

LA CONCEPCIÓN DE TEXTO SUBYACENTE EN EL ABORDAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN MANUALES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

A CONCEPÇÃO DE TEXTO SUBJACENTE NA ABORDAGEM DA
COMPREENSÃO LEITORA EM MANUAIS DE ESPANHOL LÍNGUA
ESTRANGEIRA

THE CONCEPTION OF TEXT IN READING COMPREHENSION
MATERIALS IN SPANISH FOREIGN LANGUAGE MANUALS

*Natalia RICCIARDI**

Resumen: Este estudio se propone analizar, a partir de la articulación de algunas propuestas teóricas sobre el texto y la comprensión lectora, la concepción de texto subyacente en los manuales de español como lengua extranjera (ELE) a través de la observación de las propuestas de comprensión escrita que estos manuales proponen. Las diferentes concepciones de texto a partir del surgimiento de la Lingüística Textual (LT) han ido acompañando no solo el desarrollo de la disciplina, sino también su trasposición didáctica en los diversos instrumentos para la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera (LE). Partiendo de la hipótesis de que la mayoría de los manuales de enseñanza de ELE aborda la comprensión lectora desde una perspectiva de la decodificación de sentidos objetivos, y con el fin de identificar las concepciones del texto que se desprenden de las actividades de comprensión lectora, es nuestro interés proponer una serie de elementos de análisis a partir de las proposiciones teóricas del Interaccionismo sociodiscursivo (ISD), elementos que creemos son indisolubles del texto entendido como producción verbal empírica de una cultura en su dimensión semio-lingüística, socio-histórica y cognitiva. Este trabajo se enmarca en algunas tendencias de estudio de las concepciones teóricas del texto en manuales y documentos curriculares en lengua materna y lengua extranjera (Miranda, 2015), y tiene como principal motivación la necesidad de proponer, desde la perspectiva teórica del ISD, herramientas que impacten en las formas de intervención didáctica en el área de las lenguas extranjeras focalizando, principalmente, en los procesos de comprensión.

Palabras-clave: Lingüística Textual; comprensión escrita; Español Lengua Extranjera; Interaccionismo sociodiscursivo.

Resumo: O presente trabalho visa analisar, a partir da consideração de algumas propostas teóricas sobre o texto e a compreensão escrita, a concepção de texto que subjaz nos manuais de espanhol como língua estrangeira (ELE) através da observação

* Profesora universitaria en portugués y español para extranjeros. Universidad Nacional de Rosario. Contacto: natalia.ricciardi@gmail.com.

das tarefas de compreensão escrita neles sugeridas. As diferentes concepções de texto a partir do surgimento da Linguística Textual (LT) têm acompanhado não apenas o desenvolvimento da disciplina, mas também sua transposição didática nos diversos instrumentos para o ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira (LE). Partindo da hipótese de que a maioria dos manuais de ensino de ELE abordam a compreensão leitora desde uma perspectiva da decodificação de sentidos objetivos, propomos elementos de análise surgidos das propostas teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) a fim de identificar as concepções de texto subjacentes às propostas de compreensão escrita nos manuais. Na esteira do ISD, acreditamos que esses elementos de análise são indissociáveis do texto como produção verbal empírica de uma cultura em sua dimensão semiolinguística, sociohistórica e cognitiva. O estudo retoma algumas tendências de pesquisa das noções de texto em manuais e documentos curriculares em Língua Materna e Língua Estrangeira (Miranda, 2015), e motiva-se na necessidade de propor, desde a perspectiva teórica do ISD, ferramentas que impactem nas formas de intervenção didática na área de línguas estrangeiras focando, principalmente, nos processos de compreensão.

Palavras-chave: Linguística Textual; Compreensão escrita; Espanhol como Língua Estrangeira; Interacionismo sociodiscursivo.

