o situable, en un marco de valores o normas (verdad / falsedad, bien/mal, propiedad / impropiiedad, etc.). Se trata entonces de un objeto que puede dar lugar a juicios de valor: globalmente el texto puede ser sentido como por o contra un determinado punto de vista. Los elementos que constituyen un texto argumentativo son básicamente: las premisas, los argumentos y la tesis.

- **Texto explicativo:**

La intención que lo guía es la de hacer comprender algo a alguien, es decir, no se limita a aportar un saber, de allí que esté organizado en torno a una pregunta que intentará dilucidar y que puede estar planteada explícita o implícitamente. Para llevar a cabo su explicación el autor puede recurrir a estrategias como: una clara planificación, la narración (hechos que se relacionan mediante enlaces de causa-consecuencia), la definición / descripción, la reformulación y el ejemplo.

- **Texto informativo-expositivo:**

Tiende a *hacer conocer algo a alguien*, por lo que el principio necesario de esta función textual es el desconocimiento de ese algo. Este tipo textual suele incluir secuencias narrativas y descriptivas.

- **Secuencia directiva o normativa:**

Su finalidad es entregar indicaciones e instrucciones precisas acerca del modo en que se deben efectuar determinados procedimientos que tienden a regir la conducta y/o procesos.

4.3. Secuencias textuales:

Como se ha señalado, entre las características de los textos se destaca por la presencia en los mismos de diversas secuencias de discurso. Dichas secuencias presentan elementos lingüístico-gramaticales propios en su composición y una intención precisa de autor. Las clasificaciones varían según los autores pero se podría decir que los modos de organización más frecuentes para Parodi y Gramajo (2003) son: secuencias narrativas, secuencias descriptivas, secuencias expositivas, secuencias argumentativas, secuencias directivas.

Secuencias descriptivas	Están constituidas por enunciados "de estado", los cuales dan cuenta de "cómo son las cosas, los seres, las situaciones y los procesos". La relación sobre la cual se basa una secuencia descriptiva es la atribución: a una entidad de base (cosa, persona, etc.) se le atribuye otra, una cualidad o un comportamiento. En esta caracterización los elementos lingüístico-gramaticales más relevantes son: los verbos de estado (ser-estar) en presente del indicativo, en imperfecto del indicativo, el presente pasivo; los sustantivos (o entidades de base a las cuales se le atribuye una cualidad); los adjetivos calificativos, etc.
Secuencias expositivas	Su finalidad es informar o exponer "objetivamente" un tema para facilitar la comprensión. Esto implica la necesidad de que la entrega de información sea fidedigna, neutra y objetiva. Es el texto habitual que se emplea para organizar el conocimiento que se presenta en obras enciclopédicas, libros de texto, manuales, exámenes, conferencias, o reportajes. Werlich (1975), en el nivel del enunciado, describe que este esquema está formado por un grupo nominal como sujeto, una forma verbal en presente como predicado, y otro grupo nominal como complemento: [<i>El cerebro tiene diez millones de neuronas</i>]. Variantes típicas de este tipo son oraciones con verbos que contienen el rasgo semántico «parte de un todo»: <i>consistir en, contener, comprender, etc.</i>
Secuencias narrativas	Están formadas por enunciados "del hacer", que marcan una sucesión de acciones inscriptas en un desarrollo temporal, espacial y cronológico. Estas acciones implican la transformación de la situación inicial en la que se encuentran los participantes, es por ello que se podría afirmar que la narración es la historia de una transformación. Los elementos gramaticales claves en la narración son los verbos; las personas, los objetos o las entidades que realizan las acciones y las circunstancias de las mismas. También son importantes los articuladores de tiempo que organizan el desarrollo cronológico de los hechos que se cuentan
Secuencias argumentativas	Están constituidas por enunciados ligados por relaciones del tipo argumentos/conclusión o que intentan influir sobre las opiniones, las actitudes o los comportamientos de los destinatarios haciendo creíble o aceptable un enunciado (tesis) gracias al apoyo aportado por otro enunciado (argumento) Los elementos lingüístico-gramaticales que se deben identificar en las secuencias argumentativas son esencialmente los articuladores lógicos de causa, consecuencia, oposición, concesión, aunque es necesario aclarar que éstos no siempre están explícitos en la secuencia.
Secuencia directiva o normativa	Su finalidad es entregar indicaciones e instrucciones precisas acerca del modo en que se deben efectuar determinados procedimientos que tienden a regir la conducta y/o a entregar un estado de situación ideal de cosas y procesos. formato especial Se utiliza el infinitivo, el modo imperativo, las formas impersonales, las marcas gráficas como números, asteriscos o guiones para secuenciar, y las imágenes para reforzar o clarificar los pasos a seguir.

4.4. Géneros discursivos:

Los textos que se abordan (se leen y/o se escriben) en el marco de la formación académica presentan características determinadas que los hacen diferentes de los escritos que se leen o escriben en otros ámbitos, sea de estudio (como la escuela secundaria) sea en otras actividades sociales (como el ejercicio de las diferentes ocupaciones, profesiones o en la vida cotidiana). Conocer y comprender esas características resulta central pues permite al estudiante lector apropiarse de las formas en que funciona el lenguaje, como funcionan los textos en el marco de las disciplinas en las que se está formando.

