

LAS DUDAS EN EL ATASCO. A PROPÓSITO DE UNA REFLEXIÓN DIDÁCTICA.

CARMEN CASTRO CASTRO

Profesora titular de la Facultad
de Ciencias de la Educación de Córdoba

Había previsto el tiempo suficiente para preparar la clase. Allí tenía la bibliografía específica que le permitía sentirse respaldada, ya que tanto la obra de Francine Cicurel como la de Christine Nuttall le ofrecían una amplia selección de actividades sobre la comprensión escrita. No tendría más que secuenciarlas para el tiempo previsto, aunque además debería buscar un buen texto. Estas dos obras más todos los artículos de *Interactive Approaches to second language reading* que acababa de resumir y, por supuesto, las obras de Van Dijk y Sophie Moirand sobre el discurso, la hacían sentirse segura sobre el punto de vista escogido. Sólo llegar, encender el ordenador y la fotocopidora e “imbuirse” en la situación de la comunicación escrita. Seleccionaría un texto que pudiera adecuarse a las inquietudes actuales de los alumnos, a su curiosidad, a lo que últimamente les hubiera impactado a través de los medios de comunicación, o por el contrario.....Sí, quizás fuera lo mejor, esa mañana se sentía creativa y sería capaz de ambientar cualquier texto. Crearía una situación subordinada dentro de la natural del aula, le pediría a Raquel o a Esteban, que siempre estaban dispuestos a echar su imaginación al vuelo, que improvisaran un “culebrón” situado en la Francia de la Segunda Guerra Mundial entre alemanes y la Resistencia, durante la ocupación. Seguro que habían visto alguna película. No, ahora que están todos preocupados por la nutrición, el colesterol, la dieta mediterránea podría partir de un debate o les plantearía una pequeña encuesta sobre el uso del aceite y la mantequilla en la cocina española y francesa respectivamente. De todas formas era mejor esperar a llegar al despacho y ver los textos que estaban más a mano.

¿Qué ocurría? Todos los coches empezaban a pitar y no se movían en absoluto. Las ocho y media y aún no había podido salir del centro de la ciudad.

Era difícil hacer leer a los alumnos, no les gustaba o no comprendían su utilidad. Incluso había algunos que tenían dificultad en la destreza propiamente dicha de leer, pues no eran capaces de seguir la estructura semántica del texto. Tenía que asumir que no se trataba de un proceso tan sencillo. ¿Qué le pasaba a ella, cuando se enfrentaba a las características de las casas de campo, en la clase de inglés de la academia? Aún no podía leer de corrido y no le daba tiempo a descodificar aquellos cinco o seis adjetivos seguidos sin saber cuál modificaba a cual sin perder el hilo de la lectura ¿Les daba ella el tiempo suficiente a sus alumnos para leer?. o en cuanto uno o dos de los alumnos empezaban a hablar interrumpía la actividad. No era tarea fácil el hacer respetar el tiempo individual de lectura, pero era esencial pues en ese silencio pasaban tantas cosas invisibles, inapreciables desde el exterior, pero extremadamente importantes.

En las lecturas que había realizado desde hacía algún tiempo, se había sentido impresionada por la complejidad del proceso de lectura y por todos los factores que influyen en él, como la destreza lectora de la L1 y la interpretación de cada alumno. El acceso al sentido de un texto estaba en función de una competencia de comprensión global que comprendía tanto el conocimiento de la información a partir del código lingüístico del texto: grafemas, morfemas, sintaxis, léxico, como de su funcionamiento textual e intertextual, organización de proposiciones, función del texto y relación de ese texto con otros. Eran necesarios también los conocimientos previos de los lectores así como los procesos de autorregulación de todo el proceso. Era curiosa la disputa entre los defensores de las estrategias ascendentes y descendentes como exclusivas y el hecho de que se hablaba de lectura interactiva en la que ambos procesos eran interdependientes y complementarios. Las investigaciones habían oscilado desde un extremo a otro, pero ¿qué repercusiones tenían sobre la enseñanza de la lectura?, ¿cómo debía ella tenerlas en cuenta en su próxima clase? Era evidente que una lectura correcta implicaba el dominio de ciertas destrezas básicas y que había que estimular un rápido reconocimiento visual, ampliar el vocabulario disponible y facilitar el que las estructuras semántico-sintácticas no representaran un obstáculo que impidiese la comprensión. ¿Qué actividades podría proponer para ello?. La verdad era que siempre se había enseñado la destreza lectora leyendo, eso sí, cada vez más rápido, cada vez exigiendo una comprensión más acertada; ahora existían juegos competitivos para los que era necesario poner mucha atención, lo que a la larga parecía que ayudaba a mejorar la calidad de la lectura. Sí, planificaría alguno de estos ejercicios para el final de la clase, como los propuestos por Amos Paran⁽¹⁾, haciendo un poco más lúdicos los de reconocimiento de la forma mediante una especie de sopa de letras o un juego de buscar parejas, aunque este tipo de ejercicio está totalmente descontextualizado y por lo tanto su inclusión obedecería a una carencia manifiesta de la habilidad de descodificación, lo que aún estaba por demostrar.

Pensaba que después de un tiempo en el que las estructuras gramaticales habían ocupado un lugar primordial en la enseñanza de la L2, se le volvía a dar importancia al léxico y se consideraba como el mayor impedimento en la comprensión no conocer el suficiente vocabulario. A ella le gustaba utilizar los mapas conceptuales o los esquemas de Adam para la descripción, pero sus compañeros consideraban que era una pérdida de tiempo, ya que se trataba de ejercicios en los que se alejaba de la situación comunicativa inicial convirtiéndose fundamentalmente en “un trabajo de lengua”.