Abstract: This study aims to analyze the conception of text within Spanish as a Foreign Language (SFL) manuals based on the articulation of certain theoretical proposals within the written and reading comprehension materials. The research is based off of the observance of suggestions made within the written comprehension proposals. The different conceptions of text from the emergence of Textual Linguistics (TL) have accompanied both the development of the discipline and also its didactic transposition in the various instruments for the teaching and/or learning of the Foreign Language (FL). In order to identify the conceptions of the text from the proposed reading comprehension activities and based off the hypothesis that most SFL teaching manuals address reading comprehension from the perspective of decoding objective senses, we propose a series of elements of analysis based on the theoretical conceptions of socio-discursive interactionism (SDI). We consider that these elements of analysis are inseparable from the text as an empirical verbal production of a culture in its semi-linguistic, socio-historical and cognitive dimensions. This work furthers and takes up some trends of study on the theoretical conceptions of text in manuals and curricular materials of native and foreign languages (Miranda, 2015). The research is motivated by the need to advance tools that impact the forms of didactic intervention in foreign languages, with a primary focus on comprehension processes, from the theoretical perspective of SDI.

Keywords: Textual Linguistics; Reading comprehension; Spanish as a Foreign Language; Socio-discursive interactionism

Orientaciones teóricas

Los tres momentos de la Lingüística textual

Conte (1989) refiere a la diversidad de denominaciones para el término texto a partir del surgimiento de la Lingüística Textual (LT) y, en un intento de organizar esta diversidad, propone analizar tres momentos (no necesariamente cronológicos), que identificará como análisis transfrásico, construcción de las gramáticas del texto y construcción de las teorías del texto, cada uno de los cuales comporta diferentes concepciones del texto como objeto de estudio. En un primer momento, refiere al salto significativo que se da cuando los lingüistas encuentran que para explicar fenómenos tales como la correferencia, la pronominalización, o la construcción tópico/comentario, es necesario trascender la gramática del enunciado, la cual resulta insuficiente para explicar dichos fenómenos, y comenzar a pensar en una gramática del texto. En este primer intento, identificado como el de las gramáticas transfrásicas, se pasa del enunciado como objeto de estudio al texto como secuencia coherente de enunciados (Isenberg, [1971] 1989). De esta forma, no es el texto en sí, sino las relaciones entre enunciados, que le otorgan coherencia al texto. Sin embargo, los fenómenos de correferencia y recuperación de elementos del texto no son condición necesaria ni suficiente para otorgar coherencia, ya que ésta no es independiente del contexto pragmático.

Estas reflexiones dan lugar al segundo momento, el de la construcción de las gramáticas del texto, cuyo objetivo principal es poder dar cuenta de aquellos fenómenos inexplicables según una gramática del enunciado. Estos estudios se proponen determinar la diferencia cualitativa y no solo cuantitativa entre enunciado y texto. Una de las mayores preocupaciones de las gramáticas textuales será entender en qué consiste la competencia textual, esto es, la habilidad de cualquier hablante de una lengua de distinguir entre un conjunto incoherente de enunciados y un texto coherente, y con esta premisa se propone tres objetivos principales: determinar qué propiedades hacen que un texto sea percibido como tal definiendo sus principios constitutivos; determinar criterios para la delimitación de los textos y diferenciar las varias especies o clases de texto.

Sin embargo, será solo a partir del tercer momento que existirá una preocupación en explicar el texto en relación con su contexto situacional. Las Teorías del Texto pasarán a centrar sus análisis en el texto en contexto, o texto en situación. En otras palabras, se pasa del *co-texto* entendido como regularidad interna del texto, al *con-texto*, considerando al texto junto a sus condiciones externas de producción, recepción e interpretación.

A pesar de las diferentes direcciones que la LT fue tomando, hoy en día existen más convergencias que divergencias, y la evolución de la

disciplina, que ha incorporado aportes de diferentes ciencias, la torna un dominio multi y transdisciplinar que aspira a comprender y explicar las características del texto en tanto objeto multifacético y complejo, producto de la interacción social de conocimiento y lenguaje (Koch, 2001, p.20).

