

Teoría y práctica del texto académico*

María Dolores Vivero García

Universidad Autónoma de Madrid

dolores.vivero@uam.es



Los estudios de lingüística textual y sus aplicaciones al campo de la didáctica de una lengua han dado lugar a numerosas reflexiones tanto en el ámbito del francés lengua materna (ver la revista *Pratiques*) como en el del FLE. Entre estos estudios, destacan los de Lita Lundquist, profesora de la Copenhagen Business School, cuyos libros *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique* (Copenhague, Nordisk Forlag, 1980) y *L'analyse textuelle. Méthode, exercices* (París, CEDIC, 1983) son aún una referencia en la materia. Los artículos de esta investigadora danesa sobre la anáfora y, en general, sobre la coherencia textual son también suficientemente conocidos.

Su nuevo libro *Lire un texte académique en français*, un manual destinado a estudiantes de francés y a sus profesores, constituye pues un importante acontecimiento para los estudios de francés. Se inscribe en el campo de la lingüística textual, inspirándose en los presupuestos de la psicología cognitiva y en sus hipótesis sobre la manera en que el lector percibe, interpreta y organiza las informaciones. Se apoya también en los trabajos de Jean-Michel Adam sobre el papel asignado a la memoria en las actividades de lectura y hace suya una de las hipótesis más relevantes de Adam, según la cual la memoria de trabajo opera a

* A propósito de la obra de Lita Lundquist, *Lire un texte académique en français* (París, Ophrys, 2013, 150 p., ISBN : 978-2-7080-1372-8).

nivel local del texto, pero informada por el conocimiento del mundo, por las macroestructuras semánticas y por las superestructuras textuales. Partiendo de esta hipótesis, el diseño de las actividades de comprensión escrita responde al objetivo de organizar las interacciones funcionales entre operaciones de bajo nivel (relativas al conocimiento del léxico y de la morfosintaxis) y las de alto nivel (dependientes de los conocimientos previos sobre el mundo y sobre la estructura de los discursos). Como es sabido, entre estos conocimientos que guían las operaciones de alto nivel, ocupa un lugar muy importante el conjunto de procedimientos lingüísticos que fundamentan la coherencia textual, como los procedimientos diafóricos (anáfora y catáfora) y las isotopías semánticas.

Son estos presupuestos teóricos sobradamente conocidos los que guían el diseño de las actividades de comprensión presentadas por Lundquist. La autora los recuerda en el primer capítulo y los ejemplifica aplicándolos a un texto de derecho, economía y gestión de empresas. Muestra de este modo, cómo mediante la interacción de saberes lingüísticos relativos al enunciado y de saberes enciclopédicos y discursivos convenientemente activados en la memoria, se construye un modelo mental, que puede reposar sobre un orden temporal de causa a efecto o sobre un principio de subordinación.

En lo que se refiere a los conocimientos que activan las operaciones de alto nivel, la autora propone, en el capítulo 2, una tipología de textos que distingue ocho categorías, con las que, según Lundquist, estaría familiarizado intuitivamente todo lector: el informativo, el explicativo, el de exposición, el argumentativo, el expresivo, el narrativo, el descriptivo y el directivo. Esta categorización no está, en nuestra opinión, suficientemente argumentada. Si bien es cierto que el tipo narrativo o el descriptivo, incluso el explicativo, forman parte de los conocimientos discursivos culturalmente compartidos, otros, como el directivo, no responden tan claramente a una tipología intuitiva. Pero el principal problema estriba en que la autora no explicita los criterios en que fundamenta esta tipología. En particular, no queda claro, a nuestro entender, en qué se fundamenta para distinguir el tipo descriptivo del expositivo, que define como respondiendo al objetivo de exponer un tema en sus partes y sub-partes, lo que nos parece propio también del descriptivo. Además, su caracterización del tipo «expresivo» como aquel que lleva marcas de subjetividad de su autor parece excluir la subjetividad del resto de los tipos textuales y no justifica, a nuestro entender, la categoría del texto expresivo; de hecho, la ilustración que propone de este tipo de texto es un párrafo de un ensayo en el que la ironía tiene, desde nuestro punto de vista, un claro valor argumentativo. En cuanto al texto argumentativo, tal y como aparece en la categorización de Lundquist, limitado sobre todo al discurso político y al científico, su descripción ganaría quizá si adoptase un punto de vista más amplio. A pesar de estas críticas, creemos que el capítulo responde a un objetivo importante: el de transformar en estrategia de lectura los conocimientos que tiene el estudiante de los tipos

de texto; en este sentido, hay que reconocer que aunque la categorización pueda parecer simple en exceso y poco argumentada, responde seguramente a una voluntad, por parte de la autora, de ser pedagógica.

