

# La Perspectiva Discursiva y la Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera

## Reading comprehension in the foreign language from a discourse perspective

**Norma Sofía Vanegas Torres**

Directora de Bilingüismo, Colegio Nuevo Gimnasio Cristiano  
Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación  
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia  
E-mail: nosovato@hotmail.com

### Resumen

La comprensión de lectura es un fenómeno bien conocido que ha sido investigado profundamente, sin embargo, este campo continúa abriendo nuevas rutas de profundización. Entender la comprensión como las formas en las cuales el lector articula su vida y sus acciones a los textos que lee, es una de las rutas a seguir. Este artículo revisa algunos estudios sobre lectura centrados en la perspectiva cognitiva y otros focalizados en una manera amplia de abordar el lenguaje desde Bajtin/Voloshinov (1992), y su influencia en la lectura como práctica histórico-ideológica, en la cual hay un encuentro de subjetividades con capacidad responsiva. Además, la discusión es enriquecida por algunos de los principios de Foucault que son invaluable para cambiar las maneras de ver la comprensión de lectura. Reconociendo que, primero, los lectores en lengua extranjera podrían ser foráneos socio-culturales, segundo que, los enfoques formales del lenguaje no son suficientes para los lectores en lengua extranjera, y tercero que, el giro de la perspectiva cognitiva a la de una conciencia por el lenguaje es conveniente para las practicas de lectura, el presente artículo presenta algunas reflexiones sobre estos aspectos mencionados y finalmente, sobre la mirada discursiva del lenguaje y sus consecuencias para la lectura en L1 y L2.

**Palabras clave:** comprensión de lectura, texto-vida, la lectura como acontecimiento, la lectura dialógica, la perspectiva dialógica, leer en dos lenguas.

### Abstract

Reading comprehension is a well-known phenomenon that has been researched widely; however, further investigations continue opening new routes. Understanding comprehension as the ways in which the reading articulate their life and actions to the texts they encounter is one of the routes to follow. This article reviews some studies about reading focused on cognitive perspectives as well as others that are focused on a broad view of the language from Bajtin/Voloshinov's ideas and its influence on reading as a historical and ideological practice where there is an encounter of subjectivities with a responsive capability. Besides, the discussion is enriched by some of Foucault's (2005) principles which are valuable to change the ways of understanding comprehension. Acknowledging, first that readers in a foreign language might be socio-cultural foreigners, second that the formal approaches on language are not enough for readers in a foreign language and third, that the turn from the cognitive perspective to the language awareness is convenient for the reading practices, this article presents some reflections on each one of these issues and finally, deals with the discursive view of the language and its consequences for reading in L1 and L2.

**Key words:** reading comprehension, text-life, reading as event, read dialogically, discursive perspective, reading in two languages.

---

Received 01-09-2009 / Accepted 12-09-2010

## Introducción

“No hay solo un tipo de lectura ni una sola manera de leer”, lo enfatiza Bernard Lahire. Este sociólogo francés critica la lectura mecánica de la escuela, fundamentada en una relación intelectual, y en la que se procede como si se abriera un motor para sacar las piezas y ver cómo funciona (Rey, 2007). Tal lectura apoyada en la lingüística estructural o la semiología textual, lleva a niños y adolescentes a reconocer lo formal de lo leído, según formalidades instruccionales, distantes de los nexos que la lectura tiene con la vida. Según aquel enfoque, se suele leer en la escuela para reportar o repetir hechos y personajes, olvidando que se lee para recrearse y darle sentido al personaje que es el lector.

A dicha tendencia no escapan las encuestas oficiales. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), entre el 2000 y el 2005, bajaron algunos indicadores de la lectura en Colombia; algunos de ellos se refieren al porcentaje de lectores habituales, la cantidad promedio de libros leídos por persona en el año y el número promedio de libros comprados anualmente por habitante. Ante este panorama, estudios que avancen en dirección a promover la lectura como acto de sentido en las vidas de los colombianos son de importancia significativa.

A pesar de todo, en Colombia, tales cifras de lectura permiten tener una mirada del estado actual de la situación; sin embargo, lo importante es considerar las conceptualizaciones que se tienen sobre la lectura y revisar las prácticas de lectura y algunos de sus aspectos como la comprensión. Develar los procesos que subyacen a la comprensión de escritos en primera lengua se constituye en un aporte para la vida personal y académica. Sin embargo, la investigación del desarrollo de estas prácticas de lectura en lengua extranjera, es también una tarea urgente por las exigencias que impone hoy la expansión de

los contextos multimodales y multilingües. La comprensión no sería pensada desde un centro único sino que incorporaría otras facetas como las diversas voces que nos hablan desde los textos y la dialogía que caracteriza dicho proceso, dentro de la cadena que enlaza al escritor con el lector.

Indagar acerca de cómo una pedagogía del lenguaje desde la perspectiva dialógica del discurso (Bajtín, 1982) asegura una base didáctica de la lengua para ser aplicada a la enseñanza de la lectura en primera lengua (L1) y en lengua extranjera (L2), es la pregunta central que abordaremos desde la mirada translingüística del lenguaje.

El estudio de la lectura en situación bilingüe desde la perspectiva discursiva es una línea de investigación emergente, que toma distancia de los estudios tendientes a encontrar su utilidad en el aprendizaje de la lengua, como medio para el acceso a conocimiento disciplinar o para favorecer procesos de aprendizaje en diversas áreas.