Miranda (2010) identifica dos tendencias derivadas del desarrollo de las Lingüísticas Textuales anteriormente descriptas: aquellas que consideran el texto como un objeto abstracto que puede definirse en términos puramente lingüísticos (Análisis transfrásicas y Gramáticas textuales) y aquellas que comienzan a ver al texto como un objeto empírico que comporta toda una serie de fenómenos semio-lingüísticos, cognitivos, socio-históricos y culturales que lo enmarcan como un objeto complejo. Esta complejidad hace que sea imposible abordarlo de forma reduccionista, solo en su realidad lingüística (Teorías del Texto).

La comprensión lectora

Existen dos paradigmas para abordar la comprensión que podríamos asociar directamente a las nociones de texto anteriormente mencionadas. Ambos paradigmas traen aparejadas diferentes concepciones de lengua, texto y del proceso mismo de comprensión (Marcuschi, 2008).

Las teorías de la comprensión como decodificación entienden lengua como código y forma lingüística, y como herramienta para la construcción de sentido, proceso que lleva a cabo un sujeto aisladamente. En este proceso, comprender un texto, considerado como continente y portador de significaciones y contenidos objetivos, sería una acción objetiva e individual de decodificación a través de la cual el lector aprehendería los sentidos objetivamente instalados en el texto. Por otro lado, las teorías de la comprensión como inferencia, consideran la lengua como actividad socio-interactiva y cognitiva, y entienden al texto como un evento construido en relación con la situación, lo que hace que su sentido sea siempre un sentido situado. La comprensión se considera como una acción colaborativa en la que emisor y receptor intervienen poniendo en juego sus conocimientos compartidos. En esta concepción, leer significa comprender un texto en el sentido de realizar inferencias a partir de las informaciones dadas en el texto y situadas en el contexto más amplio de sus condiciones de producción. En esta segunda línea de análisis el autor entiende a los géneros de texto como fenómenos históricos que constituyen expresiones propias de la vida cultural de una sociedad y configuran las características de los textos en tanto objetos empíricos y situados.

Abordaje del texto como objeto complejo, empírico y singular

En el contexto de nuestro estudio asumimos que todo texto empírico es producto de una acción verbal que se realiza movilizandolos recursos de una o más lenguas naturales, a través de un doble proceso de adopción y adaptación en que el agente productor adopta del arquiteyto aquel género que considere más adecuado de acuerdo con los parámetros de la situación de producción y, a su vez, adapta el género escogido de acuerdo con la situación de acción por él internalizada en función de su experiencia personal. Este proceso de adopción y adaptación da como resultado un texto empírico singular que comporta características propias (Bronckart, 2007, p.139). Creemos que esta singularidad no puede ser desestimada a la hora de abordar un texto entendido como semiotización de los conocimientos prácticos de una sociedad dada, texto que depende de un género determinado y de una lengua natural particular cuyas entidades verbales portan valores históricos y culturales que emanan de ese género y de esa lengua. Siendo los textos producciones verbales efectivas de una lengua natural, el recurso a ellos como uno de los principales instrumentos didácticos para la comprensión y aprehensión de esa lengua en contexto de enseñanza-aprendizaje, debería priorizar un abordaje que no desconsidere el contexto socio-histórico y las particularidades psicológicas que les imprimen su materialidad.

En la misma línea creemos que solo es posible comprender el actuar humano desde la perspectiva de las actividades colectivas, y que es a través de la acción verbal que es posible asegurar la realización de estas actividades sociales generales. Por lo tanto, es necesario sensibilizar para este doble juego llevando al alumno a identificar la actividad general en la que se inscribe la acción verbal. Por otro lado, esta acción podrá ser evaluada desde una perspectiva externa que posibilita identificar agentes responsables, y desde una perspectiva interna, siendo que esos mismos agentes internalizan la acción verbal asignándose una auto-representación de su estatus, lo que imprime unos matices determinados y singulares puesto que “[...] es esta situación internalizada la que realmente influye en la producción de un texto empírico” (BRONCKART, 2004, p. 59).