Cabe señalar que esas características diferenciales que observamos y reconocemos en los textos académicos, surgen a partir de las necesidades de comunicación específicas de las diferentes comunidades en relación con las actividades propias de su ámbito. Así entonces, como en el ámbito jurídico encontramos *las leyes y los códigos*, en el médico, *la receta y la historia clínica*, en el administrativo, *el decreto y el acta*, en el académico nos enfrentamos habitualmente al *resumen, el informe de lectura, el artículo de divulgación, el artículo científico, las monografías*, entre otros.

En ese sentido, podemos decir que en la educación superior se frecuentan textos que pueden ser reunidos en algunas categorías, que llamaremos “géneros discursivos” o “géneros textuales” (de acuerdo con los autores consultados). La noción de género discursivo es acuñada por el Círculo de Bajtin – integrado por Mijail Bajtin, Valentin Voloshinov y Pavel Medvedev – quien postula que

el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. (...) cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos. (Bajtin, 1982, en Pereira 2019: 64)⁴

Como se advierte, en la definición se pone de manifiesto la íntima relación entre el lenguaje y las prácticas sociales en las que los sujetos están insertos, en nuestro caso, la actividad académica de construcción y transmisión de conocimientos. Es en ese vínculo en el que se generan enunciados (textos) que presentarán ciertas regularidades que se sostendrán en el tiempo, al menos relativamente. En cuanto a la cuestión de la estabilidad, en las últimas décadas ha sido afectada por la irrupción de las tecnologías, que han obligado a introducir modificaciones en algunos géneros.

A partir de los enunciados iniciales del Círculo de Bajtin, son muchos los autores que retoman sus postulados. Incluimos aquí dos contribuciones con el propósito de favorecer la comprensión de la noción:

La sociedad produce discursos especializados de cada actividad humana, según el contexto social en que se producen y los diversos propósitos que tenga esa actividad. Se habla así, por ejemplo, de discurso periodístico, jurídico, pedagógico, literario, administrativo y académico-científico, entre otros. A su vez, dentro de cada uno de estos tipos de discurso, hay variedades según el *propósito*, la *organización* y los *destinatarios*. Estas variedades constituyen los *géneros discursivos*, que pueden ser tan específicos como el informe de laboratorio, la sinopsis de una película, el informe de una auditoría, la novela, las instrucciones para usar un dispositivo, el *abstract* de una ponencia de congreso profesional, el acta de una asamblea, el dictamen de un juez. Cada texto es una entidad concreta, única e irreplicable, que se produce en el marco de un discurso e incluye los rasgos de un género. Así, por ejemplo, un científico produce un texto propio que corresponde al género “artículo para revista especializada”, característico del discurso académico-científico. (Marín, 2016:45)⁵

(...) la escritura no es uniforme, ni estática u homogénea. Cada disciplina y cada situación generan formas particulares de escritura, desarrolladas sociohistóricamente a lo largo de los siglos.

⁴ Pereira, M.C. (coord.) (2019). “En torno a los signos” Semiología. Cátedra di Stéfano. Cuadernillo 1. CBC – UBA (p.64)

⁵ Marín, M. (2016) *Escribir textos científicos y académicos*. Buenos Aires: FCE (p.45 versión digital)

Denominamos *género discursivo* a cada uno de esos tipos de textos, oral o escrito, que pueden tener diferente grado de sistematización. (Cassany, 2006: 18)⁶

Ahora bien, ¿en función de qué elementos pueden caracterizarse los textos como pertenecientes a un determinado género? Bajtin va a definir tres aspectos centrales, íntimamente vinculados y condicionados por la esfera en la que se produce la comunicación:

- **el estilo**, determinado por las elecciones léxicas, fraseológicas y gramaticales (qué vocabulario es utilizado, qué tipo de enunciados, cómo se presenta el enunciador, etc.)
- **el contenido temático**, es decir, el objeto, el tema abordado
- **la composición o estructuración**, que responde a ciertas convenciones, a ciertas regularidades (pensemos, por ejemplo, qué partes componen una monografía, una noticia, una entrevista, un acta...).

A modo de síntesis, las especialistas Arnoux, Di'Stéfano y Pereira sostienen:

Uno de los aspectos que el lector identifica al leer es el género discursivo al que pertenece el texto. La pertenencia a un género es lo que explica casi todo lo que ocurre en un texto: el modo de plantear el comienzo y el cierre, el tema a tratar, los modos de incluir la palabra de otros, el registro más o menos formal, y hasta la sintaxis y el léxico empleado, entre otros. (Arnoux, E., Di'Stéfano, M., Pereira, M.C., 2002: 23)⁷

A modo de ejemplo, mencionaremos algunos géneros:

- **Contraportada:** Se trata del pequeño texto ubicado en la parte opuesta a la portada que revela algunos detalles sobre el libro que se tiene en las manos. No es un resumen, se trata de un texto persuasivo en el que se revelan algunos detalles de la temática y se incluyen opiniones de personas ajenas como argumento de venta o de lectura.
- **Reseña:** Noticia y/o comentario, generalmente de corta extensión, que se hace sobre una obra literaria, de arte o científica y se publica en un periódico o en una revista.
- **Reglamento:** Un reglamento es un conjunto de normas y pautas que tienen como objetivo ordenar una actividad. Existen reglamentos destinados a todo tipo de ámbitos: en la esfera deportiva, relacionados con la disciplina escolar, con el tráfico o con la actividad parlamentaria de una nación. En términos sencillos se podría afirmar que un reglamento establece lo que se puede hacer y lo que no en el marco de una actividad.
- **Biografía:** Es el recuento de los eventos más importantes de la existencia de una persona ordenados generalmente de manera cronológica. En general se centran en personajes cuya vida tuvo algún grado de trascendencia social, ya sea de modo positivo como de modo negativo.
- **Resumen académico:** Es un texto cuya función es sintetizar otro texto. En general, la estructura del texto sigue la misma estructura del artículo de investigación que resume. Al final, se debe colocar un listado de palabras clave. En cuanto a la extensión, suelen tener generalmente entre 200 y 600 palabras.