Sin embargo, creía en su utilidad, no sólo en relación con la lectura, sino como una ayuda para la estructuración mental del conocimiento de la L2. Había podido observar cómo unos alumnos suplían unas estrategias con otras. Los alumnos que no eran capaces de activar correctamente modelos situacionales o los esquemas cognitivos-semánticos, compensaban ese déficit leyendo el texto lentamente, basándose en la descodificación de sus elementos, para más tarde, con un mayor número de datos, intentar reconstruir su sentido. Por el contrario, otros alumnos desarrollaban una gran habilidad en la anticipación y en la adivinación en el plano global del texto, a partir de muy pocos datos realmente. Lola era una maestra en esto, era la primera que levantaba la mano diciendo que ya se había enterado de

⁽¹⁾ Reconocimiento de palabras por su forma; Reconocimiento de palabras iguales entre otras similares. Paran Amos, Reading in EFL; facts and fictions. *ELT journal*, 50/1 1996.25

qué iba el texto. Casi siempre acertaba, pero el curso anterior nos contó un culebrón a partir de tres o cuatro frases que hicieron reír a todo el grupo, aunque no tenían ni pies ni cabeza. Por todo esto normalmente organizaba la actividad de comprensión en grupo, de forma que los alumnos se ayudasen unos a otros. Le había costado trabajo hacer asumir a sus alumnos las nuevas orientaciones de la lectura, había trabajado en ello en el curso anterior con textos muy breves, sobre todo, de publicidad simple. Ahora, que volvía a emprender una nueva actividad de lectura comprensiva, esperaba encontrar en los alumnos las destrezas ya adquiridas

¿Qué ocurría?, Aquello era un verdadero atasco. El guardia indicaba con sus brazos que se mantuviera la calma, que había volcado un camión en el puente. Se acordó de que llevaba en el coche algunas fotocopias sobre las teorías implicadas en el proceso de lectura y los resúmenes de *Interactive Approaches to second Language Reading* y, mientras esperaba, se puso a leer. Había que asumir que la información no está en el texto esperando que sea comprendida sin más, sino que el lector tiene que activar una serie de conocimientos sobre los que va a actuar la nueva información. Toda una serie de esquemas más o menos generales o individualizados se activaban para ir esgrimiendo hipótesis y verificándolas a todos los niveles de la lengua⁽²⁾.

Podía ver que una de las conclusiones de Carrell era la importancia de la interacción textual. En este punto se establecía una clara relación con toda la tradición de análisis de texto francés. Recordaba de sus años de crítica literaria las teorías de Genette y Adam en las que se realizaba un análisis exhaustivo de los textos. En ellas la intertextualidad y la co-ocurrencia daban lugar a innumerables ejercicios de de análisis y suposición. Sin embargo había que considerar que muchas de las distintas apreciaciones de los críticos de las obras no eran ni más ni menos acertadas, sino comprendidas, interpretadas, completadas de distinta manera. Lo malo era que algunas de las justificaciones resultaban tan peregrinas que daban lugar a unas teorías preciosas, casi en el mismo nivel que los culebrones de Lola. Pero también recordaba cómo el texto se mimaba, se consideraba importante por lo que leer era un placer.

El proceso de lectura era pues algo más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, era un acto de razonamiento. Sí, por ahí debía empezar la clase, alentando a los alumnos a que fueran conscientes de la importancia de su participación, de su interés en comprender, ya que se trata de guiar una serie de razonamientos, leía una de las fotocopias de *Enseñar a leer, enseñar a comprender*⁽³⁾. Podía partir de dicho proceso y comenzar la clase con una reflexión:

Es tradicional fragmentar los procesos involucrados en la lectura de dos categorías que se corresponden *grosso modo* con dos unidades “descodificación” y “comprensión” Nuestra

⁽²⁾ *in any event, the impact that Goodman's psycholinguistic theory had on both first or native language reading and later on second or foreign language reading, was to make the reader an active participant in the reading process making and confirming predictions, primarily from his or her background knowledge of the various linguistic levels (graphophonic, syntactic and semantic in the broadest sense of the term) (Carrell ,1988)*

⁽³⁾ ...hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprendiones producidas durante la lectura...(Colomer y Camps: 36)

tradición analítica es experta en crear este tipo de dicotomías. Pero las dicotomías suelen conducirnos a un debate muy repetido: ¿Qué viene primero, la descodificación o la comprensión?

No debía olvidar, sin embargo, que partiría de la situación de comunicación primaria que se desarrolla en el aula y, por ello, tendría que asumir que ella, en su papel de profesora, iba a provocar un pequeño debate claramente metalingüístico en clase. Sus alumnos eran capaces de comprender y debatir cualquier tema; pero era martes y creía recordar que tenían un examen de matemáticas en la hora siguiente por lo que esa actividad iba, sin duda, a provocar un rechazo y la lectura no estaría suficientemente motivada.

¿Qué hora era?, Más de las nueve, pero ellos seguían allí mirando cómo la grúa intentaba levantar el camión volcado.

Era importante hacer ver a los alumnos cómo se desarrollaba el proceso de leer, por lo que podría plantear una actividad que les retara, que les hiciera ver que su concepto de lectura a lo mejor no era el apropiado. En primer lugar les demostraría que la información no estaba contenida en el texto y que el lector debía inferir la mayor parte del significado. Con este objetivo les haría leer un texto y contarlos, y así podría demostrar que ellos no repetían sus palabras exactas, sino que habrían deducido las relaciones entre las frases y habrían tenido que completar la información del texto con muchas otras informaciones que no estaban explícitas. Esto obedecía a que el propio autor había supuesto que el lector las poseía ya o las deduciría durante su lectura. ¿Qué tipo de texto podía buscar para este propósito?. Quizás un artículo de prensa, aunque tenía el inconveniente de su descontextualización. Ella había trabajado con artículos de *Le Monde* y sabía lo difícil que era para ella misma comprenderlos, pues el periodista habría previsto que el lector de su artículo estuviera en Francia y, como tal, al corriente de lo que ocurría en la sociedad francesa en ese momento, sin embargo dentro de los artículos periodísticos, los de política internacional sí eran mucho más apropiados, ya que no se suponía al lector tan al corriente por lo que daban un mayor número de explicaciones. Usaría el esquema que V. Dijk utiliza para la comprensión textual⁽⁴⁾.