La lectura en situación bilingüe como tema emergente se puede ubicar en torno a posturas complejas sobre lengua, lenguaje, texto y discurso. Las reflexiones bajtinianas abren amplias posibilidades que afectan las nociones tradicionales sobre el lenguaje y lo que desde allí se puede desprender para la lectura, en la medida en que se consideran teorías sobre el sujeto, las identidades y las valoraciones que nos interpelan desde los textos. La actividad de la comprensión, más que pensarse desde un centro único, requiere tener en cuenta otros factores como las diversas voces que nos hablan desde los textos y el dialogismo que caracteriza al fenómeno mismo desde una dimensión ética y práctica.

Esta orientación teórica se fundamenta en una perspectiva sociocultural en la cual el uso social del lenguaje escrito es visto en situación para conseguir algo en un contexto

específico más que como la habilidad cognitiva de leer independiente del contexto. Por tanto, se ponderan las formas en las cuales el lector articula su vida y sus acciones a los textos que lee. En este sentido, las perspectivas teóricas de Bajtin/Voloshinov (1992) sobre lenguaje nos induce a pensar la lectura como una práctica histórico-ideológica, en la cual se produce un encuentro de subjetividades con capacidad de respuesta.

### **Consideraciones Teóricas Sobre La Lectura En L1 Y L2**

Las indagaciones alrededor de la comprensión de lectura pueden abordarse desde diversas miradas; revisando investigaciones en el tema, a continuación se abordan algunos de los estudios centrados en la perspectiva cognitiva y otros tantos focalizados en la parte didáctica de la lectura en lengua materna (L1) y lengua extranjera (L2). Veamos algunos de ellos.

La psicología cognitiva enfatizó sus indagaciones en la percepción, la atención, la memoria, la comprensión y el aprendizaje, desde donde se nutrieron los estudios sobre la lectura, ya no sólo concebida como un proceso de decodificación, sino como uno de construcción de significado. Estudiosos en el tema como Goodman (1967) y Smith (1971), plantearon que el lector es quien construye significado, que el conocimiento previo es determinante en la comprensión de lectura y que la lectura es un proceso constructivo, en el cual los lectores dan sentido a la información visual gracias a lo que ya conocen. Alderson (2000), por su lado, en sus estudios se centró en la fijación ocular, los procesos de decodificación, las dimensiones textuales y las competencias lectoras que determinarían la comprensión. El conocimiento previo en la lectura en L2 es un tema crítico de analizar ya que para un hablante de L1 es relevante ser consciente de que falta algo en sus esquemas de contenido que se construyen en contextos situados a través del tiempo.

Desde los estudios cognitivos sobre la comprensión, se sostiene que el uso adecuado del conocimiento previo durante la comprensión de lectura contribuye en la construcción de una representación mental asociada a situaciones similares experimentadas o conocidas por el lector. Por otro lado, en lo que respecta a L2, se sostiene que la lectura es utilizada para extraer adecuadamente, la información que el texto contiene, es decir, algo que, desde los estudios centrados en la comprensión de lectura podría equivaler a la base textual (Van Dijk & Kintsch, 1983).

Van Dijk y Kintsch (1983) proponen que en la comprensión de un texto participan tanto la construcción de una representación del significado de dicho texto, como la construcción de una representación mental de la situación descrita en él. Para Kintsch (1998), recordar un texto es construir una base textual de éste, es construir una representación de su significado, sin que dicha representación se conjugue con el conocimiento almacenado en su memoria de largo plazo. Por otro lado, bajo estos lineamientos la comprensión profunda requeriría necesariamente la construcción de un modelo de la situación descrita en el texto, lo que requiere de la interacción entre la representación construida del texto y el conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo del lector. Entendiendo que la lectura en L2 implica una revisión de estos esquemas del contexto de una lengua extranjera, se consideran a continuación las reflexiones de Guy Cook.

Cook (1989, p. 69) introduce al estudio de la lectura en lengua extranjera otra variable importante de considerar como son “los esquemas de conocimiento” ‘*knowledge schemata*’ que tiene un lector sobre el contexto, a los cuales define como “representaciones mentales de las situaciones típicas” “*mental representations of typical situations*”. Cook

abre nuevos horizontes al considerar que tales esquemas de conocimiento o representaciones mentales del lector sobre situaciones típicas serían claves para la comprensión de textos, y se podrían utilizar para predecir el contenido de una situación particular de lectura. Esta perspectiva de Cook sigue los planteamientos de lectura bajo la teoría de esquemas que presentan Carrell y Eisterhold (1983), y que posteriormente Wallace (2003) llama “conocimiento dado como seguro” (o conocimiento que se da por sentado) “*taken forgranted knowledge*”; con ello, quiere llamar la atención para que se indague y problematice el dar por sentado que hay un conocimiento o representaciones mentales de situaciones típicas que sirven para comprender otras situaciones que pueden darse en una lectura. Siguiendo a Wallace es importante preguntarse: ¿se podrá tomar por sentado que lo representado en una lengua nativa provee contexto pertinente para lo que ha sido representado en una lengua extranjera?