Si bien, como destaca el autor, no será posible *a priori* acceder a esta situación de acción interiorizada, sabemos que esas representaciones se manifiestan en una serie de operaciones que es posible y necesario reconocer y analizar. En un primer momento, el recurso al arquiteyto con el fin de adoptar un modelo disponible de texto para después identificar los tipos de discurso, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa a partir del reconocimiento de las diferentes voces que asumen la responsabilidad de lo manifestado y las evaluaciones de los contenidos temáticos materializadas en las modalizaciones.

Un doble juego se manifiesta también en este nivel de análisis puesto que la observación de estos procesos a través de la identificación por decodificación de las unidades lingüísticas nos proveerán los datos sobre los parámetros sociales y subjetivos que orientan la selección de esas unidades, activando también ciertos procesos de inferencia que permitan entender al texto como objeto singular socio-históricamente situado y psicológicamente determinado. A través de un doble proceso de decodificación del código e inferencia a partir de la activación de conocimientos compartidos, un abordaje del texto como objeto complejo deberá llevar al alumno a observar: el género de texto¹ (en tanto instrumento de adaptación a la vida social); las representaciones de los parámetros del contexto físico, esto es, la identidad de la persona en cuanto diferente de otras personas en el mundo y las coordenadas de espacio-tiempo dónde y cuándo se lleva a cabo la acción verbal.² Consideramos de fundamental importancia, en este punto, la indicación de la fuente del texto, dato que hará posible la recuperación de las informaciones relativas al contexto de circulación, la fecha y lugar de producción, el emisor y el soporte, en la medida en que el mismo contribuye para entender mejor el funcionamiento de los géneros textuales, -asumiendo que todo género tiene un soporte (revista digital, revista de papel, cartel de publicidad callejera, etc.).

A su vez, una vez identificados los parámetros del contexto físico de producción del texto, es necesario llevar a los alumnos a activar sus conocimientos en relación a: el marco social general, esto es, la institución social (familiar, escolar, comercial, periodística, política, etc.) en el que se produce la interacción, y las normas, reglamentos y formas de comportamiento que exige; el estatus de este autor en cuanto enunciador, esto es, el papel social que él mismo se atribuye en cuanto autor del texto; el o los destinatarios del texto, es decir, el papel que el autor le atribuye al receptor del texto lo que determinará, sobre todo, el registro utilizado, la utilización o no

¹ En relación a la identificación del género de texto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, Miranda (2007, p.1046) refiere a las “marcadores de género autorreferenciales” como marcas lingüísticas que expresan de forma explícita la categoría genérica, tales como las etiquetas genéricas en el peritexto de algunos textos que aparecen en ejemplares de ciertos géneros (publicidad, artículo de opinión, etc.).

² Bronckart (2004) afirma que “las representaciones de los parámetros del contexto físico se apoyan en dos capacidades cognitivas: la identidad de la persona (y su distinción respecto de “los demás”), y las coordenadas del espacio-tiempo. Esas capacidades se construyen ya en la primera infancia y, por lo tanto, todo agente-productor las posee (...) de manera que la descripción *a priori* de ese primer conjunto de parámetros coincide casi necesariamente con la representación que el agente productor posee” (p. 62).

de determinadas formas, el apelo explícito (o no) al destinatario y, por último, los objetivos o finalidades de la interacción, identificando cuál es el efecto que el enunciador pretende provocar en el destinatario.