A partir de esta primera actividad sí podría ejemplificar la teoría de los “Modelos Episódicos del Discurso” de Van Dijk creando un debate en clase. ¿Pero el texto sería en francés o en español?. No debía mezclar los objetivos si quería demostrar cómo se desarrollaba el proceso de lectura en su totalidad, pues, aunque ya había trabajado la relación entre la información propia del texto, los conocimientos previos y la información contextual no se había detenido a hacer un análisis en profundidad. Quizás fuera mejor comenzar por un texto mediático en castellano en el que los alumnos pudieran descodificar y comprender de forma rápida. Podría organizar grupos y en cada uno de ellos plantear un estudio a partir del texto Seguiría el ejemplo de la guerra en el Perú e incluso provocaría de forma inductiva que llegaran a plantear las teorías esquemáticas, para ello uno de los grupos podría trabajar sobre otro texto y ver cuáles eran las dificultades que surgen cuando no obedece a las expectativas del lector. Bueno, para eso podría escoger un texto en L2 que supusiera una menor previsibilidad debido a que en él aparentemente se sigue cierto esquema, y, sin embargo, existe otro modelo responsable de la dimensión configuracional del texto. No recordaba dónde

⁽⁴⁾ Horowitz A. 1989..... ver apéndice de textos

estaba aquel texto publicitario que tanto le había gustado, o aquella receta de cocina mágica. ¡Ah!, esa la había fotocopiado para el otro curso y la tenía allí en el coche.⁽⁵⁾

Si no les daba el título o si se lo cambiaba, los alumnos establecerían lógicamente el esquema de una receta de cocina hasta que llegara a los pétalos de flor salvaje y su sorpresa aumentaría en el último renglón, pues debía preguntarse: ¿qué relación podría tener una receta de cocina con una salida?, ¿hacia dónde? ¿por qué?. La inclusión posterior del título le daría coherencia al texto y permitiría una nueva elaboración del esquema.

Para que el lector comprendiese todo ese mundo implícito que está supuesto en el texto, podría también ser una buena idea el hacer un paréntesis y, a título de mera reflexión, que los alumnos redactaran algún tipo de texto breve y así poder comprobar cómo se desarrolla el proceso inverso, es decir, el hecho de que el lenguaje funcione bajo una doble obligación; por una parte, la de un pensamiento que se construye por medio de conceptos, y por otra, la de estar socialmente determinado en función de la relación entre los locutores en un espacio dado de relaciones. Todo autor tiene que realizar una elección de lo que va a escribir y de lo que el lector deberá inferir. Podría proponer una actividad en la que, por ejemplo, a partir del texto base obtenido según las teorías de Van Dijk y de los modelos situacionales, se estableciera, por una parte, el texto, y por otra, los acontecimientos que el lector o el escritor haya recordado en relación a ese texto.

Y lo cierto era que se estaba dejando llevar por unas reflexiones alejándose de la actividad lectora que debía preparar, ya que se estaba deteniendo demasiado en la investigación del propio proceso de lectura, como una actividad metarreflexiva y metalingüística

En su reloj eran las 9:30 y ella aún estaba allí sin haber podido pasar el puente.

La lectura de un texto era, al fin y al cabo, un término amplio que abarcaba el estudio de hechos lingüísticos, teniendo en cuenta un texto escrito y la lectura como placer. Por ello, después de haber realizado esas actividades previas de reconocimiento de los procesos implicados en la lectura debería ser capaz de lograr una situación de comunicación transferida, de que Juan, Raquel, Pepe, Rosario, Esteban, Ana y Mary Carmen se interesaran por lo que estaban leyendo de forma que la influencia de la situación metadiscursiva fuera desapareciendo, con la finalidad de que los alumnos se convirtieran en lectores y como Bastian se integraran en el relato reconstruyéndolo. Tenía que pensar muy bien qué instrucciones debía dar a los alumnos antes de entregarles el texto. Debía evitar el empleo de órdenes cuyo objetivo fuese exclusivamente la verificación de la comprensión y no el estimular y favorecer dicha comprensión. Seguro que los alumnos, al ver esta vez un texto más extenso, esperarían órdenes como: “busca en el texto”, “subraya o lee en voz alta”. Sin duda, iba a sorprenderles el que ella no lo hiciera así.

En este caso por lo menos, como inicio de las actividades de lectura comprensiva, no escogería un texto corto ligado a la tarea, aunque por otra parte era muy motivador ver a los alumnos descifrando a toda velocidad las instrucciones del texto o encontrando datos contrareloj para poder ser el grupo ganador en la búsqueda del tesoro; ahora quería hacer sentir a sus alumnos el placer de leer.

⁽⁵⁾ ver apéndice de textos

No debía tampoco darles una serie de instrucciones que condicionaran su lectura a fin de que los alumnos se limitaran a obtener la idea principal, pues no quería interferir en la dimensión configuracional del propio texto. Quería permitir que se estableciera, de forma individual, ese contrato entre autor y lector en el que el segundo activa un estado de alerta frente a la información que va recibiendo, la cual modificaría su estructura conceptual haciendo posible una valoración de verdadero o falso, importante o secundario, increíble o habitual. Tendría que buscar un texto que interesara, impactara, emocionara o alterara al lector. Le venía a la memoria aquella canción de Jacques Brel, *les vieux*⁽⁶⁾ y cómo en aquella sala en la que todo eran risas y bromas se había producido, primero, un silencio, una espera, y más tarde, al compás del ritmo repetitivo de la canción, sin que ella pudiera evitarlo, la emoción de una alumna y el hecho de que le rodaran unas lágrimas. Se habían oído también en medio de la canción uno o dos suspiros; la canción había provocado el recuerdo de un abuelo o una abuela que habían dejado de reír, de participar en la vida cotidiana para quedarse en un sillón como distraídos, cada vez más inmóviles, y después, en la cama, y luego, nada.

Parecía que los coches empezaban a moverse; pero ya eran más de las 10 y la clase comenzaba a las 11.

Cada texto, pensaba, implica un tipo de lectura. Sí, por eso debía empezar antes a dar las instrucciones adecuadas a los alumnos, o más bien unas instrucciones relativas a los tipos de texto.

Recordaba que Francine Cicurel divide los tipos textuales en cinco grandes dominios de producción⁽⁷⁾, -lo había leído la tarde anterior: los textos relacionados con los medios de comunicación, los textos de tipo epistolar, los de carácter profesional, los de la vida cotidiana y los textos literarios. Cada uno debía ser abordado siguiendo ciertas pautas que orientaran las estrategias de lectura. Según esta autora, era necesario darle gran importancia al espacio de la página, a su disposición y a todo el sistema de títulos y subtítulos así como a los tipos y tamaños de letras. Recordaba cómo en los primeros años de docencia se propuso la elaboración de un periódico en francés, pero entonces todo era intuición y buena voluntad, no sabía valorar el contexto ni sabía nada sobre tipos textuales; sin embargo, fue un éxito de colaboración y motivación. Conservaba en una carpeta rosa, que había perdido color con el tiempo, los textos publicitarios. Fue muy original el que Manolo se fotografiasse el torso como anuncio de crepele en el pecho.... avant....après.