Las representaciones mentales de situaciones típicas podrían servir para entender el contexto de lecturas en primera lengua o lengua nativa pero en lecturas que están en una lengua extranjera o segunda lengua, el lector se encontraría con contextos que remitirían a representaciones que diferirían de las situaciones típicas elaboradas desde su lengua nativa. Por ello, la identificación de los esquemas de conocimiento, que da por sentado que las representaciones de situaciones típicas son claves en la lectura en lengua extranjera, ameritan un abordaje más profundo sobre las maneras en que esta perspectiva le permita a un lector con representaciones de situaciones en lengua materna entender situaciones que se representan en una lengua extranjera y que, además, remiten a culturas extranjeras que llevan a situaciones típicas de otros contextos.

En contraste con la propuesta de análisis del discurso de Cook, McCarthy y Carter (1991,

p. 168; 1994, p. 38) adoptan un enfoque interactivo en la enseñanza de la lectura en lengua extranjera. Ellos resaltan la interdependencia de las operaciones de orden superior del lenguaje “*higher order operations of language*” (significados culturales e ideológicos) y las de orden inferior “*lower-order forms of language*” las cuales contribuyen a moldear el significado “*patterning the meaning*”. El lector no puede omitir el rol de las palabras o los marcadores lingüísticos al momento de comprender un texto, pero tampoco se puede olvidar que el macro nivel del discurso es importante también. Esta interactividad se puede también entender como la participación simultánea de procesos de base textual (digamos una lectura centrada en la decodificación palabra a palabra) y de conocimiento previo.

McCarthy and Carter (1991, p. 149; 1994, p. 115) indican que tanto el discurso escrito como el oral son dependientes de sus contextos inmediatos. De esta manera, el concepto de intertextualidad es incluido en el análisis del discurso. En la enseñanza de la lectura en lengua extranjera esto significa que tanto profesores como estudiantes están urgidos de prestar atención a lo que otros textos le dicen al texto que se lee, es decir, considerar lo que otros textos de la lectura del texto refieren o tratan ya que son cruciales para su comprensión. A su vez, la intertextualidad refiere a la familiaridad que un texto tiene con otros textos, es decir, a su asignación a una tipología textual definida. Por tanto, no es lo mismo leer una carta, por ejemplo, que leer una receta de cocina.

Siguiendo el punto de vista de la teoría de esquemas de lectura de McCarthy (1991, p. 169), la división de esquemas es necesaria para favorecer la comprensión de lectura. Por un lado, estarían los esquemas de contenido “*content schemata*” (origen de los conocimientos del área de contenido de un texto) y los esquemas

de forma “*formal schemata*” (conocimiento previo de las estructuras formales y de la organización retórica de las estructuras). En *Language as discourse* McCarthy and Carter (1994, p. 159-165) sustituyen *content schemata* por estructuras culturales “*cultural frames*” que luego se convierten en parámetros claves en la lectura para llegar al significado socio-cultural. Por eso, es importante ampliar el concepto de conciencia lingüística como sistema por la forma, pero además, por la función, desde la cual se examina lo que el lenguaje hace en un contexto dado. Las consideraciones de McCarthy y Carter son valiosas en la medida en que el enfoque interactivo de la lectura en lengua extranjera reconoce que un texto no existe en el vacío y que se requieren otros textos y contextos esenciales para su entendimiento.

Frente a este planteamiento de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera bajo la orientación discursiva, Celce-Murcia y Olshtain (2000, p. 124) señalan que podría ser una buena idea enseñar a los estudiantes a utilizar el análisis del discurso para que sean conscientes de que falta algo en sus esquemas de contenido, en lugar de hacerlos ganar “conocimiento del mundo” en la lengua extranjera en tiempos y espacios tan reducidos como el salón de clase, y aún sabiendo que los hablantes nativos acumulan su conocimiento de contextos situados a través de toda su vida.

Otras investigaciones sobre lectura en L2 con propósitos instruccionales, presentan a la lectura como un proceso que tiene por finalidad captar y descifrar la información contenida en un texto. Por ejemplo, Koda (2005) concibe la lectura como una búsqueda compleja y multifacética que implica un permanente uso e integración de operaciones. Nutall (1982, p. 4), propone que la lectura consiste en la extracción de significado de un escrito. Urquhart y Weir (1998, p. 22) plantean que la lectura es el proceso de recibir e

interpretar información codificada en el lenguaje. Estas miradas llevaron a considerar que el texto era portador de la información codificada por el escritor, la cual sería extraída por el lector. Aquí las herramientas para extraer el mensaje que dejó el escritor son tanto los procesos cognitivos de nivel superior, como los de nivel inferior, en la cual ubican a la codificación.

En un proceso de lectura en L2, como parte del conocimiento lingüístico, se incluye tanto el dominio de la lengua materna como el de la segunda lengua o de la lengua extranjera (Koda, 2005). En un proceso de comprensión de textos disciplinares escritos en inglés, a diferencia de lo anterior, si bien el grado de dominio del inglés es relevante, no se realiza una distinción entre segunda lengua y lengua extranjera. Ello en razón a que el contexto de uso no está constituido por la cultura de un país o un grupo de países que comparten una lengua, sino por una disciplina en particular.

Esto implica que los contenidos disciplinares, como cultura específica (Hyland, 2004), se constituyen en el contexto de uso. Por esta razón, en esta situación, es fundamental –más que un dominio general del inglés– poseer dominio de los géneros discursivos y de los registros constituyentes de los discursos en inglés que circulan en el ámbito disciplinar.