Textos adaptados, textos reproducidos, textos simulados

Si entendemos que la historia de la enseñanza y evaluación de lenguas está marcada por el recurso a los textos como muestras concretas de uso de la lengua³, esta particularidad nos lleva a establecer algunas definiciones que trascienden lo teórico y se enmarcan más en el ámbito de lo metodológico. En el marco del análisis de los textos utilizados con fines didácticos en manuales de enseñanza de idiomas, Miranda (2015, p.301) establece una diferencia entre “textos simulados”, esto es, aquellos contruidos *ad hoc* con fines didácticos y “textos auténticos”. Dentro de estos últimos se refiere a aquellos que se introducen en el material didáctico como a) “textos adaptados con especificación de la fuente”; b) “textos reproducidos sin especificación de la fuente” y c) “textos reproducidos con especificación de la fuente” y afirma que, si bien en estos tres la noción de texto subyacente se corresponde con aquella que lo considera en tanto unidad comunicativa situada, texto en contexto o texto en situación, la relación texto/contexto en los tres ejemplos es diferente y, en ciertos casos, problemática. Fundamentalmente en el caso de los textos a), si bien la adaptación de textos originales con fines didácticos es un recurso válido por cuestiones relacionadas al grado de complejidad, extensión del texto etc., muchas veces esta adaptación resulta en una distancia tan grande entre el texto fuente y el texto adaptado que se hace difícil identificar el contexto de producción original, el género textual y, en casos extremos, el contenido original del texto. En cualquier caso, destacamos la importancia del recurso a los textos contextualizados o textos-en-situación y sus muchas posibles exploraciones didácticas.

Aspectos metodológicos El corpus de investigación

Para la obtención de datos para nuestra investigación nos basamos en tres manuales de enseñanza de ELE de la Editorial Difusión de España: *Aula Internacional*, *Gente de hoy* y *Campus Sur*. Todos los manuales seleccionados

³ Inclusive en lo que hoy conocemos como el Método de Gramática y Traducción, que dominó la enseñanza de LLEE desde la caída del latín como lengua de comunicación hasta principios del S XX, la unidad de análisis (y el objetivo del dominio de la lengua) eran los textos eruditos literarios.

son posteriores a la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y la mayoría de ellos hacen referencia al mismo explícitamente. También, de acuerdo con los descriptores de niveles del MCERL, todos los manuales se enmarcan entre los niveles A1/B1. Finalmente, cabe resaltar que todos ellos se orientan a un público joven o adulto.

Procedimientos de análisis

Partiendo de las definiciones de texto discutidas, nos proponemos identificar y analizar qué concepciones teóricas subyacen en los manuales de ELE a partir de la observación de los textos escritos propuestos para comprensión lectora, para lo cual identificaremos primeramente si se trata de textos simulados o textos auténticos. A los fines operativos nos referiremos a las tres formas de concebir al texto como: a) texto como secuencia coherente de enunciados o frases; b) texto como unidad lingüística abstracta y c) texto como unidad de comunicación compleja. En un segundo momento, observaremos las consignas propuestas para la comprensión escrita con el fin de relevar la terminología utilizada para referir al texto/etiquetas de géneros empleados. Seguidamente, será observada cada propuesta de abordaje de la comprensión lectora en las consignas para analizar si la comprensión se orienta a la decodificación o a la inferencia.

Tres ejemplos

Con el fin de ejemplificar nuestro análisis proponemos tres textos que consideramos representativos de la mayoría de los casos observados:

En el ejemplo 1 del manual *Aula Internacional*, se propone un texto para comprensión, sin referencias al contexto de circulación, titulado “Por la Panamericana”, que presenta un mapa del continente americano con los nombres de los diferentes países acompañado de la siguiente inscripción: “La Panamericana es una importante carretera que recorre el continente americano, desde Alaska, en el norte, hasta Chile, en el sur. Tiene 25.000 kilómetros y pasa por selvas, desiertos, ciudades y montañas”. La consigna de trabajo explicita la siguiente actividad de lectura: “Lee el texto y observa el mapa. ¿Cuáles son los países de habla hispana que atraviesa la Panamericana?” (CORPAS, GARCÍA Y GARMENDIA, 2013, p. 36).

Este ejemplo respondería a la noción de texto a). La definición que se presenta de la autopista Panamericana corresponde a una secuencia coherente de enunciados sin un contexto pragmático específico, si bien el apoyo gráfico, mapa, contribuye a la comprensión del contenido temático. Tampoco existe una referencia al género textual en la consigna (“Lee el texto...”), y la

ausencia de referencias a la fuente o datos de circulación nos lleva a considerarlo como un texto simulado o construido *ad hoc* para la tarea propuesta. En relación con la tarea de comprensión, la consigna solicita reconocer y nombrar países latinoamericanos sin ningún tipo de reflexión, con lo cual la comprensión se vincula más a una operación de decodificación y reconocimiento de léxico.