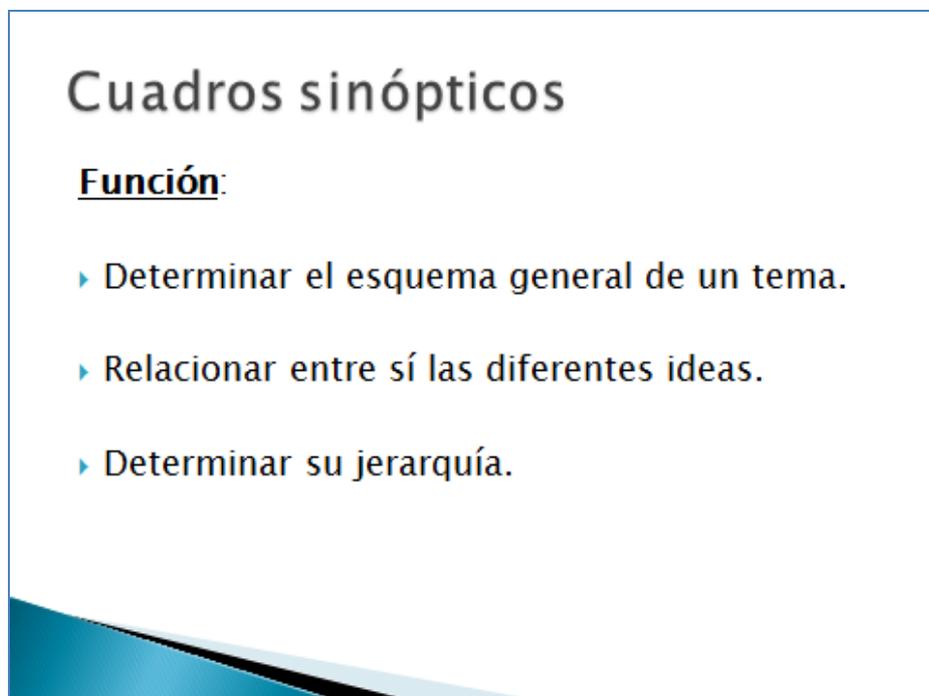
⁶ Cassany, D. (2006) Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Paidós (p.18)

⁷ Arnoux, E., Di'Stéfano, M., Pereira, M.C. (2002) La lectura y la escritura en la Universidad. Bs. As. EUDEBA (p.23)

FICHA 5: LAS ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN A PARTIR DE LA LECTURA

Esta ficha tiene como objetivo precisar algunos caracteres de actividades de producción particularmente habituales en los ámbitos de estudio.

5.1. Cuadros sinópticos



Cuadro de doble entrada

- ▶ Ofrece la posibilidad de ordenar y organizar las ideas y los conceptos fundamentales del tema, en relación con aquellas características que más se desean resaltar.
- ▶ En cada casilla que conforma el cuadro se anota, en forma muy breve, clara y concisa, la característica a destacar.

Ejemplo:

Técnicas	Etapas	Objetivos
Lectura veloz	Síncresis	Presentación de un todo
Lectura comprensiva y subrayado	Análisis	Separación de un todo en partes significativas
Resumen, Síntesis, Cuadro Sinóptico, Esquema de Contenidos, Red conceptual	Síntesis	Recomposición de ese todo por reunión de sus partes de un modo creativo y personal

Cuadro con llaves

- ▶ Se recurre a una palabra clave que se coloca en una posición central procediendo a una «llave», dentro de la cual se ubican las ideas principales, detectadas en el subrayado, de manera muy concisa, respetando un orden lógico y jerárquico, las que a su vez pueden subdividirse en ideas secundarias y así sucesivamente.

Ejemplo:



5.2. Mapas conceptuales

Mapas conceptuales

Según G. Parodi

Mapas conceptuales

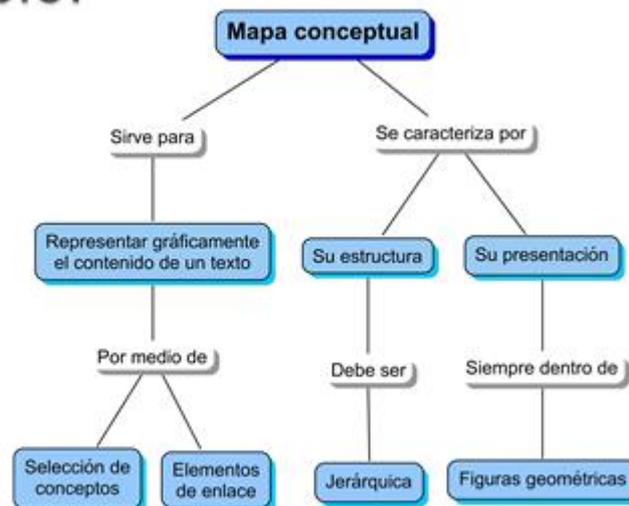
- ▶ Permiten una representación gráfica y sintética del significado del texto.
- ▶ Dan cuenta de los núcleos semánticos fundamentales.
- ▶ Implican una lectura profunda del texto.