A partir de los estudios sobre lectura en segunda lengua con propósitos instruccionales (Urquhart & Weir, 1998; Alderson, 2000; Grabe & Stroller, 2002; Koda, 2005), la comprensión podría ser relativamente uniforme para todos los lectores que se acerquen a un texto en forma satisfactoria. Alderson indica que es común encontrar entre teorías sobre la lectura que se distinguen varios niveles de comprensión: unos señalan la comprensión lineal, otros la comprensión de significaciones que no están directamente explícitas en el texto y otros se

referen a una comprensión de las principales implicaciones del texto.

Urquhart y Weir (1998) resaltan una diferencia entre la comprensión de un texto y su interpretación, en razón a que, según ellos, la primera hace referencia al significado correcto del texto y la otra al significado que un lector construiría a partir de su conocimiento previo. Al tiempo que los autores plantean estas dos posibles diferencias, señalan que su interés no está en la interpretación sino en la comprensión por ser para ellos un constructo objetivo y medible.

Alderson (1984) opone la Hipótesis de la Interdependencia de las Lenguas (Cummins, 2005) a la Hipótesis del Umbral Lingüístico. Según él, la primera sostiene que la lectura o el aprendizaje de ésta se realiza sólo una vez. De este modo, una vez que los lectores han madurado en su habilidad para leer en su primera lengua, el proceso puede ser transpuesto a una segunda lengua, sin necesidad de ser reaprendido (Carrell & Grabe, 2002). La hipótesis del Umbral Lingüístico, por su parte, sostiene que se debe alcanzar un mínimo dominio en la segunda lengua para que las habilidades de lectura en la primera lengua sean transferidas a la segunda (Carrell & Grabe, 2002).

Por otro lado, la concepción de lectura de Lundahl (1998, p. 9) señala que la lectura es un proceso activo que implica construir significado siempre que el texto sea significativo y que se pueda relacionar con las experiencias y conocimientos anteriores del lector. Al considerar Lundahl esta relación, resalta la idea que el lector está ligado a su propia comunidad discursiva y, por tanto, la interpretación puede ser muy distante de la comunidad discursiva original del texto si se encuentra en L2. Estas consideraciones son valiosas para la lectura en L2, si se llevara al estudiante a ser consciente de la relevancia de

su comunidad de discurso, así como también de la(s) comunidad(es) de discurso de una lengua extranjera –máxime cuando esa L2 puede venir de diversos países nativos-.

A este respecto, Wallace (2003, p. 7-25) aboga por la naturaleza social de la lectura y afirma que no leemos sólo como individuos privados, sino también como miembros de comunidades discursivas. Se podría pensar entonces, que aprender a leer en una lengua extranjera podría verse beneficiada cuando el lector se asume como miembro de las comunidades discursivas de la L2 y no sólo desde la perspectiva de la comunidad discursiva de su L1. La lectura en una lengua extranjera, por tanto, podría potenciar el contexto en que surge el texto en L2.

Finalmente, reconociendo, primero, que los lectores en lengua extranjera podrían denominarse foráneos socioculturales, por llegar a carecer de los conocimientos contextuales originales que son esenciales para convertir el texto que leen en discurso. Segundo, que el enfoque formal de la lengua no es suficiente para que los estudiantes se conviertan en miembros de una comunidad de discurso, es decir que, la comprensión del léxico y de la gramática de un texto durante la lectura no necesariamente proporciona una comprensión adecuada del texto. Y tercero, que el giro de la perspectiva de los esquemas a la perspectiva de una conciencia por el lenguaje es conveniente para las prácticas de lectura, a continuación se formulan algunas reflexiones desde la perspectiva discursiva del lenguaje que pueden abrir vías para posibles abordajes de la lectura en L2.

### *La comprensión de lectura y la perspectiva Bajtiniana*

Dentro de los variados ámbitos educativos en los cuales es pertinente acercar las ideas de Mijail Bajtín, *la lectura y la comprensión textual* se constituyen en procesos abordables desde las dimensiones de lo ético y lo estético en el

lenguaje, desarrolladas por este filósofo ruso desde los años 20.

La lectura desde las posturas bajtinianas se da como un hecho complejo que se produce a partir de una interpelación de varias prácticas histórico-ideológicas y, por tanto, el texto no sólo contiene lo que enuncia y cómo lo enuncia, sino que también tiene silencios de lo no enunciado; todo ello en su totalidad es lo que invitaría a leer en un texto. La labor comprensiva se desplegaría en el terreno de las discontinuidades en lo enunciado, en las huellas tanto visibles como intangibles del texto. Desde este marco bajtiniano, la *comprensión* se las vería con las formas como el sujeto articula a su vida y a sus acciones los textos que lee. Un lector en L2 tendría que ser consciente de las prácticas histórico-ideológicas que entrarían a dialogar en los textos, sean explícitas o no, y además entraría a considerar que algunas comprensiones de lo leído tocan su vida identidad.

Bajo esta perspectiva, la lectura es vista como un encuentro de subjetividades que se convierte en un acontecimiento ontológico y social, un diálogo intersubjetivo y social que configura el acontecer de un acto ético, donde la responsabilidad es entendida como capacidad de respuesta. La responsabilidad es connatural e ineludible, por el hecho de ser y estar en el mundo. La ética basada en la responsabilidad es ineludible y puede ser derivada de la arquitectónica del mundo cotidiano no teorizado sino vivenciado en los tres planos: yo-para-mí, otro-para-mí, yo-para-otro. Para un lector en L2, la arquitectónica de otros mundos aunque no haya sido vivenciada, puede ser vista desde estos tres planos.