Si escogía como texto una noticia de prensa, podía muy bien, después de la lectura, trabajar sobre la posible redundancia en diferentes diarios que hicieran mención a la misma y establecer incluso la relación del texto con las imágenes que pudieran acompañarlos.

Todos los años, a principios de curso comenzaba las clases diciendo a los alumnos que en su entorno, en España, también existían textos en L2, en mucho menor cantidad en Francés que en Inglés, pero los suficientes para llenar una carpeta con ingredientes de galletas o bizcochos, etiquetas de prendas deportivas, instrucciones de empleo y composición de cremas de belleza. Su estudio permitía descubrir la intención de comunicación que subya-

⁽⁶⁾ J. Brel. *Les vieux*

⁽⁷⁾ Cicurel 1991

cía, el tipo de presentación que tenía así como el posible atractivo que podía ejercer sobre el lector. Ella solía traer también a clase, para completar, toda una serie de documentos que hacían referencia a distintos tipos textuales: fotografías de señales o anuncios que se exhibían en la calle, en Francia, y que le permitían establecer un enfoque sobre la civilización tomando la lengua escrita en su aspecto cultural.

Pero ahora no era ese su propósito; quería que los alumnos se situaran dentro del texto, que se sintieran llamados por él. Podría escoger algún tipo de escrito profesional como el informe de la Unicef publicado en *Le Monde* y algo sobre la enseñanza de la L2, incluso algún trabajo realizado por un grupo de alumnos de un curso anterior. No, eso no creía que pudiera motivarlos suficientemente para el tipo de actividad que pensaba plantear, por lo que optaría por un texto literario. Recordaba lo que decía F. Cicurel al respecto; algo así como que el documento literario era siempre apreciado, ya que permitía abordar autores, estilos o épocas variadas, pero tenía el inconveniente de transformar al alumno en un lector frustrado que no llegaba nunca a acceder a la obra en su totalidad.

En cuanto a los textos en francés, simplificado, siempre le quedaba la impresión de su inautenticidad: aunque desde el punto de vista de su intención comunicativa, el contrato de lectura subyacente es claro; el autor escribió una historia para alumnos de L2 en una lengua simplificada que éstos fuesen capaces de comprender.

Desde hacía algún tiempo se planteaba qué relación existía entre el tipo de texto y la comprensión escrita, por qué era tan difícil, a veces, establecer la coherencia del texto si éste seguía una estructura canónica. Creía que no existía una relación directa entre el tipo de texto y la dificultad que planteaba su comprensión, sino que se debía quizás más a la posible experiencia del alumno en tratar con distintos tipos de textos que a su estructura o su dificultad. Recordaba a este respecto aquella experiencia en la Escuela S. Juan de la Cruz, aneja a la Facultad de Ciencias de la Educación en la que algunos niños pequeños eran capaces de descifrar un artículo sobre un jugador de fútbol de gran complejidad, simplemente porque estaban habituados a leer prensa deportiva en su propia lengua; muchas de las niñas del mismo curso, sin embargo, no eran capaces de comprender el texto, porque no tenían esa misma afición.

Le agradaba profundizar en la estructura del texto porque le permitía de una forma bastante evidente percibir la coherencia textual como relación de presuposición. (El narrador presupone en el lector la capacidad de establecer relaciones de identidad y de correferencia entre las palabras, los sintagmas y las proposiciones. Éste, el lector, busca establecer tales relaciones porque también presupone como punto de partida una coherencia del texto. Al fin y al cabo, leer es seguir las instrucciones de un texto).

Seguiría un modelo interactivo de lectura considerando que la comprensión se establece cuando existe una unión entre el reconocimiento de los elementos del código y la proyección de los conocimientos del lector sobre el texto. Para ello, la planificación de sus actividades se debían orientar a favorecer una mejor anticipación del sentido, a la elaboración de hipótesis y a la activación de conocimientos ya adquiridos.

Bueno, el camión ya había sido quitado de enmedio, por lo que parecía que finalmente podría llegar a tiempo. Decidió que la primera clase la dedicaría casi completa a la refle-

xión sobre el proceso de lectura; pero ¿y la siguiente? Tenía que programar también la siguiente con el mismo objetivo, por lo que aún se preguntaba cómo elegir y abordar el texto. Les recordaría a sus alumnos que los textos presentan características topográfico-icónicas que constituyen una serie de variables visuales sobre las que el lector puede apoyarse para entrar en él. En primer lugar los signos de tipo metatextual: origen del documento, autor, división en párrafos y capítulos, estilos de escritura e indicaciones tales como paréntesis, mayúsculas, el sumario en cursiva que suele haber al comienzo del artículo, las citas, la ilustración del texto. Tenía, pues, una gran importancia que los alumnos viesen la composición real y original del texto.

En eso habían cambiado mucho los tiempos. Recordaba que en sus primeros años de clase dictaba los textos o les daba, a los alumnos, copias escritas a máquina; más tarde, con la incorporación de la fotocopidora, fue mucho más fácil, hasta hacía poco tiempo no se había valorado la importancia de las marcas visuales. Éstas establecen una división del espacio indicando de qué tipo de texto se trata y, al mismo tiempo, que todos los elementos no tienen idéntico valor, pues, entre otros, los indicios de diferenciación topográfica son los que delimitan las zonas textuales. No debía olvidar ninguno: título, encabezamiento, sumario, tipografía, citas así como el origen de la información y, al final del texto la firma del periodista. A esto se pueden añadir las claves constituidas por las marcas textuales: número de cifras, precios y fechas, nombres propios, pistas dadas a partir de la estructuración de los párrafos y características de su comienzo. ¡Ah! y también las imágenes que acompañan al artículo.