Los siguientes capítulos están dedicados al establecimiento de un «programa de interpretación», noción definida como el control del proceso de lectura a partir de la articulación y de la confrontación de los elementos del texto identificados con las hipótesis de lectura previamente establecidas. El primer objetivo (capítulos 4 y 5) es que el estudiante consiga tratar automáticamente frases de cierta complejidad segmentando estas de manera fluida y progresiva en constituyentes. La autora insiste en la importancia de agrupar las palabras, localizando las marcas de género y número, las preposiciones y las expansiones mediante formas verbales impersonales. Se trata también, según la autora, de que el estudiante comprenda las palabras analizando las reglas morfológicas y aprovechando la universalidad de ciertos términos científicos derivados del latín o del griego. Debe desarrollar, al mismo tiempo, estrategias para comprender con facilidad ciertas palabras apoyándose, cuando es posible, en la transparencia del vocabulario. Explica después que el lector integra al modelo mental que va construyendo constituyentes de la frase según la estructura básica sujeto-verbo-complementos del verbo, las proposiciones subordinadas, los complementos del nombre, los participios pasados y otras formas impersonales del verbo, como las nominalizaciones, que al permitir la omisión del agente, son responsables del alto grado de abstracción y de impersonalización propio de los textos académicos. Como era de esperar, Lundquist dedica una especial importancia a la identificación de argumentos y predicaciones. Por el contrario, resulta confusa la relación que establece entre, por un lado, este aspecto de la estructura informativa de la frase y, por otro lado, las nociones de segundo y primer plano de la puesta en escena del contenido, nociones estas que, según los estudios de gramática textual (Weinrich, 1989), se refieren al relieve temporal del texto narrativo.

El capítulo 6 responde al objetivo de combinar los procesos de bajo nivel anteriormente estudiados, que llevan a identificar constituyentes y estructuras sintácticas, con los procesos de alto nivel, que permiten confirmar las hipótesis de lectura a que han dado lugar los primeros. La autora segmenta un texto en unidades de lectura, al tiempo que describe el proceso de lectura y la manera en que este va haciendo intervenir identificaciones e hipótesis, que el lector confirma progresivamente. Muestra cómo, una vez terminada la lectura procedural, se pueden confirmar las hipótesis sobre el tipo de texto. Esta ilustración detallada del funcionamiento de un programa de interpretación con estrategias de lectura será desarrollada en el capítulo 7, en el que se explica la noción de coherencia textual, en sus diferentes formas, y las pistas de lectura a que puede dar lugar: temática / co-referencial / referencial, temporal, espacial, semántica (en función del significado de los verbos), evaluativa, argumentativa, polifónica, etc. Este es quizá uno de los capítulos más interesante del libro, por mos-

trar cómo se articulan las pistas procedentes de los distintos planos de construcción de la coherencia textual: la progresión temática del texto, la anáfora (en sus diferentes formas), el tipo de texto, los conectores y las marcas de polifonía.

También es relevante el capítulo 7 sobre dos programas de lectura asistida: el *TeXtRay* y el *NaviLire*, que guían la lectura en línea, señalando al lector las pistas que debe seguir. Cada uno de estos programas insiste en estrategias diferentes. El primero se centra en los aspectos básicos de la lectura y responde a tres objetivos: asistir al lector dividiendo el texto en segmentos, ayudarle a identificar los principales constituyentes de la frase y las relaciones responsables de la coherencia textual y, por último, desarrollar tanto la comprensión oral del lector (mediante la escucha del texto leído) como el dominio de la ortografía (el texto está también reproducido en forma de dictado). El segundo programa, *NaviLire*, sigue las pautas de lectura expuestas en este manual, en torno al concepto de «programa de interpretación» y se propone desarrollar las estrategias de lectura globales que se han expuesto anteriormente.

El libro presenta de manera simple y pedagógica un método de lectura, cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia lectora en FLE. Su aporte fundamental son las sugerencias de actividades propuestas para favorecer el desarrollo de un comportamiento activo ante el texto, formulando hipótesis de lectura, localizando indicios de sentido e interpretándolos correctamente. También aporta un gran número de ejemplos analizados, extraídos de textos auténticos, que pueden ser muy útiles para los estudiantes. Un glosario, al final del libro, desarrolla las nociones de sintaxis y de gramática textual utilizadas. Además, aunque está exclusivamente orientado al desarrollo de la competencia lectora, creemos que las actividades propuestas para ir integrando de manera consciente las estructuras textuales pueden servir también para orientar el diseño de actividades de producción de textos.