Desde esta mirada, leer el L2 es comprender mi deber-ser con respecto al acontecer del objeto de la lectura; por ello, comprender un texto sería comprender cómo se vincula a mí el texto, en el único acontecer que se da en una relación

que supone necesariamente la inclusión de mi subjetividad, es decir mi participación responsable por entender otros contextos que vienen además expresados en una L2 que representa situaciones típicas de contextos foráneos pero que pueden ser entendidos en un diálogo.

*La lectura* como acto ético es un acontecimiento del ser, con rango ontológico; no sólo un acto físico, sino que en cuanto suceder ético puede ser acto-pensamiento, acto-sentimiento, acto de cognición, acto-estético, acto-enunciado. Desde la perspectiva bajtiniana, el principio ético no es la fuente de los valores, sino el modo de relacionarse con los valores; tal fuente estaría no en lo ontológico ni lo social sino en lo teológico como fuente primera que aporta al ser creado.

Proyectando los planteamientos de alteridad y dialogismo a la comprensión de lectura, Bajtín destaca la importancia de la *extraposición*, desde la cual leer dialógicamente en L1 o L2 implicaría proponerle nuevas preguntas al texto, plantearle nuevos aspectos y posibilidades de sentido.

*La lectura* como acontecimiento merece especial atención; por estar presente el discurso y porque la noción misma de acontecimientos discursivos, requiere ampliación. El filósofo francés Foucault reflexiona sobre esta noción con aristas que permiten expandir el concepto para su posterior mirada en la lectura, veamos:

...el acontecimiento no es ni sustancia, ni accidente, ni calidad, ni proceso; el acontecimiento no pertenece al orden de los cuerpos. Y sin embargo no es inmaterial; es en el nivel de la materialidad, como cobra siempre efecto, que es efecto; tiene su sitio, y consiste en la relación, la coexistencia, la dispersión, la intersección, la acumulación, la selección de elementos materiales; no es el acto ni la propiedad de un cuerpo; se produce como efecto de y en una dispersión material. Digamos que la filosofía del acontecimiento, a primera

vista, de un materialismo de lo incorporal.  
(Foucault, 2005, p. 57)

En la *lectura*, los conjuntos de acontecimientos discursivos llevan a pensar que lo que sucede al leer no serían momentos sucesivos ni de tiempo, ni de sujetos, sino momentos que rompen el tiempo y disparan en el lector una pluralidad de posibles posiciones, lugares, roles. El fenómeno de la lectura no tendría momentos reconocidos, ni repetidos ya que como acontecimiento lo que sería sistemático son las discontinuidades; siguiendo a Foucault, hay que considerar la introducción del azar como categoría en la producción de acontecimientos.

La lectura que permite construir nuevos discursos es aquella que desmonta textos anteriores, reacentúa, funda posibilidades, desplaza a otros sentidos, y entre otros, permite decir por primera vez aquello que sin embargo había sido ya dicho. Un comentario de lectura iría no por el sendero de la repetición sino por el decir algo aparte del mismo texto. *El principio del comentario*, en palabras de Foucault, (2005, p. 29) estaría en lo nuevo y lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno. Estas reflexiones para la lectura en L2, le abren las posibilidades al lector haciéndolo responsable de desplazarse a otros sentidos, moviéndose entre su identidad y otras identidades, sin que por ello, pierda ninguna.

Otro principio de enriquecimiento de un discurso y que provee a la lectura, se refiere al *principio de autor*, el cual no tiene que ver con la concepción de autor “como el individuo que habla y que ha producido o escrito un texto, sino al autor como principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia. (Foucault, 2005, pp. 29-30) El lector en L2, al entender el principio de autor irá más allá del texto, en busca de la unidad y los orígenes del discurso hasta conciliar no sólo las significaciones sino además los sentidos del texto.

Desde la perspectiva bajtiniana existe una lucha por el significado y la comprensión de los signos; la expansión de esta idea, dará nuevos rumbos a la comprensión de lectura. Para Bajtín/Voloshinov (1992, p.14) los enunciados no sólo significan, sino que también valoran, y justamente el ruso advierte que comprender y revalorar están ligados, así que es interesante profundizar en estas tesis que sin duda cambiarán las maneras de entender la comprensión de lectura. A partir de estos postulados, se abre una teoría del lenguaje basada en la distinción entre comprender y significar, y además se puede desarrollar una teoría lectora centrada en la diversidad. Los lectores en L2 habrían de encontrarse con valoraciones y revaloraciones provenientes de su identidad consigo mismo, con el otro y con el mundo.

Si en palabras de Bajtín/Voloshinov (1992, p.16), “...significar supone conciliar la polisemia de la palabra con su unidad y comprender entraña la nueva significación contextual, la actitud activa, la orientación hacia el futuro”, entonces, cómo acercar o distanciar estas dos dimensiones durante la lectura en L2? La respuesta estaría en la responsividad justamente del lector quien al leer como acto ético, expone su ser y el del otro en una unidad discursiva.