El ejemplo 2 del manual Gente hoy, se trata de un texto que describe el extrañamiento de los extranjeros ante los horarios de la rutina de los españoles. El texto es encabezado por un título, “¿Un horario irracional?” y carece de referencias al contexto de publicación. La propuesta es acompañada por el dibujo de personas realizando diferentes actividades de rutina y por la consigna “Lee el texto. Compara los horarios de los españoles con los de tu país” (PERIS, BAULENAS, 2014, p.66-67)

Este ejemplo muestra un texto que se vincula con la noción b); el texto así presentado es entendido como unidad lingüística con determinadas propiedades que le otorgan coherencia interna y con un objetivo general, esto es, comentar ciertas características de los españoles relacionadas con los horarios de desayuno, almuerzo, cena, trabajo y ocio que llamarían la atención del extranjero. Si bien no hay referencia a un género textual, las características de la infraestructura del texto como el título y el formato textual evocan a un artículo que circularía probablemente en una revista de turismo o actualidad. Sin embargo, al carecer de indicación de fuente o datos del contexto de producción y circulación, y presentar cierto grado de artificialidad en la información, es posible afirmar que el ejemplar es un texto construido *ad hoc* que se ofrece como pretexto para fomentar la discusión sobre ciertos aspectos culturales entre los alumnos. La ausencia de marcas genéricas se verifica también en la consigna de lectura, en la cual se solicita, al igual que el ejemplo de la Fig. 1, “Lee el texto...”

El ejemplo 3 muestra una infografía con el título “Idiomas” en la que se presentan las lenguas con mayor cantidad de hablantes en el mundo (árabe, bengalí, chino, español, hindi, inglés, japonés, portugués y ruso) con la inscripción: “En todo el mundo se hablan más de siete mil lenguas, sin embargo el 50% de la población domina solo 10 de los idiomas disponibles. Conoce cuáles son los más utilizados” La consigna solicita: “Mira la infografía. ¿Aparece tu lengua materna en la lista? Si no, investiga en internet cuántos hablantes tiene” (ROSALES VARO, 2017, p. 33).

En este ejemplo es posible observar el recurso a un texto auténtico. Sin embargo, no se explicita la fuente, el soporte, o el contexto de circulación, si bien se observa la referencia “Situación mexicana” en un extremo de la infografía. Estas características encuadran al ejemplar en la categoría de “texto reproducido sin especificación de la fuente” (Miranda, 2015) ya que es posible reconocer que se trata de un texto auténtico que suele circular en

ámbitos escolares, institucionales o de difusión digital, con una intencionalidad clara de dar a conocer datos numéricos de las lenguas o idiomas más hablados del mundo, con especial énfasis en el español y su proyección a nivel internacional. Es interesante resaltar el marcador de género explícito que se verifica en el título de la actividad: “Infografía” y en la consigna: “Mira la infografía” que, en la línea de análisis a la que adherimos, permitiría activar conocimientos y anticipar ciertos contenidos y datos esperados en esta clase de texto que facilitarían la aprehensión de sentidos por parte del alumno. A pesar de esto, el texto se presenta como una unidad lingüística cuya comprensión global es posible fuera de un contexto, lo cual responde a la concepción de texto b). Si bien estamos ante un texto auténtico, la omisión de toda referencia o datos del contexto de producción y circulación del mismo limitan su comprensión en tanto objeto complejo, producto de factores de orden pragmático, social e histórico.

La actividad de comprensión está orientada a la decodificación, al reconocimiento del léxico -nombres de idiomas, como punto de partida para llevar al alumno a investigar sobre otros idiomas y su número de hablantes. Sin embargo, no se observan propuestas de reflexión orientadas a la inferencia, tarea que podría promoverse a partir de la consideración del género infografía y su función social, sus intencionalidades comunicativas, los espacios de circulación esperados, así como el valor simbólico de las lenguas.