Para que los alumnos comprendieran la importancia de estas claves podía darles el mismo texto que había escogido sin ninguna de ellas, sin signos de pertenencia a tal o cual tipo de texto y, a continuación, el experimento inverso, es decir, volver a colocar en su lugar el título, el subtítulo y las imágenes que lo acompañan. Estos elementos permitirían activar los conocimientos de los alumnos de forma que pudieran determinar, en primer lugar, que se trata de un texto mediático, ficticio, etc y en segundo lugar cómo las variables visuales permiten al lector anticipar el contenido del texto y ver su estructura por lo que estaría activándose el modelo descendente o de arriba-abajo.

Ya había llegado al despacho y se sentía enormemente relajada. Localizó ágilmente el libro de Cicurel y mientras lo hojeaba comprobaba que su reflexión no había sido en vano y que se trataba del final de todo lo que había estado haciendo. Las etapas de la lectura interactiva que son:

Orientar los conocimientos

La primera técnica consiste en recurrir a la experiencia con el fin de facilitar la captación del texto, el profesor realiza una serie de preguntas que le permiten recordar los hechos que los alumnos han podido conocer y que tienen una unión temática con el texto de lectura. Intenta hacer emerger ciertos conocimientos que el lector ya posee de forma más o menos difusa

La “orientación” puede realizarse también sobre el tipo textual. explicando al alumno el género del documento de que se trate. Con ello se activará el conocimiento que este alum-

no ya posee a través del contacto con los escritos que diariamente puede haber contactado en su L1.

Mediante la segunda técnica o “escenario de la anticipación,” se puede acelerar la comprensión activando los esquemas o modelos esporádicos que el alumno ya ha formado y que están guardados en su memoria. De esta forma se procederá a la elaboración de un modelo situacional correspondiente a la realidad a la que el autor hace alusión en su texto y que va a integrarse con determinadas escenas que él ya reconoce.

La tercera técnica consiste en asociar las ideas a partir de palabras claves. Esta técnica se relacionará con el *brainstorming*; pues se parte de la libre asociación del alumno, que creará una red léxica. La actividad parte de las palabras clave procedentes tanto del texto como del título.

Mediante la lectura del artículo se confirmarán o se desecharán algunas de las hipótesis y es fundamental poder observar el dinamismo que se establece entre lo que esperan los lectores del texto y su descubrimiento posterior.

Toda la espera, el humo de los coches y el olor a gasolina, el sentirse ella también encerrada, la llevaban a escoger un texto que hablase de libertad, de ficción, de vivencias, pero al mismo tiempo de valores; ya que ella era de las que pensaban que en la enseñanza se estaba formando al alumno y que la cultura debía permitirle tener una mayor visión crítica del mundo para ser más justo, más comprensivo y tolerante, y tender hacia una mejor convivencia. Escogería el poema de Prevert: *Pour faire le portrait d'un oiseau*. Optaría por resaltar las características espaciales del poema, provocaría que los alumnos hicieran las inferencias a partir del título y de su disposición en el papel, para que el alumno distinguiera las mayúsculas y subrayara las mismas palabras que dan una simetría característica. Los esquemas que se podrían activar irían desde el propio hecho de pintar un pájaro hasta el conocimiento del autor a partir de otros poemas, sus puntos de vista y la relación poética entre el sentido superficial de un poema y sus connotaciones, en este caso esenciales para su comprensión.

El trabajo sobre el vocabulario sería sin duda el que daría más juego. Trabajo de búsqueda en el diccionario, de mapas conceptuales y luego su contratación con el empleado por el autor.

La siguiente etapa tiene como objetivo, en este caso, el texto literario y en concreto el poema. No sabía si le daría tiempo en la segunda clase o necesitaría una más. La forma versificada planteaba un desafío que era necesario transmitir a los alumnos puesto que mediante su forma el poema es capaz de decir más, de decir mejor, de conectar con experiencias, sentimientos y emociones. El texto literario en L1 no mantiene la misma relación con el lector que un texto periodístico que no se recuerda, y que se olvida. La obra literaria, como tal, está fijada en la memoria y resurge con motivo de una experiencia o a causa de otra lectura. Un poema recuerda a otro poema y éste, sin duda les recordará a otro del mismo autor que ya habíamos tratado en clase. El texto literario, quizás más que cualquier otro tipo de texto, permite la interpretación personal y es en este sentido en el que se puede hablar de interacción entre el texto y el lector. Sin embargo, la mayoría de las metodologías han utilizado este tipo de texto en lengua extranjera como si se tratara de un texto informativo, haciendo que

el lector se preocupe más por “encontrar el sentido” que por darle sentido. Esto provoca, casi de forma inevitable, una banalización de la recepción que tiende a reducir su especificidad. La mayoría de los alumnos no recuerdan como una experiencia agradable la lectura de un texto literario que suele estar privado de contexto y que ha servido de mero soporte a preguntas de comprensión o hechos de lengua.

Cara a todos estos problemas, ella se preguntaba cómo hacer frente a dicho texto. Era evidente que debía suplir aquellos elementos de los que carece el alumno y que pueden desestabilizarlo al entrar en competencia con un gran número de actividades perceptivas; la época de referencia del texto, sus convenciones, el género, el estilo.

En este caso era bastante sencillo al tratarse de un escritor contemporáneo cuyo estilo podría juzgarse como sencillo en el uso de su léxico y de su sintaxis. Era importante que el texto se ajustara a la competencia del lector.

Su elección, además de obedecer a un gusto personal y a su experiencia sobre la capacidad de comprensión de sus alumnos, tenía una causa justificada: se debía a que recordaba cómo en una actividad de recomposición de textos uno de los grupos se había interesado por el poema, había preguntado el nombre del autor y su época y lo había copiado. Se trataba también de otro poema de Prevert. *Pour toi mon amour*

Su primer objetivo consistía en reducir al máximo lo desconocido; pues un texto literario y - con más razón un poema- no es previsible para el lector, puesto que éste no puede suponer el mundo posible en el que va a integrarse cuando comience su lectura.

El título permitía la elaboración de numerosas hipótesis: *pour faire le portrait d'un oiseau* indica un modo de empleo, unas instrucciones que claramente van a tener un significado simbólico, porque no es un título usual para un poema, ni un retrato suele tener instrucciones.

Los textos literarios, como ha mostrado U. Eco, se construyen a menudo sobre esquemas previsibles; pero en este caso existía un doble esquema que permitía llegar a las distintas significaciones. El autor a menudo juega con la espera del lector para subvertir el esquema como en el poema de Prevert, en el que pintar una jaula provoca una sorpresa, pues no parece lógico comenzar el retrato de un pájaro con una jaula vacía.

