

## LOS TEXTOS BASE AUTÉNTICOS EN LA LECTURA INTERPRETATIVA

CARLOS ZENTENO

Universidad de Chile

Especialmente a partir del advenimiento de los enfoques comunicativos al proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, parece existir ya acuerdo generalizado entre los especialistas con respecto al objetivo central que deben cumplir, entre otros componentes, los materiales de estudio empleados en la implementación de dicho proceso. Este objetivo es desarrollar la competencia comunicativa del aprendiente en la lengua meta.

Según nuestro parecer, en la tarea de desarrollar dicha competencia comunicativa, ésta no debería ser entendida como una competencia de carácter global o general, sino más bien como específica y particular al aprendiente, según sus intereses y necesidades comunicativas en la lengua meta. Por consiguiente, el objetivo central de los materiales de estudio diseñados para implementar específicamente la enseñanza de la denominada 'lectura comprensiva' o 'interpretativa', debería ser el permitir al aprendiente desarrollar, en último término, las habilidades conducentes a la interpretación adecuada del mensaje presentado en el medio escrito; vale decir, permitirle desarrollar las estrategias apropiadas para tener acceso a la información contenida en discursos escritos en la lengua meta, que sean también propios de eventos comunicativos específicos y pertinentes a la realidad de tal aprendiente.

Para los propósitos del presente trabajo, nos referiremos a la 'lectura interpretativa' del modo propuesto por Widdowson (1978), aceptando su distinción entre las nociones de 'lectura comprensiva' y 'lectura interpretativa', las cuales él explica en la forma que veremos a continuación.

En primer término, Widdowson manifiesta que la 'lectura' puede referirse a la habilidad para reconocer oraciones gramaticales y sus significados básicos o proposicionales. Alternativamente, puede referirse a la habilidad para reconocer cómo dichas oraciones y significados funcionan en su rol de elementos constituyentes de un 'discurso'. La primera habilidad se denomina 'comprensión' (*comprehension*). Ella permite reconocer oraciones presentadas a través del medio escrito y asociarlas con su significación correcta. Sin embargo, Widdowson aclara que la 'lectura' considerada como el entendimiento de un discurso, no envuelve solamente el reconocimiento del significado básico de sus palabras y oraciones constituyentes sino también la apreciación de los valores comunicativos, los significados pragmáticos, que adquieren como componentes de un discurso. Esta segunda habilidad configura lo que él denomina 'interpretación' (*interpretation*). Según explica, al proceder a leer con entendimiento, el lector resuelve los significados proposicionales y pragmáticos a medida que avanza en su lectura,

prediciendo los elementos siguientes del mensaje con referencia a los precedentes. En este sentido, la 'lectura interpretativa', en oposición a la 'lectura comprensiva', es una actividad intelectual mediante la cual el lector recrea en su mente, mediante un proceso de razonamiento, el discurso originado por el autor. De este modo, la habilidad de lectura interpretativa es fiel representante de un sector de la competencia comunicativa de un usuario lingüístico pues, como manifiesta dicho autor, "...la habilidad de interpretación subyace a todo uso comunicativo del lenguaje".

Estimamos que, en la tarea de desarrollar las estrategias apropiadas a un proceso de lectura interpretativa, es necesario ser consecuentes, en la mayor medida posible, con los fundamentos teóricos ofrecidos por el 'análisis del discurso' (lo cual debería quedar de manifiesto, en forma inicial, por la adopción de un 'enfoque comunicativo' para cumplir este particular propósito). Como ya es bien sabido, uno de los rasgos fundamentales del análisis del discurso es describir el lenguaje como un medio de comunicación e interacción social, al poner en evidencia las relaciones entre los elementos del código lingüístico, sus significados básicos inherentes y los valores pragmáticos o usos sociales que le son asignados por los usuarios. El análisis del discurso explicita, también, la red organizativa que las entidades referidas necesariamente configuran en un discurso propio y representativo de un evento comunicativo.

El proceso de lectura interpretativa debería desarrollar, consecuentemente, un grado adecuado de familiarización o, más bien, de sensibilidad en lo referente a clases de discursos originados en eventos comunicativos tales, en que el aprendiente se transforme en participante pleno, esto es, desempeñando el rol social de receptor/lector en dichos eventos. Así, por lo menos, debe sentirlo y apreciarlo el propio aprendiente. En la medida en que se cumpla esta condición, el aprendizaje de la lengua meta tendrá lugar de manera tal que ésta será apreciada en sus verdaderas dimensiones comunicativas.

Un componente central de los materiales de lectura 'comprensiva' o 'interpretativa' es siempre el *texto base* empleado como elemento de estimulación inicial del proceso. A partir de él se derivan las actividades de interpretación de información, como también aquellas de ejercitación tendientes a desarrollar las habilidades pertinentes a dicho proceso. Este texto o discurso desempeña, por tanto, un rol crucial.

En el presente trabajo argumentaremos, justamente, acerca de las características esenciales que dicho texto debería satisfacer. Entre otras consideraciones, queremos postular que debería constituirse en un *discurso* originador y representativo de un evento comunicativo; esto es, debería estimular una verdadera interacción social entre el emisor, autor/escritor, de un discurso y el receptor, lector/aprendiente. Sólo de esta forma podría generar un auténtico proceso comunicativo, lo cual es inherente a tal evento, para acceder al desarrollo de una competencia comunicativa específica: la habilidad de lectura interpretativa, en este caso.

Estimamos que los denominados 'textos auténticos', que describiremos más adelante, poseen características tales que les permiten ser considerados como el tipo de texto base más adecuado para la implementación del proceso de lectura interpretativa. Esto, nos parece, resulta particularmente válido en el caso de aquel aprendiente que es un estudiante o profesional de una disciplina o especialización determinada. Aun más, queremos argumentar que dicho aprendiente debería necesariamente ser expuesto desde el comienzo de un curso con tal propósito, a la clase y variedad de discurso que

*normalmente* usará para tener acceso a información pertinente a su quehacer académico o profesional (al respecto, diremos, más bien en forma incidental, que la selección del texto base no podría ser de competencia exclusiva del diseñador de los materiales de estudio. Tal selección resulta crucial y debería ser llevada a cabo bajo la orientación del mismo profesional/aprendiente, o de los profesores/especialistas encargados del diseño y conducción del curso general, en el caso del estudiante de una especialidad dada). A juicio nuestro, otros tipos de textos base no reúnen las condiciones necesarias de 'comunicatividad' apropiada a este tipo específico de lector/aprendiente, ya que, en resumen, no pueden permitir la generación de eventos comunicativos auténticos.