Mapas conceptuales

Método:

- ▶ Agrupar ideas clave.
- ▶ Conectar las ideas.
- ▶ Establecer ramificaciones entre las ideas de mayor jerarquía y las subordinadas.
- ▶ Trazar flechas, líneas y círculos para visualizar las relaciones.

Ejemplo:



Parodi, G. (2010). Saber leer. Madrid: Instituto Cervantes-Aguilar.
www.slideshare.net/Lilianabonin/cuadro-sinptico-y-esquema-de-contenidos

5.2.1.Herramientas de software para realizar mapas conceptuales

<http://freemind.es.joydownload.com/?c=40&gelid=CLnJ6JOf6rwCFVfo7AodQSgA6Q>

www.pearltrees.com/

www.mindmeister.com/fr

5.3. Presentación en Power Point

5.3.1 Consejos para una presentación

1. Apoyarse en fundamentos sólidos

Power Point no es más que una herramienta. Por muy atractivas y llamativas que resulten las diapositivas recuerde que lo principal es el contenido y, sobre todo, el discurso del orador.

No intente “comprimir” una idea compleja en una sola transparencia. Dedíquele toda una secuencia de ellas, si hace falta.

2. Sencillez

Las presentaciones más eficaces son aquellas con gráficos sencillos y fáciles de comprender con no más de 5 líneas de texto por diapositiva. No sature de información una diapositiva ni incorpore accesorios que no sean imprescindibles.

Recuerde que lo más importante es su discurso, no lo que aparece en la pantalla. Los tipos de letra como Arial son más legibles que los tipos con serif (como el Times New Roman). Está bien usar tipos de letra originales, pero recuerde que el ordenador en el que va a hacer la presentación tal vez no los tenga. Y use el mismo en toda la presentación, no uno en cada diapositiva. Use un tipo de letra de al menos 30 puntos. Es preferible utilizar fondos claros.

3. Incluir solamente las cifras y datos que sean absolutamente imprescindibles

No abrume a los asistentes con estadísticas. Siempre puede distribuir notas o incluso un pequeño informe al final de la presentación para que lo estudien.

4. Evitar la lectura literal de diapositivas

Interprete lo que aparece reflejado en la pantalla, no lo lea. Uno de los hábitos más generalizados y perjudiciales de los usuarios de PowerPoint consiste en limitarse a leer la presentación visual a la audiencia. Es la manera más segura de perder a la audiencia: ellos leen más rápido de lo que el orador puede hablar. En ese momento se aburren y se impacientan. Incluso con PowerPoint es necesario el contacto visual con la audiencia.

Deje un tiempo para que los asistentes lean el texto y a continuación exponga alguna observación que pueda ampliar su contenido.

5. No fatigue a los asistentes

Emplee ocasionalmente diapositivas en blanco para no sobrecargar de información a los asistentes. De esta forma se conseguirá además lograr una mayor atención del público, lo cual resultaría ser una táctica muy eficaz.

Sin embargo, para transmitir emociones, resulta muy eficaz el usar un contraste marcado entre el color del texto y el de los gráficos y el fondo.

6. Incluya imágenes y gráficos novedosos

Otorgue mayor atractivo visual a sus exposiciones incluyendo gráficos e imágenes. No se limite a utilizar simplemente los recursos que ofrece la herramienta de Power Point.

Utilice imágenes de calidad (Flickr o Dreamstime) y use con mucha moderación el clipart de Office. Resulta muy atractivo y eficaz incluir breves secuencias de video.

7. Distribuya notas e informes al final, no durante la presentación

A menos que sea imprescindible, no distribuya documentos en el transcurso de una presentación, esto hará que desvíen su atención a la lectura de los mismos. Espere a que termine la exposición para distribuirlos.

8. Tenga a mano su presentación

Lleve su trabajo en una memoria USB y, además, cuélguelo en Internet, en su cuenta de mail, por ejemplo.

Lleve también, por las dudas, una copia en PDF por si algo falla (las versiones de los programas son incompatibles, las imágenes se descuadran, las letras salen de los cuadros de texto, etc.).

9. Mejor en su computadora portátil

Si puede, es preferible hacer la presentación en su portátil. Así sabe exactamente cómo va a quedar y evita problemas de compatibilidad entre versiones... Si tiene que hacerla con otro ordenador es conveniente que se cerciore con antelación, acudiendo un poco antes al lugar de la presentación, comprobando que todo funcionará correctamente.

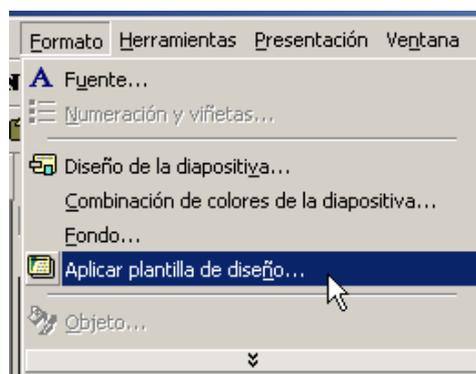
5.3.2. Cómo crear una presentación simple en Power Point

Estas indicaciones son generales dado que su PPT dependerá tanto de sus objetivos y de las características de su trabajo, como de la versión de PPT que posea.