A medida que el lector va intentando comprender el texto, se establece la cooperación textual que proyecta sobre éste el conocimiento del mundo que posee. Hay una interacción entre el texto y el lector dada la existencia de esquemas mentales en función de situaciones anteriores.

No sabía hasta qué punto debía dejar a los alumnos solos para que se encontraran ante el dilema que le planteaba todo el poema. En este caso es el esquema el que plantea la sorpresa por lo que únicamente se puede advertir de dicha diferencia entre lo que lógicamente se debería esperar y lo que realmente está expresado.

Podría hacer resaltar este hecho analizando de forma comparativa otros textos en los que también se dan instrucciones. *Por faire un beau cadeau le jour de Noël. Pour changer la cuisine, pour être en bonne santé...* La diferencia se establece en lo ilógico de las accio-

nes, en lo imposible de las indicaciones del poema. Pintar una jaula y luego borrar los barrotes, pintar el ruido del viento, el sonido de los insectos en verano....

La previsión léxica dará lugar, más tarde, una vez comprendido el texto, a una serie de actividades, tanto a partir de las expresiones, como del vocabulario: de la naturaleza en su sentido prototípico y en su sentido asimilado o metafórico.

¿Cuántas clases le pensaba dedicar al poema? Tampoco debía extenderse mucho, ya vería lo que le iba dando de sí, y sobre todo, la colaboración e interés de los alumnos..

Volviendo al planteamiento metodológico de cómo adoptar una metodología interactiva pensaba que el texto no debía ser percibido por el lector como un texto preexistente con un sentido ya determinado; pues era el propio lector el que construirá el sentido de texto. ¿Qué debería hacer? ¿Podría ella interrumpir la lectura?, Sí, en cuanto viera que los alumnos no eran capaces de seguir, se produjeran comentarios en voz baja, ceños fruncidos, preguntaría cuáles eran las causas y las consecuencias del poema, la actitud del autor-narrador e incluso haría cuestionar el final del poema y plantear la posibilidad de darle otro final.

Debía hacer evidente la interacción en el sentido del texto al lector. El texto tiene un efecto sobre el lector y éste puede y debe manifestar cómo reacciona ante él, lo que siente, y lo que el poema evoca en él. Debería facilitar también la interacción entre los alumnos de la clase comentando sus diferentes hipótesis. Podría realizar una lectura silenciosa por grupos y luego comparar su comprensión y sus reacciones. De esta forma el texto no sería únicamente un texto a estudiar, un objeto extraño difícilmente accesible, sino un texto en el que uno se puede sumergir, con el que uno se implica y sobre el que se tiene el derecho a decir algo.

Después de la actividad de la lectura propiamente dicha, pensaba que debería establecer una distancia en relación al relato para poder darle un sentido global y compararlo con el sistema de valores de los alumnos. Intentaría favorecer la interacción texto-lector alentando a éste a participar del proceso interpretativo y que le diese un sentido distinto del más inmediato, que expusiese el efecto que el texto ha tenido sobre él. Le pediría que diera su opinión, que expresara si el texto se había desarrollado de la manera como él esperaba y de esta forma favorecer lo imaginario y la creatividad haciendo que el lector pasara a ser coescritor del texto. Debería no finalizar demasiado rápido la clase una vez que la comprensión se hubiese dado; pues era importante, en lo posible, mejorar la percepción del poema buscando los elementos que le daban su fuerza, su sentimiento, su tipo específico de comunicación.

También podría pedir opiniones. El hecho de tener un pájaro enjaulado en casa, los pros y contras y todo lo que supone el concepto de libertad, de tener un animal amaestrado, un animal doméstico, las relaciones humanas como el amor, la posesión, el trabajo.

Ya casi era la hora de clase y se disponía a hacer las fotocopias del poema, cuando un alumno llegó al despacho. - De parte de Marisa, la profesora de Matemáticas, que si le deja su hora para continuar el examen de matemáticas.

Dijo que sí, y en los segundos que siguieron sintió una mezcla de decepción, de liberación y de inconveniencia. Sólo se trataba de aplazar la clase; pero todo el esfuerzo de pre-

paración en el coche, la angustia por no llegar a tiempo para consultar los libros, la satisfacción de encontrar un texto adecuado con el que ella se identificaba, el ser consciente de que debía transmitir el interés y el placer de leer, el saber que debía templar la intervención de los alumnos con el control de la clase, y sacar lo mejor de ellos; Todo eso no había dado lugar a una clase sino que había quedado en un compás de espera. Bueno, se iría a tomar un café.

text ONE KILLED IN PERU IN ATTACK PARTY BUREAU

During an attack by five armed men on the headquarters of the ruling Popular Action Party in Lima a woman and thirty people were wounded. The police assumes that the attackers are members of the Maoist inspired guerrilla movement Sendero Luminoso.

About seven o'clock yesterday evening local time, the five men started to shoot with submachine guns and to throw bombs from cars at the building of Popular Action, where a meeting of the women's section had just begun.

Javier Alva Orlandini, secretary-general of the party, called the attack "the most barbarian" in three years since the guerrilla-movement Sendero Luminoso started its activities.

Just before the attack other bombs had exploded at fifteen other places in the capital. There were no casualties there (AF, AFP)

CONTEXT INFORMATION

1. Newspaper
2. Inside page, small article
3. International news

TEXTBASE FRAGMENTS

One killed in Peru in attack at party bureau

MODEL INFORMATION

1. MODEL: (DUTCH) NEWSPAPER
 - a. conservative
2. Relatively unimportant international event
 - a. social and political events

N.B. Information acquired from the textbase is in italics, also when already known

4. Title

Relevant discourse/ model referents are numbered (p1, p2,...) for co-reference.