El dar a la comprensión el agregado de “activa”, Bajtín/Voloshinov (1992, p. 18), coloca en ella, el horizonte axiológico del Otro, en la medida en que el papel de la palabra ajena es enorme. En la comprensión entra en juego el rol del otro, y sin ese otro, la comprensión queda incompleta. La conciencia surge en el proceso de interacción con otros. Así empleemos el mismo sistema lingüístico-semiótico, siempre tendremos finalidades diferentes, lo que nos llevará a darle forma y sentido propios. Saber leer la palabra ajena en L1 o L2 permitirá reconstruir las voces que no han sido audibles, abrir la mente de los lectores para reconocer la polifonía de las voces



culturales que coexisten en los textos y develar en todo acto de comprensión y de sentido, su pasado y su futuro por crear.

“La comprensión de cualquier signo se lleva a cabo en un vínculo indisoluble con toda la situación de realización de este signo determinado” Bajtín /Voloshinov (1992, p. 66); en esta tesis, se recoge la profundidad del fenómeno de la comprensión, el cual amerita ser desarrollado desde otro de los conceptos que aporta en este tema: la palabra, entendida como la arena de cruce y lucha de los acentos sociales de diversas orientaciones.

*La lectura*, utilizando términos bajtinianos, tendría una organización arquitectónica, en la cual se invitaría a explorar su naturaleza dialógica para escuchar los registros sociales, las entonaciones, los niveles de lengua, la polifonía, la heteroglosia, el plurilingüismo y toda la diversidad humana que la rodea. El lector en L2 se las verá con otras arenas, otras entonaciones que le darán en sí mismas los contextos que necesita para conciliar sentidos expresados y ocultos en el discurso.

Recurriendo a los conceptos de Bajtín, esta arquitectura del discurso muestra que la palabra no sólo roza la palabra, sino que también, la palabra se puede introducir en la palabra; la palabra se construye sobre el propio discurso. Estos procesos activos, dejan ver como el lenguaje y *la lectura* por ende, no son pasivos, ni exactos, por no ser duplicación de la vivencia de otro(s) en mí como lector, sino porque cada lectura es vivenciada en un plano absolutamente distinto de valoraciones y figuraciones. Estas serían las consideraciones que tendría un lector en mente al leer en L1 o L2.

La impronta de la palabra ajena (el discurso ajeno), que la convierte en bifocal, ambivalente, polisémica, y que transforma al lenguaje en plurilingüe, en zona de encuentro de valoraciones, transforma las nociones tradicionales e invita

a repensar lo dicho hasta ahora sobre la comprensión de lectura. Los textos están llenos de discurso ajeno, es decir discurso en el discurso, enunciado dentro del enunciado, pero además, discurso sobre otro discurso y enunciados acerca de otros enunciados. Todo ello habría de ser desentrañado en los procesos de *comprensión dialógica de la lectura tanto en L1 como en L2*.

Las nociones de lectura desde el sólo plano lingüístico limitan sus alcances al dejar por fuera variaciones y modulaciones que orquestan la multiplicidad de tonos y timbres en cada acontecer de lectura. La infinita heterogeneidad que se hace audible en la lectura permite escuchar el rumor de las entonaciones personales de las palabras vivas y de las réplicas, en las particularidades de la polifonía y la lucha de opiniones e ideologías. Todos elementos claves para la consolidación y comprensión de su propia identidad como lector en L2.

El hombre postmoderno vive alerta respecto al hecho de reconocer en su voz otras voces de la cultura; sin embargo, se llena de desesperanza cuando reflexiona respecto al peligro de la anarquía de discursos univocales que conducen a una sola ruta, en contraste con discursos multivocales que conducen a cualquier lado.

En este entramado se vislumbra la arquitectónica de responsabilidad que vincula al ser humano, al mundo y al Otro, perspectivas ontológica, sociológica y teológica, dentro de las cuales la palabra viva significa individualidad, colectivo y otredad. La propuesta ética y estética de Bajtín no es sólo binaria, es también ternaria; tal vez su contexto histórico le impidió desarrollarla como hubiese querido; sin embargo, en todos sus escritos es clara su postura ternaria.

Tatiana Bubnova, amplía el anterior punto, en las siguientes líneas que indican cómo la filosofía del acto ético estaría incompleta si se abordan sólo lo ontológico y lo social.

...la filosofía del acto ético no estaría completa sin señalar un rasgo de la otredad que convierte la dialogía bajtiniana de un sistema binario en uno ternario: la presencia del *tercero* en el dialogo ontológico y en el diálogo social. Más allá de la otredad física o interna, el tercero es fuente de valores que permite apreciarlo desde dos puntos de vista: el teológico y el sociológico. En una perspectiva, es una presencia en el diálogo que permite ajustar la teleología a nuestros actos por encima de su efecto inmediato: la gama que abarca puede oscilar desde el tercero como Cristo o como Dios Padre, hasta el destinatario futuro que, pensamos podrá comprender mejor el sentido del acto ético (p. 267).

Desde la perspectiva teleológica, el otro constituye una presencia en el diálogo “que permite ajustar la teleología a nuestro actos por encima de su efecto inmediato y desde la sociológica el tercero sería, el otro con minúscula, el destinatario. En palabras de Bajtín: “Yo debo responder con mi vida por aquello que he vivido y comprendido en el arte, para que todo lo vivido y comprendido no permanezca sin acción en la vida” (1982, p. 11). Más adelante, aclara que “el arte y la vida no son lo mismo, pero deben convertirse en mí, en algo unitario, dentro de la unidad de mi responsabilidad” (1982, p. 12). Postular la *lectura* como acto ético, desde la perspectiva bajtiniana, implica concebirla como teológica, ontológica y social. El principio ético bajtiniano en la lectura lleva a considerar la relación intersubjetiva entre el yo y el otro como resultado de la interacción entre dos sujetos radicalmente distintos, pero con valor propio equivalente.