- 1) Abra el programa **Power Point**.
- 2) Elija un modelo de diapositiva de la ventana **Nueva diapositiva**, piense en el modelo que se adapta mejor a las características de su trabajo.



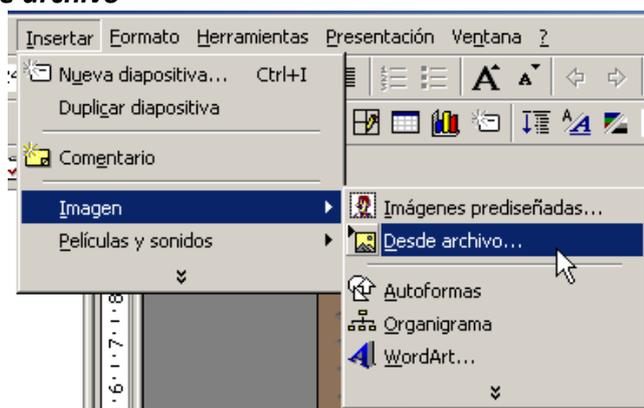
- 3) En la barra de menú cliquee en **Formato, Aplicar plantillas de diseño**.



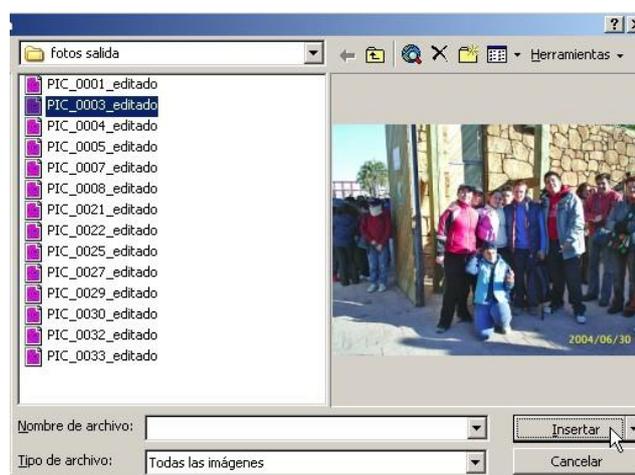
- 4) Elija alguna plantilla, es decir el diseño que mejor se adapte a lo que desea comunicar, y cliquee en **Aplicar**.



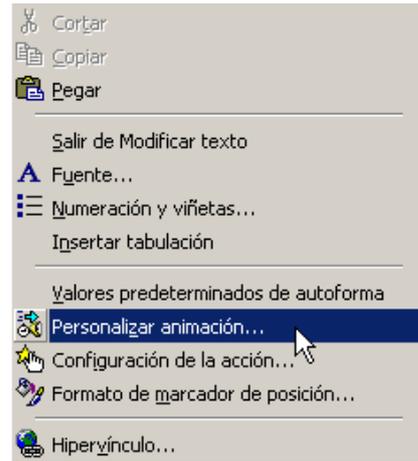
- 5) Escriba lo que desea jugando con tipografías y colores. También puede insertar gráficos o imágenes, por ejemplo, cliquee en **Insertar**, luego en **Imagen, Desde archivo**



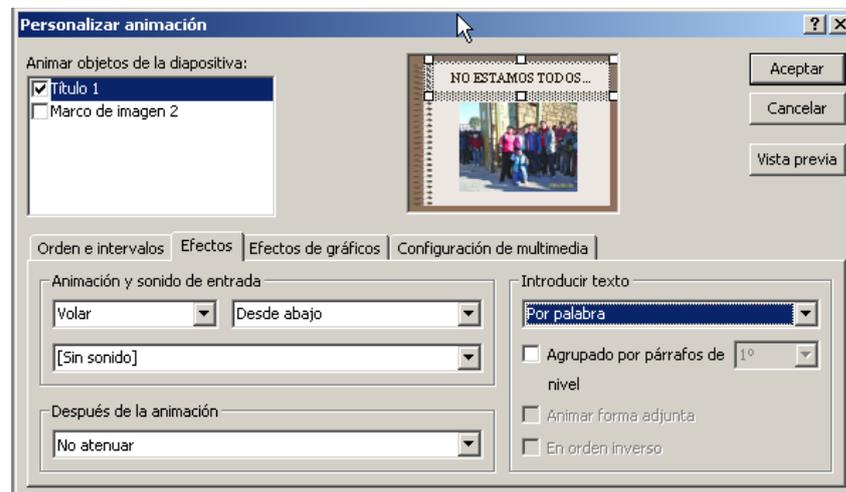
- 6) Seleccione la imagen, ésta aparecerá a la derecha, y cliquee en **Insertar**.



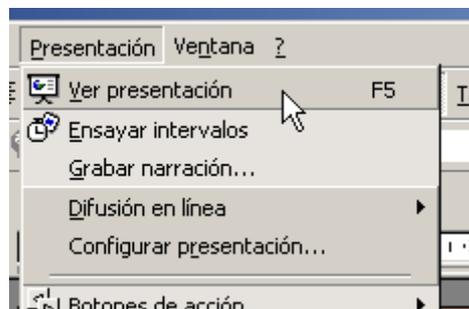
- 7) Arrastre con el cursor la foto hasta colocarla donde desea.
 8) Haga clic sobre el título para ponerle un nombre a esta diapositiva.
 9) Si desea **animar la diapositiva**, coloque el cursor sobre el texto elegido, haga clic con el **botón derecho**, seleccione **Personalizar animación**.