Consideraciones finales

Atendiendo a nuestros objetivos de análisis, pudimos observar que la mayoría de los textos presentados corresponden a la categoría de textos simulados y unos pocos textos auténticos, específicamente, textos reproducidos sin referencia la fuente. Si bien se espera que las editoriales se ciñan a ciertas restricciones legales de circulación de textos auténticos, creemos que la poca difusión de los mismos en los manuales de enseñanza de ELE limita el acceso de los estudiantes a la variedad y riqueza de informaciones de orden histórico, social y cultural. Si bien fue posible observar el recurso a textos auténticos en algunos casos, como en el ejemplo presentado en tercer lugar, la ausencia de referencias, especialmente de una fecha de publicación o año de la investigación que arroja los resultados presentados en la infografía “Idiomas”, limita el grado de comprensión en términos de inferencias o reflexiones posibles y enriquecedoras en el contexto de una clase de lengua extranjera.

En relación con las consignas de lectura, en la mayoría se hace referencia al “texto” que debe ser leído sin ninguna referencia explícita al género. Por otro lado, observamos que los manuales abordan, en general, la lectura en tanto decodificación. Consideramos que en el campo de la

Didáctica de las Lenguas Extranjeras es necesario promover un abordaje del texto como evento comunicativo que considere un proceso dialógico de comprensión. Por un lado, es necesario apelar a la decodificación del sistema formal a partir del reconocimiento de las unidades lingüísticas. Por otro lado, se deben activar los procesos de inferencia que permitan atribuir a las unidades lingüísticas de la lengua extranjera estudiada, determinados valores fundamentales para obtener información de las movilizaciones realizadas por el agente productor del texto.

En esta línea de trabajo, Bronckart (2007) propone una didáctica del sistema de la lengua articulada a una didáctica del funcionamiento textual. El autor sugiere abordar el sistema de la lengua a partir de un corpus de enunciados seleccionados con el fin de conocer sus reglas en textos empíricos, con el objetivo de sensibilizar a los estudiantes sobre las condiciones de funcionamiento de los textos en su contexto comunicativo. Por último, adherimos a las reflexiones de Miranda (2015, p.305), quien afirma que es necesario trascender el papel de texto en tanto pretexto para la enseñanza de contenidos léxicos, gramaticales y/o socioculturales y explotarlo más allá de su función de continente de elementos lingüísticos, llevando a los alumnos a reflexionar sobre los textos en tanto formas singulares de manifestación de una lengua y una cultura.

Referencias bibliográficas

BRONCKART, Jean. Paul. **Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004.

BRONCKART, Jean. Paul. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño y Davila editores, 2007.

CONTE, Maria-Elisabeth. **La lingüística testuale**. Milano: Campi del sapere/Feltrinelli, 1989.

CORPAS Jaime, GARCÍA Eva, GARMENDIA, Agustín. **Aula Internacional 1**. Nueva Edición. Barcelona: Difusión, 2013.

ISENBERG, Horst. *Reflessioni sulla teoria del testo*, in CONTE, Maria-Elisabeth. **La lingüística testuale**. Milano: Campi del sapere/Feltrinelli, 1989. p. 66-85.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual: quo vadis?*. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v.v17, n. 3, p. 11-23, 2001.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MIRANDA, Florencia. Marcadores de gênero: uma pista para identificar a ficcionalização de gêneros textuais. In: 4TH SIGET–INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON GENRE STUDIES, 2007, Tubarão. **Anais [...]**. Tubarão: UNISUL, 2007. p. 1045-1055.

MIRANDA, Florencia. **Textos e gêneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian Editora, 2010.

MIRANDA, Florencia. Os textos no ensino de português língua estrangeira: teorias e práticas. **Revista EntreLínguas**, Araracuara, v.1, n.2, p. 291-310, jul. 2015.

PERIS, Ernesto Martin; BAULENAS, Neus Sans. **Gente hoy**. Volumen 2. Barcelona: Difusión, 2014.

ROSALES VARO et al. **Campus Sur**. Barcelona: Difusión, 2017.

Recebido em: 14/03/2020

Aceito em: 19/09/2020