En forma previa a la presentación de nuestra argumentación, ofreceremos una descripción de las diferentes clases de textos base generalmente empleados en los materiales de lectura interpretativa en la lengua meta. Nos remitimos nuevamente a los planteamientos de Widdowson sobre el particular.

Este autor se refiere, en primera instancia, al tipo de texto denominado 'pasaje de lectura' (*reading passage*), a menudo empleado en los cursos estructurales y que, generalmente, es acompañado por una serie de preguntas de 'comprensión'. Su propósito central es poner de manifiesto aspectos relativos al código lingüístico de la lengua meta, 'uso lingüístico' o *usage* (su propio término), a fin de consolidar la aprehensión de estructuras gramaticales y elementos léxicos presentados previamente. Se intenta también extender este conocimiento mediante la incrustación cuidadosa, en los pasajes, de algunas nuevas estructuras y léxico. Por cuanto en dichos pasajes se encuentra presente un número más bien infrecuente o anormal de elementos representativos del código lingüístico, su valor como 'discursos' decrece considerablemente. Pueden, en consecuencia, ser considerados sólo como 'textos', siguiendo la propia distinción de Widdowson entre 'texto', conjunto de oraciones gramaticales organizadas cohesivamente, y 'discurso', conjunto de expresiones lingüísticas (*utterances*) organizadas coherentemente. Aun cuando en su condición de 'textos' exhiben 'cohesión' y parecen idóneos para transformarse en 'discursos', ello no resulta ser así, pues la cohesión debe necesariamente constituirse en 'coherencia' para adquirir valor comunicativo. Recordemos que la cohesión no es una condición necesaria o suficiente para que un discurso logre debida coherencia. Más bien, ella es un reflejo de esta última. Widdowson señala también que los pasajes de lectura pueden ser presentados, en forma independiente de algún curso general, como textos base componentes de un curso de 'lectura comprensiva'. En este caso, sus restricciones estructurales son menos severas por no existir los dictámenes sobre gradación estructural, característicos de un sílabo de tal naturaleza. De este modo, sostiene, la posibilidad de que un 'texto' se aproxime a 'discurso' se acrecienta en forma directamente proporcional. También plantea la distinción entre ambos expresando que los pasajes de lectura son 'textos' incorporados a un curso graduado principalmente para presentar el lenguaje como un sistema o código lingüístico, como *usage*, mientras que aquéllos que aparecen en series de pasajes de lectura comprensiva se constituyen en manifestaciones de uso comunicativo, *use*; en discursos, de alguna manera.

Con respecto a este último punto, y de acuerdo con lo que concita nuestro interés, Widdowson distingue tres tipos de textos base: el 'extracto' (*extract*), la 'versión simplificada' (*simplified version*) y la 'versión simple' (*simple account*).

Define el 'extracto' como un trozo de discurso genuino e instancia real de lenguaje en uso. Este es, aparentemente, el mejor tipo de texto base de lectura destinado a desarrollar las habilidades del aprendiente para manejar discursos auténticos. Sin embargo, el extracto presenta ciertas dificultades, según plantea Widdowson. Entre ellas, el hecho de que sea extraído de unidades comunicativas más amplias y presentado independientemente para los propósitos de enseñanza/aprendizaje de la lengua meta, reduce su naturalidad como discurso, ya que "normalmente no encontramos discursos en formas de pasajes de lectura por separado sino como unidades retóricas completas: ensayos, artículos, cartas, informes". "Los extractos son, por definición, instancias genuinas de lenguaje en uso, pero si el aprendiente es sometido a ellos en una forma que no corresponde a sus actividades comunicativas normales, entonces no puede decirse que son instancias auténticas de 'uso'", plantea Widdowson. La 'genuinidad' es una característica del trozo mismo y es una cualidad absoluta. La 'autenticidad' es una característica de la relación entre el pasaje de lectura con el lector mismo y tiene que ver con la respuesta o reacción apropiada de este último al primero. Las dificultades inherentes al empleo de los extractos pueden ser reducidas mediante los 'glosarios', los que son presentados antes o a continuación del texto base. Dichas dificultades, creemos entender, son de un carácter lingüístico. En suma, Widdowson plantea, implícitamente, la inconveniencia del empleo de los extractos debido a la serie de desventajas o problemas que ellos presentan. A este punto volveremos más adelante.

Otro tipo de texto base empleado en los cursos de lectura lo constituyen las 'versiones simplificadas'. Ellas son creadas a partir de la transformación de discursos originales mediante un proceso de sustitución léxica y sintáctica. Según Widdowson, este proceso consiste, de hecho, en la incorporación de un glosario al discurso original, transformándolo y produciendo una versión que pueda estar al alcance de la competencia lingüística del aprendiente. Es posible calificar la nueva versión como un tipo de traducción del uso lingüístico (*usage*) del autor del discurso al uso lingüístico del aprendiente. Widdowson plantea que la simplificación de uso lingüístico puede ocasionar una distorsión de uso comunicativo (*use*), ya que al tratar de explicar los significados mediante el empleo restringido de elementos lingüísticos, se altera la prominencia relativa de los elementos en la proposición original. Las versiones 'simplificadas' se caracterizan, entonces, por una simplificación de 'uso lingüístico', no así de 'uso comunicativo', en cuanto implican una reformulación de los elementos lingüísticos sin una correspondiente reorganización de los elementos retóricos.

Es justamente la reformulación de los elementos retóricos lo que caracteriza a las 'versiones simples' (*simple accounts*), el tercer tipo de texto base al que se refiere Widdowson. Al respecto, manifiesta: "lo que distingue a una 'versión simple' de una 'versión simplificada' es que ella no representa una textualización alternativa de un discurso dado, sino más bien un discurso completamente diferente, en el cual se ha vaciado y remodelado cierta información extraída de alguna fuente original y adaptada para un tipo particular de lector. En contraste con la 'versión simplificada', la cual usa la fuente original como un guión, sin convertirse en un discurso genuino, y es, por tanto, un artefacto o recurso artificial empleado en la enseñanza de la lectura en la lengua meta, la 'versión simple' sólo hace uso de su fuente original como estímulo inicial y es, en consecuencia, una instancia genuina de discurso diseñada para cumplir un propósito comunicativo destinado a un lector determinado".

Widdowson también efectúa algunas proposiciones con respecto a una modalidad de implementación de un proceso de 'lectura interpretativa'. Sugiere un procedimiento denominado 'aproximación gradual'. Este consiste, básicamente, en la exposición progresiva del aprendiente a 'versiones simples' diseñadas a partir de la correspondencia comunicativa establecida entre las oraciones gramaticales y los elementos no-verbales que, en forma más bien característica, acompañan a un discurso. Las oraciones son expandidas y transformadas en componentes de nuevas versiones simples, las cuales son cada vez de una complejidad creciente. Las oraciones proveen la base lingüística y los elementos no-verbales (diagramas, gráficos, etc.), que representan la información, ofrecen el contexto comunicativo. Este proceso permite, según Widdowson, involucrar al aprendiente en un auténtico proceso comunicativo, evitando, al mismo tiempo, exponerlo innecesariamente a formas lingüísticas complejas. Todo esto parece indicar que, según Widdowson, el tipo de texto base más apropiado para el proceso de lectura interpretativa lo constituyen las versiones simples. Los extractos y las versiones simplificadas, en cambio, no podrían servir adecuadamente para tal efecto, debido ya sea a su composición lingüística (mayor/menor complejidad/simplicidad), a sus deficiencias como discursos (presencia/ausencia de genuinidad) o a su grado de uso comunicativo (presencia/ausencia de autenticidad).

La matriz simple que presentamos a continuación nos permitirá tipificar las tres clases de texto base en términos de dos variables: los rasgos primordiales que exhiben —uso lingüístico, genuinidad y autenticidad— y los valores que adquieren, consecuentemente, como texto, discurso y uso comunicativo, en ese orden respectivo. Junto a cada clase de texto base, incluimos también la relación que media entre el discurso original ( $D_1$ ) y su nueva versión destinada a ser empleada como texto base ( $D_2$ ) en el proceso de lectura. Podrá advertirse que no hemos mantenido la distinción uso lingüístico/uso comunicativo, reconocida por Widdowson mismo. Esto, debido a que a partir del presente análisis parecen desprenderse dos distinciones más bien diferentes. El grado de genuinidad del texto base ( $D_2$ ) origina/inhíbe su cualidad de discurso. Por otra parte, su grado de autenticidad le permite adquirir/perder su valor o uso comunicativo.

Rasgo/clase → ↓	Extracto (porción de) $D_1 \Rightarrow D_2$	Versión simplificada $D_1 \Rightarrow D_2$	Versión simple $D_1 \Rightarrow D_2$
uso lingüístico	(+) / (+) texto	(+) / (+) texto	(+) / (+) texto
genuinidad	(+) / (+) discurso	(-) / (-) discurso	(+) / (+) discurso
autenticidad	(-) / (-) uso comunicativo	(-) / (-) uso comunicativo	(+) / (+) uso comunicativo

Figura 1.

Como puede apreciarse en la matriz, los valores positivos, de índole comunicativa, que adquiere la versión simple en términos de su genuinidad y autenticidad le permiten,

respectivamente, transformarse en discurso y derivar su consecuente uso comunicativo. Es esto lo que mueve a Widdowson a considerar que sólo ella puede emplearse exitosamente para funcionar como texto base de los materiales de lectura interpretativa.

A partir del análisis de esta matriz, presentaremos igualmente algunos comentarios y argumentos propios. No todos, sin embargo, coinciden con las apreciaciones entregadas por Widdowson.

En primer término, favorecemos su clasificación tripartita de textos base, al igual que sus planteamientos acerca de la modalidad de gestación de éstos, a partir de un discurso original dado ( $D_1$ ). Reconocemos también la validez de su caracterización del nuevo texto base ( $D_2$ ) en términos del uso lingüístico y genuinidad de éste, lo cual le permite asegurar su condición de texto y discurso, en ese mismo orden. De un modo similar, concordamos con su apreciación de que las versiones simplificadas, en particular, al ser despojadas de sus complejidades lingüísticas y ser revestidas de formas simples, no mantienen su condición de discurso genuino y auténtico, transformándose sólo en un texto cohesivo. Dicho de otro modo, la amalgama de discurso original y glosario explicativo no genera un nuevo discurso sino, más bien, un texto híbrido y amorfo, desprovisto de genuinidad discursiva y autenticidad. Este proceso de injertación lingüística es efectuado, naturalmente, por el especialista lingüístico/diseñador de materiales de lectura. Por otra parte, no podríamos sino favorecer su ya clásica postulación de que la estructuración de un texto (el texto base, en este caso específico) en términos de las interrelaciones formales originadas en su interior por sus elementos lingüísticos componentes (léxico-morfosintácticos), consolida su condición de texto cohesivo. No podríamos hacerlo de otro modo, de todas maneras, en virtud del reconocimiento adquirido por las nociones de texto y cohesión, propuestas por Halliday y Hasan (1976).

No validaremos, no obstante, la caracterización del texto base sugerida por Widdowson en términos de su autenticidad y consecuente uso comunicativo. Ello nos permitirá, a la vez, ofrecer cierta argumentación para expresar nuestra discrepancia con el empleo de las versiones simples como texto base. Alternativamente, argumentaremos a favor de los textos auténticos como texto base (entre ellos es posible incluir a los extractos, descalificados por Widdowson; ello, sujeto a ciertas condiciones).

Nos parece también, a partir de su exposición, que Widdowson no ha apreciado, en su debida magnitud, el proceso de simplificación que experimenta el texto base, por cuanto sólo se refiere a la mayor o menor simplificación/modificación lingüística involucrada en las distintas clases descritas. Al respecto, propondremos que, según nos parece, en el proceso de selección/adaptación del texto base ( $D_2$ ) a partir de un discurso original ( $D_1$ ), debería tomarse debidamente en cuenta otras entidades componentes del discurso original, tanto o más cruciales que el componente lingüístico; a saber, la información contenida en dicho discurso y el componente retórico. Todo afán simplificadorio del discurso original en base a sus elementos lingüísticos será sólo parcial, e incluso puede ocasionar cierta mutilación de los otros componentes mencionados. En consecuencia, argumentamos que es necesario efectuar una distinción entre 'simplificación lingüística', 'modificación retórica' y 'simplificación informativa'.

A cada uno de estos puntos de argumentación pasamos a referirnos a continuación.

En primer término, estimamos que el grado de autenticidad atribuible a un discurs-

so original ( $D_1$ ) y del cual deriva su valor o uso comunicativo, no puede ser mantenido o consolidado por el especialista lingüístico/diseñador de materiales de lectura cuando éste procede a su manipulación para transformarlo en texto base ( $D_2$ ). Más bien, dado un discurso ( $D_1$ ), dicha autenticidad fluye directamente, de todas maneras, desde el autor/emisor del discurso hacia su eventual lector/receptor, sin la necesaria mediación de algún otro participante. El autor/emisor presenta un mensaje comunicativamente válido en un discurso configurado con características tales que aseguren su recepción por el lector/receptor, anticipando, al mismo tiempo, que éste confirmará su validez comunicativa. De todos modos, el discurso mencionado tiene hasta ese punto un valor o uso comunicativo sólo potencial. Cuando un individuo determinado asume el rol de lector/receptor y acepta la transferencia del mensaje, el discurso adquiere un valor comunicativo pleno, concretizando, de paso, el evento comunicativo. Ciertamente, estas consideraciones son pertinentes, en primer término, a todo mensaje contenido en un discurso en que, tanto escritor como lector, comparten el código lingüístico ( $L_1$ ), en la condición de hablantes nativos de  $L_1$ . En nuestra opinión, sin embargo, ellas también tienen validez en aquel caso en que escritor y lector no comparten  $L_1$  (siendo el último, por tanto, usuario de otro código ( $L_2$ )). Esto, siempre y cuando exista una condición *sine qua non*, cual es que el lector nuevamente le asigne validez comunicativa al mensaje presentado en la lengua extranjera  $L_1$ . Creemos que ésta es la situación originada cuando un lector de  $L_2$ , profesional o estudiante de una especialidad determinada, desea tener acceso a información pertinente a su campo de acción. Este es el contexto específico que tenemos en mente al efectuar nuestros planteamientos.

Tenemos, entonces, que es sólo el lector quien decide, finalmente, asignarle un valor comunicativo pleno a un discurso dado, en la medida en que emprende su lectura (o intenta emprenderla, en el caso de un usuario de una lengua extranjera) llevado por su propio interés o motivación por el mensaje contenido en dicho discurso. Pensamos que este tipo específico de lector/especialista no vacila en asignar valor comunicativo a un discurso que contiene información relativa a su especialidad.

Son justamente estas reflexiones las que nos impulsan a no favorecer los planteamientos de Widdowson cuando éste estima que las complejidades lingüísticas y la condición de 'fragmento' de un texto auténtico hacen decrecer su grado de 'comunicatividad' en el proceso de lectura interpretativa. Cabe aquí, entonces, la siguiente reflexión: ¿no es acaso una actividad *comunicativa* leer, o intentar leer, interpretativamente cierta información especializada presentada en la lengua extranjera?

No favorecemos tampoco sus proposiciones metodológicas consistentes en la 'aproximación' gradual y que son relativas al empleo de las versiones simples como textos base. Estimamos que este tratamiento metodológico implica, en último término, asignar primacía a las complejidades lingüísticas por cuanto consiste en una tarea de despeje y aclaración progresiva de formas léxico-gramaticales. No desconocemos la necesidad de resolver las complejidades formales, pero si el texto base es empleado primordialmente para dicho propósito, el proceso de lectura comienza a dejar de ser comunicativo, transformándose en una tarea *metalingüística*. Esto, debido a que las nuevas versiones simples contendrán, básicamente, el mismo mensaje. De esta forma, el aprendiente/lector no procesa información cada vez, sino formas lingüísticas, con lo cual comenzará a decrecer su motivación al enfrentar el texto base, cual era la de acceder primordialmente a la información mediante su necesario procesamiento. Sentirá, finalmente, que

ésta es empleada sólo para poner de manifiesto el funcionamiento del código lingüístico.

Nos parece que al proponer el tratamiento del/de los texto/textos base en términos de la aproximación gradual, Widdowson estima, explícita o implícitamente, resolver las dificultades originadas por las complejidades lingüísticas antes de acceder al discurso, visualizado éste como una entidad comunicativa. Todo esto implica, en consecuencia, asignar prioridad al desarrollo de una competencia lingüística y otorgar a la competencia comunicativa una posición posterior y dependiente de la primera. Reiteramos, el atribuir tal grado de influencia e importancia a las formas gramaticales y léxicas significa, una vez más, admitir que éstas ocupan el lugar central en el proceso de aprendizaje. Implica, también, transformar la tarea de desarrollar una competencia comunicativa específica en subsidiaria de la competencia lingüística. Incluso, la asignación de tal *status* a las formas lingüísticas puede poner en tela de juicio el afán de desarrollar habilidades comunicativas mediante tal modalidad.

Estimamos, por tanto, que el rol del diseñador de materiales de lectura interpretativa no debería ser, en ningún momento, el servir de 'mediador' o 'traductor lingüístico' entre el autor/usuario de L<sub>1</sub> y el lector/usuario de L<sub>2</sub> al presentarle una versión simplificada (D<sub>2</sub>) de un discurso original (D<sub>1</sub>). Una intervención de esta naturaleza ocasiona, en último término, el decrecimiento del grado de autenticidad/comunicatividad del nuevo discurso (D<sub>2</sub>). Por el contrario, el rol del especialista lingüístico debería ser, más bien, el de convertirse en un participante canalizador del fluir adecuado de la transmisión del mensaje. Esto significa, por una parte, asegurar y mantener la validez comunicativa del discurso original (D<sub>1</sub>) en el texto base y, por otra, en lo que debería ser su verdadera y efectiva contribución al proceso, generar nuevas condiciones de comunicabilidad. Todo esto, permitiendo que el procesamiento del texto base tenga características tales que permitan al lector/profesional o estudiante tener, finalmente, acceso real a la información presentada. Las actividades diseñadas a partir del texto base jugarán, entonces, un rol crucial. Los ejercicios, propiamente tales, deberían ser diseñados de tal modo que mantengan las dimensiones comunicativas; esto es, deberían alentar el procesamiento del texto base de manera que el lector/aprendiente tenga un acceso paulatino a la información. Esto significa, en primer término, involucrarlo en tareas comunicativas tendientes, más bien, al desentrañamiento de la complejidad informativa, lo cual, de todas maneras, trae aparejada la clarificación *previa* de las complejidades retóricas y lingüísticas. Dicho de paso, estas últimas justifican un tratamiento sistemático e independiente sólo como nuevas tareas cognitivas que, definitivamente, deberían tener lugar en forma *posterior* a las tareas propiamente comunicativas; tal es, el procesamiento del discurso a fin de acceder a la información presentada en él.

Con respecto a la secuencia de actividades, estimamos que aquellas destinadas a la verificación de la información, que en forma característica consisten en ejercicios de verdadero/falso de preguntas/respuestas o selección de la idea principal, deberían ser presentadas sólo en último término, y no como actividad inicial inmediatamente luego de la actividad de lectura del texto base. Al respecto, diremos que es común observar esta situación en muchos textos de lectura interpretativa (sólo para citar algunos ejemplos, Allen y Widdowson 1974, Mullen y Brown 1983). Al efectuar tal procedimiento, parece comenzar a perderse el grado de comunicatividad del proceso de lectura, pues incluso antes de que el aprendiente haya sido sometido a actividades de

procesamiento del texto base, a fin de que acceda a la interpretación correcta de la información, se procede a la evaluación de dicha interpretación. Ante esta situación, resulta lógico estimar que, en forma inicial, deberían crearse las condiciones necesarias a fin de asegurar la interpretación de la información antes de proceder a su verificación. Para ello, deberían presentarse actividades tales que permitan al lector/aprendiente el análisis de la información contenida en el discurso; esto, luego de la previa clarificación de las formas lingüísticas y detección de las funciones retóricas puestas de manifiesto por el autor del discurso.

En este punto, ofreceremos otros argumentos que pueden validar nuestra opinión de que, dados los tres tipos de textos a que nos hemos referido, el único que posee capacidad de 'comunicatividad' en forma intrínseca es el texto auténtico. Esto es así pese a que en el proceso de lectura interpretativa en una lengua extranjera, el código lingüístico es un elemento no compartido entre el autor/especialista y el aprendiente/especialista (estudiante de una especialidad). De hecho, resulta ser el único factor componente del evento comunicativo originado que, inicialmente, interfiere en la comunicación. Esta, de otra manera, fluye naturalmente entre el autor y el lector cuando ambos comparten un código lingüístico determinado ( $L_1$ ). Todos los otros factores componentes del evento, el mensaje inclusive, mantienen inalterable su valor comunicativo.

Sostenemos que la versión simple propuesta por Widdowson es una versión 'no natural' desde el punto de vista comunicativo; luego, no auténtica, en cuanto es una versión ( $D_2$ ) producto de la 'intervención' del especialista lingüístico, quien ha procedido a efectuar una serie de modificaciones lingüísticas al discurso original ( $D_2$ ), alterando, en forma inevitable, su grado de comunicatividad. Esto, debido a que dichas alteraciones no pueden ser sólo lingüísticas, como lo estima Widdowson, sino también retóricas, distintas en su origen a las anteriores, e informativas. Con respecto a éstas, cierta cantidad/calidad de información pudo haber sido omitida al realizarse la supresión de ciertas partes del discurso original ( $D_1$ ). Puede darse el caso de que cierta información sea repuesta a través de la renovación gradual y creciente de la complejidad lingüística presentada en versiones simples posteriores mediante la aproximación gradual sugerida por Widdowson. Sin embargo, él no deja establecido claramente en su esquema metodológico si las nuevas versiones simples se acercarán progresivamente al discurso original ( $D_1$ ), fuente de todas ellas. Según dichas proposiciones, el discurso original ( $D_1$ ) debería, de hecho, estimamos, constituirse en la versión final si se quiere ser consecuente con los principios que las rigen.

De este modo, invalidaremos el grado de autenticidad (+) y uso comunicativo (+) asignado por Widdowson a las versiones simples. Alternativamente, asignaremos dichos valores positivos a la autenticidad y uso comunicativo del texto auténtico por ser inherentes a él en su condición de discurso representativo de un evento comunicativo (enfazamos que el texto auténtico que proponemos como texto base no es necesariamente equivalente al 'extracto', descalificado por Widdowson). Incluso es cuestionable el grado de genuinidad atribuido a la versión simple ( $D_2$ ) y, por extensión, a su consecuente condición de discurso. Preguntamos: ¿puede Widdowson argumentar que la versión simple mantiene tal condición si ella, según lo que hemos aclarado, es un producto 'manufacturado' por el especialista lingüístico/diseñador de materiales siguiendo en su diseño un patrón lingüístico? Nuestra pregunta, un cuestionamiento

hasta cierto punto, adquiere mayor validez cuando advertimos que no necesariamente siempre se toman las debidas providencias para mantener la organización retórica y el contenido informativo del discurso original. Todos estos cambios de valoración pueden ser visualizados al presentar una versión modificada de la matriz anterior (Fig. 1). Podrá también advertirse que en dicha matriz hemos reemplazado el 'extracto' escrito por Widdowson por el 'texto auténtico'.

RASGO/CLASE → ↓	TEXTO AUTENTICO (D <sub>1</sub> )	VERSION SIMPLIFICADA D <sub>1</sub> ⇒D <sub>2</sub>	VERSION SIMPLE D <sub>1</sub> ⇒D <sub>2</sub>
uso lingüístico	(+) / (+) texto	(+) / (+) texto	(+) / (+) texto
genuinidad	(+) / (+) discurso	(-) / (-) discurso	(+) / (+) discurso
autenticidad	(+) / (+) uso comunicativo	(-) / (-) uso comunicativo	(-) / (-) uso comunicativo

Figura 2.

Llamaremos ahora la atención, con cierto detalle, sobre la simplificación/modificación referida a la 'manipulación' de un discurso original (D<sub>1</sub>) que efectúa el especialista lingüístico/diseñador de materiales a fin de transformarlo en una versión calificada para texto base. Hemos dicho anteriormente que los criterios que informan tal procesamiento tienen, particularmente, una fuerte base lingüística. De esta manera, no se considera debidamente los aspectos retóricos o discursivos ni la cantidad/calidad de información contenida en el discurso original (D<sub>1</sub>). Sólo la simplificación lingüística es mencionada y tratada por Widdowson en forma explícita en sus proposiciones. Estimamos que dicho afán simplificadorio conlleva, inevitablemente, modificaciones no sólo en el plano lingüístico, sino también en los niveles retórico e informativo del discurso original (D<sub>1</sub>). Por otra parte, pensamos que al proceder a la simplificación/modificación de un discurso desde cada uno de los planos referidos, se originan, en forma inevitable, alteraciones en los otros dos niveles. Esto, debido a las complejas interrelaciones originadas al interior de un evento comunicativo entre sus factores componentes y que el discurso originado en él pone finalmente de manifiesto.

La 'simplificación lingüística' consiste, naturalmente, en la reducción/simplificación de las formas léxico-gramaticales en base a criterios de gradación estructural, ésta entendida según los 'prejuicios' de complejidad formal informados por las corrientes estructurales. Sólo la enorme gravitación que estas posiciones aún ejercen sobre el especialista/profesional participante en el quehacer de la enseñanza de lenguas extranjeras puede explicar, en alguna medida, que se sacrifique o ignore los componentes de los otros dos planos, el retórico y el informativo, en forma incluso drástica, a veces. Incidentalmente, y a modo de ejemplificación de nuestro argumento, recordaremos

que los denominados *readers* o *abridged texts* aún ponen de manifiesto un afán simplificador de las complejidades lingüísticas presentes en la versión original (D<sub>1</sub>). En resumen, son los criterios de gradación estructural los que prevalecen y deciden la presencia/ausencia de los elementos retóricos y/o informativos en el nuevo discurso simplificado (D<sub>2</sub>). A modo de corolario, diremos que la simplificación lingüística es 'parasitaria' de los componentes retórico e informativo del discurso original (D<sub>1</sub>).

Por su parte, la 'modificación retórica' se origina en el interior de un evento comunicativo y de ella es específicamente responsable el emisor, según nos parece advertirlo, cuando se percata de su propia condición— su rol de hablante/escritor y su *status* social, del propósito de la interacción, como también de las interrelaciones gestadas entre todos los factores componentes. La modificación retórica tiene, por tanto, un origen *extra lingüístico*. Sin embargo, tiene una concretización *lingüística*, lo cual la hace, a su vez, 'parasitaria' por lo menos de los elementos léxico-morfo-sintácticos. A diferencia de la simplificación lingüística, no conlleva una necesaria alteración del componente informativo.

Nos hemos ya referido a las alteraciones en el plano retórico como a una 'modificación', y no como a una 'simplificación'. Esto, debido a que un acto retórico, o acto de habla específico, mantiene inalterable su condición de tal. Puede, sin embargo, experimentar modificaciones por razones de índole social o por los propósitos comunicativos que determinan, en gran medida, la configuración del discurso elaborado por el emisor. Todo acto retórico es, en sí, una abstracción (un 'retorema') que puede ser realizada por una serie de exponentes concretos ('alorrétores'), a saber, formas y estructuras gramaticales determinadas. Son éstas, en último término, las que pueden experimentar mayor/menor 'simplificación' o, inversamente, 'complejidad'. A continuación intentaremos clarificar este punto.

Incluso desde los inicios de la adopción de los enfoques comunicativos, los lingüistas, aplicados (Wilkins, 1976, por ejemplo), se han referido a las variadas realizaciones léxico-gramaticales que puede tener una función comunicativa o acto retórico determinado. Es el caso, por ejemplo, de una petición, la cual puede ser concretizada mediante la enunciación de una estructura sintáctica de una simplicidad relativa, como la oración interrogativa, *Can I use your telephone (please)?* o bien, por la enunciación de una estructura relativamente compleja, *Do you mind if I use your telephone?* (siguiendo los cánones de 'gradación estructural' a que ya nos hemos referido). La complejidad léxico-gramatical creciente llega a configurar un rango que puede tener en su otro extremo una forma como *I wonder if you would mind me using your telephone*. La variación léxico-sintáctica, junto con otros rasgos, pone de manifiesto la variación de carácter social o comunicativo, originada por las interrelaciones entre los factores componentes de un evento comunicativo. Estimamos que una menor/mayor simplificación gramatical es, básicamente, resultante de una modificación retórica de un acto de habla constituyente de un discurso apropiado a un evento comunicativo específico. O bien, en forma inversa, toda modificación/variación retórica de un acto de habla trae aparejada una simplificación/complejización de las estructuras lingüísticas a ser usadas en la elaboración de un discurso.

La 'simplificación informativa', por su parte, tiene su origen en los propósitos comunicativos del emisor, con plena consideración del mensaje y del *status* cultural del receptor. En otras palabras, un afán simplificador de esta naturaleza afecta en forma

proporcionalmente directa a la información o contenidos que serán presentados al receptor en el mensaje, luego de la detección previa de sus posibilidades de recepción y necesidades comunicativas. A modo de ejemplo, diremos que la simplificación informativa es característica de los artículos periodísticos que cumplen propósitos de divulgación de temas científicos o especializados. Para dicho efecto, el emisor, generalmente un periodista/especialista, procede a la reducción/simplificación de la información, transformando los contenidos complejos en simples a fin de que el lector/auditor no especializado pueda acceder a ellos. Argumentaremos que esta clase de simplificación no está necesariamente relacionada en forma directamente proporcional con la modificación retórica y/o simplificación gramatical, si prestamos atención a los fines comunicativos esenciales que persigue: la divulgación de información especializada entre el público, no entre los profesionales/estudiantes de la respectiva especialidad. Más bien, tanto los elementos retóricos como las formas lingüísticas adecuados son puestos al servicio de los fines comunicativos en el proceso simplificadorio de la información.

Por otra parte, cuando el especialista en una disciplina determinada tiene, por ejemplo, el propósito comunicativo específico de proporcionar información especializada a modo de introducción a la disciplina, procederá a presentar la información, sin necesariamente simplificar el grado de dificultad o complejidad de ella, de manera tal que se pueda cumplir un propósito básicamente pedagógico para lo cual intentará resolver o reducir el grado de dificultad de los contenidos mediante un mayor despliegue de recursos retóricos. De un modo similar, empleará todos aquellos recursos no-verbales (diagramas, gráficos, tablas, cuadros resúmenes, ilustraciones, etc.) que le permitan no sólo una mayor explicitación de la información sino que también una mayor eficiencia y efectividad pedagógica y, por tanto, comunicativa. Como ya lo hemos planteado anteriormente, todo esto no implica, de modo alguno, una simplificación lingüística. Muy por el contrario, es precisamente en este punto donde los recursos del código lingüístico son explotados al máximo posible para explicitar los contenidos y las intenciones comunicativas del emisor/autor. Este, por su parte, toma debidamente en cuenta el grado de conocimiento o preparación que, con respecto a dichos contenidos, posee el lector/estudiante de la especialidad. El autor hará, en consecuencia, todo el uso necesario de las formas léxico-gramaticales que ofrece el código lingüístico (sin siquiera advertir la presencia de las 'complejidades' formales, que sólo el especialista lingüístico puede detectar).

Resumiendo, tenemos que todo afán de simplificación de un discurso original ( $D_1$ ), a fin de obtener una versión simplificada ( $D_2$ ), afecta directa y proporcionalmente ya sea a la información que se entrega o a los elementos lingüísticos empleados en su expresión: 'simplificación informativa' y 'simplificación lingüística', respectivamente. También se debe tener presente que el propósito —o intenciones comunicativas— que mueve al autor del discurso original ( $D_1$ ), tiene una incidencia directa sobre la variedad de actos retóricos, actos de habla, que emplea en la elaboración de su discurso. Por ejemplo, un artículo periodístico que podríamos considerar una 'versión informativa simple' no puede, en esencia, contener el mismo tipo de actos retóricos que aquellos que son necesariamente empleados por un especialista en la exposición de las mismas materias a sus colegas o estudiantes de la especialidad. E incluso, se producen aquí diferencias sustanciales, en atención al diferente grado de conocimiento o familiarización con la información de distintos receptores. De hecho, un estudiante no está

preparado para acceder a información o temas más especializados que serían de interés para el experto. Este, a su vez, no estaría interesado en ser expuesto a discursos que contengan información o temática introductoria a la especialidad: lo que hemos denominado ‘modificación retórica’. Por otra parte, manteniendo nuestra observación inicial acerca de las complejas interrelaciones que se generan entre los factores componentes de un evento comunicativo, tenemos que todo discurso será específico a un evento determinado y pondrá de manifiesto las características e interrelaciones entre los factores componentes de este último. Así, por ejemplo, el emisor, especialista en una disciplina, en su afán de presentar información especializada en la forma más eficiente posible, —especialmente si ella es de un carácter complejo, y dependiendo de los fines de la comunicación—, elabora un discurso apropiado al tipo específico de receptor: lector/especialista o estudiante de la especialidad.

Por todo lo expuesto, cabe aquí la siguiente reflexión: ¿puede el especialista lingüístico, diseñador de materiales de lectura interpretativa en una lengua extranjera, asegurar una implementación efectiva del proceso si expone al lector/aprendiente a textos base *simplificados* (ya sea en el nivel informativo, retórico o lingüístico), por consiguiente *diferentes* de aquellos que este último consultará en su quehacer profesional o académico?

De un modo similar a como lo hemos hecho con respecto a las características de uso lingüístico, autenticidad y genuinidad de un discurso empleado como texto base (Figs. 1y2), presentaremos una nueva matriz que nos permite, por una parte, ofrecer una especie de resumen gráfico de nuestra argumentación y, por otra, en lo que es más importante, intentar validar los textos auténticos como la clase de discurso más calificada para servir de texto base (e invalidar así, las versiones simplificadas y simples). Naturalmente, diseñaremos dicha matriz en términos de las dos variables descritas anteriormente: *clase de discurso* ( $D_2$ ) generado a partir de un discurso original ( $D_1$ ) y *clase de simplificación/modificación* a que ( $D_1$ ) es sometido por el diseñador de materiales. Asignaremos un valor positivo para indicar la presencia de simplificación/modificación. El valor negativo, favorable en este caso, indicará su ausencia. Por otra parte, el signo interrogativo (?) sobre el valor conjunto ( $\pm$ ) indicará que, según las descripciones entregadas por Widdowson y que han sido nuestro punto de referencia central, no se desprende con claridad si ocurre, o no, la respectiva simplificación/modificación en la nueva versión ( $D_2$ ).

	TEXTO AUTENTICO	VERSION SIMPLIFICADA	VERSION SIMPLE
Simplificación lingüística	(-)	(+)	(+)
Modificación retórica	(-)	( $\pm$ ) <sup>?</sup>	( $\pm$ ) <sup>?</sup>
Simplificación informativa	(-)	(+)	( $\pm$ ) <sup>?</sup>

Figura 3.

Los signos negativos del texto auténtico ponen de manifiesto que los propósitos comunicativos originales se mantienen, a diferencia de lo que ocurre en los otros dos tipos de textos, en que la simplificación/modificación del discurso original ( $D_1$ ) transforma dichos propósitos en 'semi-comunicativos' o bien, meramente lingüísticos.

Las consideraciones presentadas hasta este punto, graficadas en la Figura 3, nos permiten argumentar que los textos auténticos son los únicos que pueden considerarse adecuados como textos base de los materiales destinados a la implementación del proceso de lectura interpretativa en una lengua extranjera, ya que no han sido sometidos a ningún proceso simplificador/modificador de sus niveles informativo, retórico o lingüístico, como es el caso de las otras dos clases de textos: las versiones simplificadas y las versiones simples.

Al entregar nuestras proposiciones, no consideramos necesariamente el 'extracto' descalificado por Widdowson sino, más bien, una unidad informativa auténtica, de una extensión o longitud moderada, por una parte, y, por otra, que asegure su condición de discurso ante el lector/aprendiente. Dicha unidad puede ser un capítulo (o sección de él), de una extensión manejable por el aprendiente, que se constituya en un macro-acto comunicativo específico: un informe, una descripción de un proceso, una serie de instrucciones o procedimientos, etc. De todas maneras, estimamos que no es la longitud de un texto lo que le permite aparecer como discurso frente al lector. Es sólo éste quien finalmente decide al respecto. Recordemos que no es inusual aquella situación en que un determinado lector no completa la lectura de un discurso escrito en una lengua ( $L_1$ ) en una sola oportunidad. Consecuentemente, toda la porción del texto que ha leído se transforma, al menos para él, en un discurso representativo de un evento comunicativo. Por otra parte, estimamos que, en la misma situación, no es la extensión o complejidad lingüística/retórica lo que determina el avance de la lectura sino, más bien, las características inherentes a la información, entre otras, su grado de complejidad. Se suma a esto el interés del lector frente a tal información. El proceso de lectura interpretativa en la lengua extranjera debería, en consecuencia, adquirir dimensiones similares. La tarea de lectura debería consistir, básicamente, en la familiarización con la complejidad informativa, lo cual conlleva, necesariamente, el despeje previo de las complejidades lingüísticas/retóricas. Diremos también, incidentalmente, que éstas justifican su tratamiento sistemático e independiente como nuevas tareas cognitivas y, definitivamente, después del proceso comunicativo propiamente tal, cual es la adquisición de la información.

Creemos que los diversos aspectos que hasta este punto hemos intentado explicar no han sido considerados suficientemente en los materiales de lectura interpretativa, como para que se les incorpore en el proceso de lectura en términos netamente comunicativos.

Naturalmente, estamos conscientes de las dificultades prácticas que nuestras proposiciones pueden suponer. Tales dificultades, con frecuencia, han disuadido al diseñador de materiales de lectura y al profesor de exponer al lector/aprendiente a textos auténticos; especialmente, cuando están conscientes de las dificultades relativas al tratamiento de las formas lingüísticas complejas y de otras, como los criterios de selección de textos auténticos, la extensión de éstos, etc. De cualquier manera, estimamos que no es posible resolver el problema, o aproximarse a posibles soluciones, exponiendo al aprendiente/lector a textos base que sólo le permitan un acercamiento

gradual a formas léxico-gramaticales de complejidad creciente con el propósito de asegurar su familiarización con los actos retóricos, aparentemente, más característicos de los discursos en que se presenta información especializada. Tal es la 'aproximación gradual' sugerida por Widdowson. Planteamientos, de alguna manera, similares presenta Stares (1982). Sin embargo, Candlin (1977) nos previene contra la imposibilidad de predecir las características formales o retóricas que puede adquirir un discurso determinado. Al respecto, sugiere, más bien, que en el proceso de aprendizaje/enseñanza de la lengua extranjera la tarea fundamental debería consistir en el desarrollo de las estrategias necesarias para que el aprendiente proceda al examen de la organización comunicativa del discurso; es decir, en lugar de permitirle al aprendiente la internalización de un inventario de unidades formales o retóricas en términos cuantitativos, el proceso debería tener características más bien cualitativas, a fin de permitirle desarrollar su sensibilidad al análisis del discurso. Sostenemos, por tanto, que en el proceso de lectura interpretativa en la lengua extranjera, el lector/aprendiente debería ser expuesto, desde los inicios del proceso, a la *variedad auténtica* de discurso que *normalmente* consultará en su quehacer académico/profesional a fin de acceder a información especializada.

¿Cómo resolver, entonces, la cuestión de las dificultades lingüísticas presentes, inevitablemente, en los textos base auténticos? Estimamos que si la implementación del proceso es informada por el análisis del discurso, el énfasis y el rigor metodológico deberían centrarse en los aspectos comunicativos, no en el componente lingüístico y sus dificultades. De este modo, dichas dificultades podrán ser dimensionadas más adecuadamente, por cuanto es posible neutralizar la complejidad de las estructuras sintácticas, por ejemplo, mediante su reducción a ítemes discretos. De apoyarse sólo en criterios estructurales, se podría estimar necesario que el lector/aprendiente logre un cierto grado de familiarización con los elementos léxico/gramaticales. Sin embargo, sólo estará, de ese modo, efectuando una tarea netamente lingüística, válida por cierto, pero que no lo capacitará para abordar las tareas netamente comunicativas; tales son el descubrimiento de los valores retóricos asignados a los elementos discursivos y la adquisición de la información. El proceso de lectura debería mantener, en todo momento, sus dimensiones comunicativas; esto es, debería consistir en el análisis de la red informativa, lo cual trae necesariamente aparejado el despeje previo, aun cuando no como tarea última, de las complejidades lingüísticas/retóricas (éstas pueden justificar su tratamiento sistemático e independiente sólo en términos de nuevas tareas cognitivas y, definitivamente, una vez culminado el proceso comunicativo de detección de la información).

Por otra parte, creemos que es necesario recordar que, muy probablemente, el lector/aprendiente ya posee cierto grado de familiarización con los elementos del código de la lengua extranjera. De todos modos, posee, al menos, un cierto número de habilidades cognitivas que le pueden permitir abordar la tarea de discernir el funcionamiento de las estructuras sintácticas con relativo éxito. Aun más, su condición de profesional/estudiante de una disciplina especializada, le permitirá concentrar su atención en las relaciones lógicas e informativas originadas entre distintas partes del mensaje. Esto no puede sino ayudarle, en más de alguna medida, a resolver las complejidades lingüísticas.

También estimamos que la condición de estudiante/profesional del lector/aprendiente juega un rol crucial: su contacto con un discurso relativo o pertinente a su disciplina se origina por razones estrictamente comunicativas, en cuanto necesita acceder a la información allí presentada. Por lo tanto, no se encuentra en la situación de un estudiante típico de lengua extranjera, que es expuesto a diversas clases de textos/discursos que contienen información de variada índole temática (muchas veces, no con el objeto de acceder a la información allí presentada), sino a fin de manipularla del modo necesario para lograr, finalmente, su familiarización con el funcionamiento del código lingüístico y con los elementos retóricos. No parece existir para este último tipo de aprendiente una necesidad primordialmente comunicativa, como es el caso del lector/aprendiente a que nos hemos estado refiriendo en este trabajo. Esto último parece ser otra razón válida para argumentar que él no necesita ser expuesto a una descripción *per se* del funcionamiento del código de la lengua extranjera.

De todo lo anterior, podemos concluir que la apreciación del proceso de lectura en términos de una exposición gradual al funcionamiento del código lingüístico (según las proposiciones de Widdowson) no garantizan necesariamente éxito en la tarea. Podría incluso, ser un factor desmotivador. Es preciso visualizar el proceso en forma totalmente inversa: los elementos del código deberían ser descritos sólo en la medida en que, junto con expresar significados básicos o proposicionales, ponen de manifiesto significados pragmáticos, o intenciones comunicativas determinadas, por parte del autor/emisor, a fin de que su lector potencial acceda al mensaje en forma efectiva; en este caso, a información especializada. Esto debería constituirse en la tarea central del proceso, y en dicha dirección deberían orientarse las habilidades cognitivas del aprendiente. Con esto queremos decir que, preferentemente al empleo de estas habilidades a objeto de resolver cuestiones relacionadas con el funcionamiento del código, ellas deberían ser ejercitadas en tareas relacionadas con la organización y calibración de los significados pragmáticos presentes en el discurso, para proceder al procesamiento de la información. Sólo de esta manera, el lector/aprendiente estará efectuando tareas cognitivas que, finalmente, le resultarán más desafiantes y motivantes, por ser pertinentes a sus necesidades comunicativas. En forma conjunta, se estará transformando en un eventual analista de discurso, según lo propone Candlin (*ibid.*) y, naturalmente, estará desarrollando una competencia comunicativa específica: las habilidades de lectura interpretativa de discursos auténticos presentados en la lengua extranjera objeto de estudio.

#### BIBLIOGRAFIA

- Allen, J.P.B. y Widdowson, H.G. 1974. *English in Physical Science*. Londres: Oxford University Press.
- Candlin, C.N. 1977. Prefacio. En Coulthard, M.: *An Introduction to Discourse Analysis*. Londres: Longman Group Ltd.
- Halliday, M.A.K. y Hasan R. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman Group Ltd.
- Mullen, N.D. y Brown, P.C. 1983. *English for Computer Science*. Oxford: Oxford University Press.
- Stares, M. 1980. *Core English for General Science*. Londres: Heinemann Educational Books Ltd.
- Widdowson, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.