10) Señale, por ejemplo, el título y cliquee en **Efectos**, seleccione uno, por ejemplo **Volar, desde abajo, por palabra**. En **Vista Previa** podrá ver el efecto producido.



11) Para ver su presentación, en la barra de menú seleccione **Presentación, Ver presentación**.



12) Para crear una nueva diapositiva pulse en **Insertar nueva diapositiva** o copiar algunas de las hechas y pegarla en el lugar que desee.

5.4. El resumen

El resumen consiste en la contracción de un texto, siguiendo el curso y el encadenamiento de las ideas del mismo y debe necesariamente respetar el tipo de discurso del texto inicial.

El objetivo de un resumen es, entonces, dar una versión condensada pero fiel del texto de base.

La redacción de un resumen requiere:

- Que se descubra el orden lógico-cronológico estipulado por el autor en el texto de base.
- Que se respeten esos órdenes fijados: el resumen no es un “puzzle” ni una yuxtaposición de frases o de extractos ni un montaje de citas sino un texto más corto que el original pero con su misma lógica de escritura.
- Que se reformulen las ideas presentes en el texto de base conservando siempre el contenido pero utilizando otros términos y empleando un estilo propio, y sin tomar posición frente a la problemática presentada por el texto.
- Que se respete el sistema de enunciación del texto primario: quien resume se pone en el lugar de quien escribió el texto de base, en otros términos, entre quien resume y el autor del texto no hay distancia enunciativa. Esta inexistencia de la distancia enunciativa está marcada por la imposibilidad de utilizar en el resumen fórmulas como “El autor piensa que..., afirma que..., sostiene que..., Según el autor..., etc.”

5.5. El informe

Es una reformulación de un texto de base, poniendo de relieve la idea principal y todas las ideas que se vinculan con la misma.

El objetivo del informe es transmitir al lector del mismo no sólo las informaciones contenidas en el texto (= resumen) sino también una apreciación sobre todos aquellos elementos que hacen a su organización (partes, componentes, etc.), al tipo de texto del cual se trata (informativo, expositivo, argumentativo), a su circuito de difusión y a sus destinatarios (circuito académico/público universitario, circuito mediático/público amplio, etc.), a su estilo, al tono adoptado por el autor, etc. El informe admite, incluso, la presencia de elementos exteriores al texto si ellos facilitan la comprensión (ej. referencias al autor, a su obra, etc.)

La redacción de informe implica:

- Reconstruir la estructura lógica del pensamiento del autor sin seguir sistemáticamente el orden del texto.
- Respetar la distancia enunciativa existente entre quien realiza el informe y el autor del texto de base: en el informe las dos enunciaciones, la del texto de base y la del informe están netamente diferenciadas; es por ello que las fórmulas del tipo: “El autor muestra que..., declara que..., etc.” son propias de esta actividad. En otras palabras, el informe da cuenta **en tercera persona** – cualquiera que sea el tipo de discurso – del pensamiento del autor, siendo un requisito **respetar la objetividad**.
- Tener en cuenta básicamente tres momentos: la introducción, en la cual se valoriza el proyecto y las intenciones del autor, las ideas fundamentales, el tono general del escrito y todo otro elemento que dé cuenta de la organización del texto de base; el desarrollo, donde se priorizan las ideas y las informaciones presentes en el texto primario, haciendo hincapié en su jerarquización y en la posición del autor con respecto a ellas y la conclusión, en la cual se pone de relieve aquello que imprime originalidad al escrito, la especificidad de la reflexión o del aporte de información, lo propio del texto. Las últimas líneas de la conclusión pueden reservarse para algún comentario personal, juicio o preguntas de quien realiza el informe.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