La propuesta de este filósofo ruso no tiene relación con la ética como disciplina sino con el acto ético al que le es inherente un deber ser, que no puede derivarse de fundamentos teóricos de una ética formal, que postula valores generales, ni de una ética material que tiene que ver con

normatividades desde doctrinas éticas. El deber ser del acto ético es un saber acerca de cuál es la opción correcta para actuar. En palabras breves, actuar éticamente es actuar para otro.

Desde esta perspectiva, toda *comprensión* de un discurso vivo oral o escrito tiene carácter dialógico, por generar una respuesta: el lector interactúa desde el horizonte intersubjetivo y su respuesta frente al texto sea inmediata o diferida surgirá. Tanto la estratificación como el plurilingüismo constituyen la vida lingüística de los textos orales y escritos, entrar a considerar estos aspectos dentro en los procesos de lectura permitiría entrar a considerar si los textos de una época refractan la palabra univocal de unos pocos autorizados o la palabra bifocal, de orientación múltiple.

El planteamiento de Bajtín, respecto a la comprensión como respuesta, es de valor en la medida en que deja ver cómo el *acto de comprensión* daría como resultado la subjetivización de la palabra y de manera inmediata o tardía produciría una respuesta. Las siguientes líneas recogen este planteamiento:

En cada palabra, en cada enunciado, por insignificante que sea, siempre se renueva esta viva síntesis dialéctica de lo psíquico y lo ideológico entre lo interno y lo externo. En todo acto discursivo la vivencia subjetiva se anula dentro del hecho objetivo del discurso-enunciado, y la palabra se subjetiviza en el acto de la comprensión de respuesta, para generar tarde o temprano una réplica como respuesta. (1992, p. 70)

Visto el *texto escrito* como un hecho discursivo, se genera la pregunta respecto a qué se requiere para la comprensión de los hechos del lenguaje en un texto escrito. La respuesta que se desprende de las propuestas bajtinianas, llevarían a pensar que es importante conocer el medio social organizado en el que están inmersos

estos hechos, así como también la situación social inmediata de la comunicación, esto con el objetivo de ubicar sobre una plataforma determinada a los dos sujetos del diálogo que tiene lugar al leer.

Este principio no opera en el orden de todos los discursos, ni obra en todo momento, pero sí es un principio que pide que el autor de cuenta de la unidad del texto, de sus nexos con la conciencia o historia personal. En sí el principio realiza al autor, reivindicando su función de autor como sujeto responsable que irrumpe con sus palabras escritas y aún las no escritas y proyecta en ellas su ser y su pensar, tal como la época lo moldea o como a su vez él la modifica.

Develar nuevas identidades del objeto lectura es una tarea importante que se da en consonancia con los nuevos sentidos que se le abren al lenguaje mediante miradas que no se habían considerado pero que abren preguntas como: qué conocimiento o conocimiento de qué procura la lectura? Qué lecturas y escrituras serían las adecuadas e imprescindibles, si se espera un acercamiento paulatino de la capacidad de quien lea, de moverse en un universo plétórico de sentidos que, en un momento, le resultaban ajenos, extraños o por lo menos, cerrados en una ignorada pero envidiable ininteligibilidad. (Jitrik, 2003, p.12)

Noé Jitrik, es investigador en lectura y escritura y un convencido de la necesidad de encontrar el espacio teórico de la actividad designada como lectura para que aporte en unas mejores formas de la acción educativa. Sin embargo, es un crítico de aquellos propósitos de corregir deficiencias o encontrar eficacia en la acción de leer, en razón a que es peligroso pensar en fórmulas sin entender sobre qué supuestos ideológicos descansan o hacer ponderaciones ligeras sobre aquello que es apropiado o pertinente leer para sentirse miembro

de una comunidad, pero, además, porque en la enseñanza o promoción de la lectura, los textos que se leen es lo menos importante y aun su lectura puede ser culturalmente nociva si no se realiza desde cierta posición que extraiga de ellos su máximo provecho.

Por otro lado, siguiendo la idea de Foucault (1970) respecto a que los discursos, tal como pueden oírse y tal como pueden leerse en su forma de textos, no son, como podría esperarse, un puro y simple entrecruzamiento de cosas y de palabras, es posible ampliar la concepción los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones), e invita a develarlos como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan. (Foucault, 1970, p. 80)

Para Foucault (1970, p. 81) los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese más lo que hace que los discursos no sean reductibles a la lengua y a la palabra. Es ese más el que se debe descubrir al comprender los textos como interdiscursos. El interés en lo discursivo, no radica en el discurso en sí mismo; lo que se busca, es desarrollar una mejor comprensión de la interacción escolar a través del estudio de los dispositivos que rodean al discurso. El interés iría por el conocer acerca de cómo las personas construyen la realidad, asumiendo al lenguaje, no como el simple instrumento para descripción la realidad, sino como la construcción de ésta.