3. MODEL A: PERU

- a. Country. LOCATION EVENTS
- b. Northwest of South America
- c. Actual political troubles (from 1 and 2a)
- d. Guerrilla activities
- e. I have friends (k,m) in Peru. (MODELS k and m)

4. MODEL B: ARMED ATTACK (news event, violent events in third world, from 1a

a. Participants: attackers (pl.), attacked (p2) (victims; one killed (p3)

b. Goal: Party bureau (building p4)

Action: attack

d. Instruments: arms

e. Reasons: political (from B.b and A.c)

5. Five armed men attacked the HQ of the ruling Popular Action Party in Lima
5. MODEL B. a. Armed men (pl) five (pl)
B.b. Party bureau= HQ (p4)
Modifier: PAP part of government
6. MODEL A: Lima: capital
MODEL B: Location: Lima
/MODEL b.c.1. Attackers opposed to ruling party (from B.b)
6. One woman was killed and thirty people wounded.
8. MODEL B: Consequences: woman (p3), thirty of p2 wounded.
B.e. Evaluative Modifier: Attackers are mean (kill women)
7. The police assumes that the attackers are members of the Maoist inspired guerrilla movement Sendero Luminoso
9. MODEL B: Reaction: Police action, declaration
10. MODEL Ba: 7.2 confirmed?): Guerrilla. Sendero Luminoso: Model C
MODEL C. SENDERO LUMINOSO
a. Guerrilla movement in Peru
b. Maoist ideology (orthodox)
c. Have support from poor farmers
d. Headed by ex.-university professor
e. Recent article in newspaper
f. Spanish: Shining path
g. Are mean? (From B.e)
h. MODEL: NEWSPAPER information
8. About seven o'clock yesterday evening local time, the five men guns and to throw bombs from cars at the building of Popular Action, where a meeting of the women's section had just begun.
- 11 MODEL B: Time About seven o'clock, yesterday (time in Peru)
B.c.: started to shoot with submachine guns (p1
B: Origin: from cars: (NB: repeated info in text about Target non here. (Cf. 4)
12. MODEL B: Circumstances: meeting of woman's section of P5 had just begun.
(Women in the building: women (p3))
(Model A.e.: MODELS k and m: Friends hurt?
Friends member of SL! (MODEL C))

La potion pour voyager à travers le temps

Premièrement, mettez deux oeufs dans un bol

Puis ajoutez le jus d'une orange et trois fraises

Ensuite, mélangez un demi verre de lait

Après cela ajoutez du sucre et les pétales d'une fleur sauvage

Finalement, ajoutez trois gouttes de porto

Buvez lentement dans un verre rose, six heures avant le départ

BLANCHE, P. *A tour de rôle*. Clé International. 1993,p 7

POUR TOI MON AMOUR

Je suis allé au marché aux oiseaux

Et j'ai acheté des oiseaux

Pour toi

mon amour

Je suis allé au marché aux fleurs

Et j'ai acheté des fleurs

pour toi

mon amour

Je suis allé au marché à la ferraille

Et j'ai acheté des chaînes

Pour toi

mon amour

Et puis je suis allé au marché aux esclaves

Et je t'ai cherchée

Mais je n'ai t'ai pas trouvée

mon amour

POUR FAIRE LE PORTRAIT D'UN OISEAU

A Elsa Henriquez

Peindre d'abord une cage
Avec une porte ouverte
peindre ensuite
quelque chose de joli
quelque chose de simple
quelque chose de beau
quelque chose d'utile
pour l'oiseau
placer ensuite la toile contre un arbre
dans un jardin
dans un bois
ou dans une forêt
se cacher derrière l'arbre
sans rien dire
sans bouger...
Parfois l'oiseau arrive vite
mais il peut aussi bien mettre de longues années
avant de se décourager
attendre
attendre s' il le faut pendant des années
la vitesse ou la lenteur de l'arrivée de l'oiseau
n'ayant aucun rapport
avec la réussite du tableau
Quand l'oiseau arrive
s' il arrive
observer le plus profond silence
attendre que l'oiseau entre dans la cage
et quand il est entré

fermer doucement la porte avec le pinceau
puis
effacer un à un tous les barreaux
en ayant soin de ne toucher aucune des plumes de l'oiseau
Faire ensuite le portrait de l'arbre
en choisissant la plus belle de ses branches
pour l'oiseau
peindre aussi le vert feuillage et la fraîcheur du vent
la poussière du soleil
et le bruit es bêtes de l'herbe dans la chaleur de l'été
et puis attendre que l'oiseau se décide à chanter
Si l'oiseau ne chante pas
c'est mauvais signe
signe que le tableau est mauvais
mais s'il chante c'est bon signe
signe que vous pouvez signer
Alors vous arrachez tout doucement une des plumes de l'oiseau
et vous écrivez votre nom dans un coin du tableau.

J. Prevert. Paroles. 1972. p. 154

LES VIEUX

Les vieux ne parlent plus ou alors seulement parfois
du bout des yeux
Même riches ils sont pauvres, ils n'ont plus d'illusions et n'ont
qu'un coeur pur deux
Chez eux ça sent le thym, le propre la lavande et le verbe
d'antan
Que l'on vive à Paris on vit tous en province quand on vit
trop longtemps

Est-ce d'avoir trop ri que leur voix se lézarde quand ils
parlent d'hier
Et d'avoir trop pleuré que des larmes encore leur perlent
aux paupières
Et s'ils tremblent un peu est-ce de voir vieillir la pendule
d'argent
Qui ronronne au salon, qui dit oui qui dit non, qui dit
je vous attends
Les vieux ne rêvent plus leurs livres s'ensommeillent,
leurs pianos sont fermés
Le petit chat est mort, le muscat du dimanche ne les fait
plus chanter
Les vieux ne bougent plus leurs gestes ont trop de rides
leur monde est trop petit
Du lit à la fenêtre, puis du lit au fauteil et puis du lit au lit
Et s'ils sortent encore bras dessus bras dessous tout habillés
de raide
C'est pour suivre au soleil l'enterr'ment d'un plus vieux,
l'enterr'ment d'une plus laide
Et le temps d'un sanglot, oublier toute une heure
la pendule d'argent
Qui ronronne au salon, qui dit oui qui dit non,
qui dit; je vous attends
Les vieux ne meurent pas, ils s'endorment un jour et dorment
trop longtemps
Ils se tiennent la main, ils ont peur de se perdre et se
perdent pourtant
Et l'autre reste là. le meilleur ou le pire, le doux ou le sévère
Cela n'importe pas, celui des deux qui reste se retrouve
en enfer

Vous le verrez peut être, vous la verrez parfois en pluie
en chagrin
Traverser le présent en s'excusant déjà de n'être pas plus loin
Et fuir devant vous une dernière fois la pendule d'argent
Qui ronronne au salon, qui dit oui qui dit non, qui dit:
je t'attends
Qui ronronne au salon, qui dit oui qui dit non, et puis qui
nous attend.

Jacques Brel

BIBLIOGRAFÍA

ADAM, J.M. (1985). *Le texte narratif*. París: Nathan.

ADAM, J.M., PETITJEAN, A. (1989). *Le texte descriptif*. París: Nathan.

AMOR, S. (1994). "Document authentique ou texte littéraire en classe de français". *Études de linguistique appliquée*, 93, pp. 8-24. París: Didier Érudition.

BEACCO, J.-C., DAROT, M. (1984). *Analyses de discours, lecture et expression*. París: Hachette.

BEACCO, J.C., MOIRAND, S. (1995). "Autour des discours de transmission des connaissances" en Les analyses du discours en France. *Langages*, Marzo, 117, pp. 12-31. París: Larousse.

BLANCHE, P. *A tour de rôle*. Clé International. 1993.

CARRELL, L.(1992). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press

CICUREL, F. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*. París: CLE International.

CICUREL, F. (1988). "Fiction et mise en scène dans un cours de langue", *LEND*, XVII, pp. 18-31.

CICUREL, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*.París: Hachette.

CICUREL, F. (1996). "La dynamique discursive des interactions en classe de langue" en Le Discours: Enjeux et Perspectives. *Le Français dans le Monde*, Julio, pp. 66-77.París: Hachette.

CICUREL, F., MOIRAND, S. (1990). "Apprendre à comprendre l'écrit: hypothèses

didactiques” en Acquisition et utilisation d’une langue étrangère. (Gaonac’h, ed). *Le Français dans le Monde*. Paris: Hachette.

COLOMER, T., CAMPS, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.

COMBETTES, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle*. Bruselas: De Boeck-Duculot.

DAVIS, C. (1995). Extensive reading: an expensive extravagance?. *ELT Journal*, Octobre, 49/4, pp. 329-336. Oxford: Oxford University Press.

DESBOIS, G. (1995). “La classe, lieu d’usage du Français” en La didactique au quotidien. *Le Français dans le Monde*, Julio, pp. 112-117. Paris: Hachette.

DUMORTIER, J.L., PLAZANET, F. (1986). *Pour lire le récit*. Bruselas: De Boeck-Duculot.

EDELMAN, A. (1995). “Plaisir de lire en classe de FLE” en La didactique au quotidien. *Le Français dans le Monde*, Julio, pp. 168-171. Paris: Hachette.

ENTREVERNES (grupo). (1988). *Analyse sémiotique des textes*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

FROCHOT, M. (1989). “Une application de la méthode d’Auto-Présentation Segmentée à l’étude comparée des processus de compréhension du texte narratif chez l’enfant et chez l’adulte”. *Études de linguistique appliquée*, 73, pp. 29-34. Paris: Didier Érudition.

GAGNON, J. (1994). “Pour apprendre à lire en situation didactique: Une série textuelle à compléter”. *Études de linguistique appliquée*, 93, pp. 100-122. Paris: Didier Érudition.

GOODMAN, K. S. (1970). “Reading: A psycholinguistic guessing game” en *Theoretical Models and Processes of Reading* (Singer y Ruddell eds.). Newark: International Reading Association.

HOROWITZ,R., SAMUELS,S.J. (1986) *Comprehending Oral and Written Language*. Academic Press, New York

LÉTÉ, B. (1989). Une technique d’analyse fine de la reconnaissance des mots pendant la lecture. *Études de linguistique appliquée*, 73, pp. 17-28. Paris: Didier Érudition.

MAINGUENEAU, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette.

McCLELLAND, J. L., RUMELHART, D. E. (1981). “An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1, an account of basic findings”, *Psychological Review*, 88, pp. 375-407.

MOIRAND, S. (1978). “Les textes aussi sont des images.” *Le Français dans le Monde*, Mayo, pp. 137, 38-40. Paris: Hachette.

MOIRAND, S. (1979). *Situations d’écrit*. Paris: CLE International.

MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

- MOIRAND, S. (1990a). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette.
- NUTTALL, CH., (1994). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Heinemann
- PEYTARD, J., MOIRAND, S. (1992). *Discours et Enseignement du Français*. Paris: Hachette.
- PORCHER, L. (1989). La diagonale du lecteur. *Études de linguistique appliquée*, 76, pp. 9-18. Paris: Didier Érudition.
- PORTINE, H. (1989). "Remarques sur l'automatisation du rapport apprenti-lecteur/texte". *Études de linguistique appliquée*, 76, pp. 75-94. Paris: Didier Érudition.
- SIMONIN, J. (1984). "Les repérages énonciatifs dans les textes de presse" en *La langue au ras du texte*. pp. 133-199. Presses Universitaires de Lille, Lille.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1993). "Procédures de traitement de l'information écrite par des lecteurs-scripteurs francophones en début d'apprentissage" en *La genèse de l'écriture: Systèmes et acquisitions*. *Études de linguistique appliquée*, 91, pp. 70-83. Paris: Didier Erudition.
- Van DIJK, T. A. (1972). *Some Aspects of Text Grammars*. La Haya: Mouton.
- Van DIJK, T. A. (1977). *Text and Context*. Londres: Longman.
- Van DIJK, T. A. (1987). "Episodic models in discourse processing" *Comprehending Oral and Written Language* (Horowitz y Samuels ed.). pp. 161-196. Nueva York: Academic Press.
- Van DIJK, T. A. (1996). "De la grammaire de textes à l'analyse socio-politique du discours" en *Le Discours: Enjeux et Perspectives. Le Français dans le Monde*, Julio, pp. 16-29. Paris: Hachette.
- Van DIJK, T. A., KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- WEBER, C. (1993). "L'écrit, un système d'opérations et de représentations" en *Des pratiques de l'écrit. Le Français dans le Monde*, Febrero, pp. 62-71. Paris: Hachette.
- YUK-CHUN LEE, W. (1995). "Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity". *ELT Journal*, Octubre, 49/4, pp. 323-328. Oxford: Oxford University Press.
- ZAGAR, D. (1989). "Que mesure-t-on quand on mesure un temps de lecture?". *Études de linguistique appliquée*, 73, pp. 9-16. Paris: Didier Érudition.