AGREGAR LA FUENTE DE ADAM PARA DE BROUCKER

- Aloys, J; Ballester, M. y otros** (1995) « Etude de quelques connecteurs français ». ISP "Ramón Fernández", Argentina.
- Adam, J.M.** (1992) Les textes: types et protoypes. Nathan, Paris.
- Arnoux, E. y otros** (1992) " Talleres de Lectura y Escritura". UBA, Buenos Aires.
- Arditty, J. y Lambert, M.** (1990) « Réthorique argumentative et pratique de l'écrit ». In : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. Coordonnée par Gaonac'h. Hachette, France.
- Austin, J.** (1971) Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras. Paidós, Buenos Aires.
- Bajtin, M.** (1984) Esthétique de la création verbale. Ed. de Minuit, Paris.
- Béacco J-C-Darot, M.** (1984) Analyses de discours. Lecture et expression. Hachette/Larousse, Paris.
- Béacco J-C-Moirand, S.** (1996) « Autour des discours de transmission de connaissances ». In : Revue de la SAPFESU, numéro Spécial novembre 1996, Buenos Aires, Argentina.
- Boissinot, A.** (1992) « Les textes argumentatifs ». B.Lacoste. CRDP de Toulouse.
- Bronckart, J-P.** (1994) Le fonctionnement des discours. Delachaux & Niestlé, Lausana.
- (1996) « L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio- discursif ». In : Le Français dans le Monde Numéro Spécial, Paris.
- (1997) Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif. Delachaux et Niestlé, Paris.
- (2005) « Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif ». In: Calidoscópico Vol. 3, n. 3, pp. 149-159.
- (2010) « La vie des signes en questions: des textes aux langues et retour ». In: A.M. Brito, F. Silva, J. Veloso & A. Fiéis (Ed.), Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Porto: APL.
- Carrell, P.** (1990) « Rôle des schémas de contenu et des schémas formels ». In Gaonac'h, D. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. Hachette, Paris.
- Cassany, D.** (2006) Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona, Paidós.
- Cicurel, F.** (1990) Lectures interactives. Hachette, Paris.
- Combettes, B-Tomassonne, R.** (1988) Le texte informatif. Ed. de Boeck, Bruxelles.
- Charaudeau, P.** (1983) Langage et discours. Hachette, Paris
- (1992) Grammaire du sens et de l'expression. Hachette, Paris
- Charolles, M.** (1980) "Les formes directes et indirectes de l'argumentation". In : "Pratiques" n° 28, Paris.
- (s/f) "Introduction à l'analyse des démarches de persuasion et des discours argumentatifs" (mimeo).
- Doltz, J.** (1994) « Produire des textes pour mieux comprendre ». In : Actes du Colloque Théodile-Crel. Peter Lang, France.
- Dorronzoro, M. I. y Pasquale, R.** (2000) "Las categorías textuales: una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura-comprensión en lengua extranjera". In: Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidad, UNLu, Buenos Aires, Argentina.
- (1999) « Les opérations discursives dans la lecture-compréhension en langue étrangère: une approche théorique ». In: "Investigaciones sobre la adquisición del francés en Argentina", Universidad de Tucumán, septiembre 1999.
- Dorronzoro, M. I.** (2003) "Leer para aprender: una práctica social". <http://www.fc.edu.uner.edu.ar/clm/Dorronzoro.html>. (Consultado: 29/11/2011.)
- Dorronzoro, M. I. y Klett, E.** (2007) "Lectocomprensión en lengua extranjera y materna. Algunos resultados de investigación". <http://www.educ.ar/educar/lectocomprension-en-lengua-extranjera-y-materna.-algunos-resultados-de-investigacion.html>. (Consultado: 29/11/2011.)

- Ducrot, O.** (1983) « Connecteurs pragmatiques et structure du discours ». In : Actes du Deuxième Colloque de Pragmatique, Genève, mars 1983.
- Eco, U.** (1979) Lector in fabula. Grasset, Paris.
- Escarpit, R.** (1980): Théorie générale de l'information et de la communication. Hachette, Paris.
- Fernández Fastuca, L. y Bressia, R.** (2009) "Definiciones y características de los principales tipos de texto." www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Definicion_generos_discursivos_abril_2009.pdf. (Consultado: 3-2-2014.)
- Fijalkow, J.** (2000) « Pendant la classe de littérature. Enseigner: quel type de connaissance ». Contradictions, 90-91, pages 1-5.
- Gaonac'h, D.** (1990) « L'acquisition d'une langue étrangère. L'approche cognitive ». In : Le français dans le monde. Recherches et applications. Paris, CLE International, pp. 41-49.
- (1992): « Automatisation et contrôle des processus cognitifs dans le traitement de l'écrit ». In: Acquisition et enseignement/apprentissage des langues. Actes du VIIIe colloque "Acquisition des langues, perspectives et recherches". LIDILEM, Grenoble, mai 1991.
- Goffard, S.** (1995) « Lecture : négocier une interaction sociale ». In : SEMEN n° 10, Paris.
- Klett, E., Lucas, M. Vidal, M.** (2000) « L'arrière-plan des consignes : représentations de l'activité de lecture chez l'enseignant-concepteur ». In : Etudes de Linguistique Appliquée n° 119, juillet-sept.
- Maingueneau, D.** (1983) L'énonciation. Hachette, Paris.
- Marafioti, R.** (comp.1998) Recorridos semiológicos. Eudeba, Buenos Aires.
- Marafioti, R.; Zamudio de Molina, B. y Rubione, A.** (1997) "La problemática de la argumentación hoy". In: Temas de argumentación. Biblos. Buenos Aires.
- Meyer, B.** (1996) Maîtriser l'argumentation. A. Colin, Paris.
- Moeschler, J.** (1985) Argumentation et conversation. Hatier-Credif, Paris.
- Moirand, S. et Cicurel, F.** (1990) « Apprendre à comprendre l'écrit ». In : Le Français dans le Monde Numéro Spécial, Paris.
- Moirand, S.** (1979) Situations d'écrit. Clé International, Paris.
- (1990) Pour une grammaire des textes et des dialogues. Hachette, Paris.
- (1992) « Autour de la notion de didacticité ». In : "Les carnets du Cediscor", n°1, Paris.
- Negrín, MG** (2011) "El discurso argumentativo: de la teoría lingüística a la enseñanza" Actas del Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Salta, 22-24 de setiembre de 2011.
- Nunan, D.** (1996) El diseño de las tareas para la clase comunicativa. Cambridge University Press.
- Parodi, G. y Gramajo, A.** (2003) "Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV 2003: una aproximación multiniveles". In : Revista Signos, 36 (54), 207-223.
- Parodi, G.** (2005) Comprensión de textos escritos. Eudeba, Buenos Aires.
- Pasquale, R.** (2001) "Las estrategias lectoras en LE en los lectores universitarios expertos y la interacción social en la situación didáctica". En: Nuevos contextos interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. VIII Jornadas de Enseñanza de Idiomas Extranjeros en el Nivel Superior. III Jornadas de Lenguas Extranjeras del Departamento. (pp.106-109). Río Cuarto: UNRC.
- (2006) "Leer en lengua extranjera: estrategias lectoras y situaciones de lectura". Informe final de Beca de Perfeccionamiento. Universidad Nacional de Luján, 187pp. (inédito)
- (2007) "La lectura y la escritura en algunos manuales de FLE: modelos teóricos y didácticos". In: Klett, Pastor y Sibaldi (comp.) Lectura en lengua extranjera: una mirada desde el receptor. Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, pp. 189-208.
- Pasquale, R. Quadrana, D. y Rodriguez, S.** (2010) "La lectura en lengua extranjera: Perspectivas teóricas y didácticas. Módulo 1". GCBA-MECBA.
http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/programas/cle/pdf/apuntes_teorico_practicos.pdf. (Consultado: 30/11/11.)
- Pastor de la silva, R.** (2005) Lectura y Socialización textual: la relación dialéctica texto-lector. In: Actas I Congreso de Lecturas Múltiples. Fac. Cs. Educ, UNER.
<http://www.fc.edu.uner.edu.ar/clm/dela%20silva.html>. (Consulta: 29/11/2011.)
- Péry-Woodley, M.** (1993) Les écrits dans l'apprentissage. Hachette, Paris.
- Peytard, J.** (1984) "Français technique et scientifique à re-formuler". In : Langue Française n° 64, Paris.

- (1993) « De l'altération et de l'évaluation des discours ». In : *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Peter Lang, Paris
- (1995) Bakhtine. *Dialogisme et analyse du discours*. Bertrand-Lacoste, coll. Références, Paris.
- Peytard, J. et Moirand, S.** (1992) *Discours et enseignement du français*. Hachette, Paris.
- Peytard, J.** (1995) « De l'altération et de l'évaluation des discours ». In: *Parcours linguistiques de discours spécialisés. Actes du Colloque en Sorbonne*. Suiza: Peter Lang, pp. 69-81.
- Pipkin Embón, M.** (1998) "La lectura y los lectores: ¿Cómo dialogar con el texto?". *Homo Sapiens Ediciones*, Rosario.
- Puiatti de Gómez, H.** (2005) "El artículo de investigación científica". In: *Cubo de Severino et al. (2005 a)*. Córdoba: Comunicarte Editorial.
- Reale, A. y Vitale, A.** (1995) *La argumentación*. Ed. Ars. Cuadernillos de lectura, Buenos Aires.
- Sánchez Miguel, E.** (1997) "Los textos expositivos", Ed. Santillana, Buenos Aires.
- Schneuwly, B.** (1988) « La conception vygotkyenne du langage écrit ». In : *E.L.A.nº73*, Paris.
- (1994) « Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques ». Peter Lang, Paris.
- Solé, I.** (1999) *Estrategias de lectura*. Ed. GRAO, España.
- Souchon, M.** (1994) « Compétences, savoirs, représentations ». In : *Les cahiers du CRELEF nº 67*, Paris.
- (1995) « Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue Étrangère ». In : *SEMEN nº10*, Besançon.
- (1997) « La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques ». In : *Revue de la SAPFESU, numéro hors- série*, pp. 5-55, Buenos Aires.
- (1998) "La socialización textual: la intercomprensión de textos". In: *Langués et Cultures*, Centro de estudios interculturales, año 4, nº 4, 2002. Depto. Publicaciones Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Tucumán, pp. 9-25.
- (1999) "La problemática de la comprensión de textos en la enseñanza universitaria". In: *Revista Espacios de Docencia Nº 1*, Universidad Nacional de Luján.
- (2002) "La socialización textual: la intercomprensión de textos". In *Langués et Cultures*, Centro de Estudios Interculturales, Departamento de Francés, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Año 4, Nº 4, Tucumán, Argentina.
- (2005) « Lecture de textes en LE et compétence textuelle. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère ». In: <http://aile.revues.org/document1462.html>. (Consultado : 3-6-11.)
- Swales, J.** (1990) *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*, Cambridge, Cambridge University Press. (apud Cubo de Severino 2005b.)
- Todorov, T.** (1981) *Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique*. Editions du Seuil, Paris.
- Vergnaud, G.** (1994) *Aprendizaje y didácticas: ¿Qué hay de nuevo?* Edicial, Argentina.
- Vigner, G.** (1979) *Lire du texte au sens*. Clé International, Paris.
- (1981) *Parler et convaincre*. Hachette, Paris.
- (1984) *Ecrire et convaincre*. Hachette, Paris.
- Vygotsky, L.** (1981) *El desarrollo de los procesos superiores*. Grijalbo, México.
- (1984) "Pensamiento y Lenguaje". Ed. La Pléyade, Bs.As.
- Werlich, E.** (1975) *Typologie der Texte*. Fink, Munich.
- Wertsch, J.** (1991) "Un enfoque sociocultural de la acción mental". In: *Desarrollo y Aprendizaje*, Aique, Bs.As.