## Conclusiones

Las reflexiones bajtinianas aplicadas a la *lectura* abren amplias posibilidades que afectan nociones tradicionales, en la medida en que considera teorías sobre el sujeto, las identidades y las valoraciones que nos interpelan desde los textos. Ante estos planteamientos, se podría pensar que la actividad de la *comprensión* no

sería pensada desde un centro único sino que se incorporarían otros aspectos interesantes para desarrollar, como el de las diversas voces que nos hablan desde los textos, la dialogía que caracterizaría al fenómeno de la comprensión; cadena de nexos que proviene del escritor y del lector.

La lectura, desde las concepciones de lenguaje de Bajtín, es entendida como un hecho complejo que se produce a partir de una interpelación de varias prácticas histórico-ideológicas y, por tanto, el texto no sólo contiene lo que enuncia y cómo lo enuncia, sino que también tiene silencios de lo no enunciado, y todo ello en su totalidad es lo que invitaría a leer un texto. La labor comprensiva se desplegaría en el terreno de las discontinuidades en lo enunciado, en las huellas tanto visibles como intangibles del texto. Desde este marco, la *comprensión* tiene que ver con las formas como el sujeto articula su vida y sus acciones en los textos que lee.

Bajo la perspectiva discursiva se reevalúa la idea de que el lenguaje constituye un simple instrumento para expresar y hacer públicas nuestras ideas, concediendo al lenguaje una función relevante en la constitución misma de estas ideas y en nuestro conocimiento de la realidad. Cuanto más sepamos y profundicemos sobre los diversos aspectos que atraviesan y dan vida a la lectura, más se avanzará en el propósito de lograr maestros fecundos en sus concepciones y autorizados para actuar de manera autónoma y con sentido propio en las decisiones que propicien el fenómeno de la lectura.

Estos y otros abordajes son los que dan ingreso al gran diálogo en la lectura, sea en L1 o L2. Concebir al lenguaje no como un sistema de categorías gramaticales sino como un entramado saturado ideológicamente y cargado de concepción de mundo, provee al lector en lengua extranjera de horizontes y posibilidades

de diálogos con otros textos y contextos a los cuales deberá acceder responsable y éticamente. Los textos están hechos de enunciados que se dicen y se dejan de decir y de palabras dialógicas con la impronta del diálogo social y de hilos dialógicos que tejen los objetos y la conciencia ideológico-social. La lectura en L1 y L2 tendría estos elementos que al ser entendidos por el lector, le aumentarían su conciencia ideológico-social y por ende la comprensión, la significación y los sentidos serían todos de conciliar en la arena de los textos.

## Referencias

- Alderson, J. & Urquhart, A. (1984). *Reading in a foreign language*. London: Longman.
- Alderson, J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. (Trad. Tatiana Bubnova).
- Bajtín, M./ Voloshinov, V.(1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial. (Trad. Tatiana Bubnova).
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético*. De los borradores y otros escritos. Barcelona: Anthropos.
- Carrell, P. & Eisterhold, J. (1983). *Schema theory and ESL reading pedagogy*. *TESOL Quarterly*, vol. 17: 4, pp. 553-573.
- Carrell, P. & Grabe, W. (2002). Reading. En N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*. Pp. 233-250. London: Arnold.
- Carter, Ronald (2003). Language awareness. *ELT Journal*, vol. 57: 1, pp. 64-65.
- Celce-Murcia, Marianne & Olshtain, Elite (2000). *Discourse and context in Language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, Guy (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, J. (2005). The interdependence hypothesis 25 years later: Current research and implications for bilingual education. En D. Lasagabaster & J.

- Sierra (Eds.), *Multilinguismo y multiculturalismo en la escuela*. Pp. 113-132. Barcelona: ICE-HORSORI, University of Barcelona.
- Encuesta Trimestral de Hogares de 2000 y Encuesta Continua de Hogares (ECH) de 2005.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Pp. 233-247 Longman: New York.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. 3ra. Ed. Barcelona: Tusquets Eds.
- Foucault, M. (1979). *La Arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno.
- Grabe, W. & Stoller, F.L. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Pearson.
- Goodman, K. (1967). Reading. A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Hornberger, N.H. (2008) *Continua of biliteracy*. In A. Creese. P. Martin and N.H.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- Jitrik, Noé. (2003). *Lectura y cultura*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language Reading. A cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lundahl, B. (1998). *Läsa på främmande språk. Om autentiska texter, kreativ läsning och läsförmågans betydelse för språkinläringen*. Lund: Studentlitteratur.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. & Carter, R. (1994). *Language as discourse: Perspectives for language teaching*. London: Longman.
- Mounin, Georges. (1963) *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris: Gallimard, 1963, p. 72-73. Citado en: Braz, Adelino. (2007). *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue. Méthodologie, repères, exemples*. Cantabria: Ed. Consejería de Educación de Cantabria.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Nutall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann.
- Rebaza, Suzana. (2004) "Le français au service de l'éducation sexuelle", *Le français dans le monde*. No. 335. Sept-oct. P.27. Citado en : Braz, Adelino. (2007). *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue. Méthodologie, repères, exemples*. Cantabria: Ed. Consejería de Educación de Cantabria.
- Rey, G. (2007) Para leer un país. Al tablero. No. 40. Marzo-Mayo. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122248.html>
- Urquhart, S. & Weir, C. (1998). *Reading in a second language: process, product and practice*. London: Longman.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan.