

***La approche globale en la didáctica de la comprensión lectora
en Français Langue Étrangère (FLE)***

M^a José Arévalo Benito
Colegio Ayalde – Universidad del País Vasco

Résumé

La compréhension écrite est l'une des compétences à maîtriser lors de l'acquisition d'une LE. Étant donné que *l'approche globale* joue un rôle déterminant dans la didactique de la lecture du FLE, on en analysera ici les traits les plus saillants, son évolution dans le temps ainsi que les critiques dont elle a été l'objet. Après un compte-rendu sur les applications didactiques issues de cette approche nous réfléchirons sur l'avenir de la recherche sur la compréhension lectrice en FLE tout en la comparant aussi avec la recherche anglophone.

Mots clé: Lecture en FLE, compréhension écrite, approche globale.

Summary

Reading comprehension is one of the linguistic competences to be mastered in the acquisition of a foreign language. Since *the approche globale* plays an important role in the teaching of reading in FLE (as we already know), here we will analyse the most important features, its evaluation throughout time, and the criticism it has been subjected to. After a summary about the teaching applications from *the approche globale*, we will think about the future of the investigation in reading comprehension in FLE and we will establish a comparison with the English investigation in that area.

Key words: Reading comprehension in FLE, *approche globale*

0. Introducción

La comprensión lectora siempre ha sido estudiada como una de las competencias fundamentales en la adquisición del FLE. Es cierto, sin embargo, que en los años 80, debido a la importancia adjudicada al oral en la didáctica del FLE no aparece demasiada bibliografía al respecto. El *Marco europeo común de referencia para las lenguas* determina las competencias necesarias para el estudio de una LE, define la comprensión lectora como estrategia de recepción y así se ha acrecentado el interés por dicha competencia. Analizaremos, por un lado, la teoría de la *approche globale* desde su concepto hasta su evolución además de esbozar un resumen sobre sus aplicaciones prácticas. También detallaremos las diferencias entre la investigación en FLE y en EFL para concluir exponiendo cuál es la dirección que toma actualmente la investigación y la didáctica en la comprensión lectora en FLE¹.

1. La *approche globale*

1.1. Concepto

Las investigaciones sobre la lectura en LM y LE en el ámbito francófono desembocaron en los años 70 en la metodología de lectura aplicada a la lectura en FLE denominada *approche globale*, con las obras de Moirand (1979) y posteriormente Cicurel (1991a).

No podemos considerar la *approche globale* como un modelo de lectura (Rui, 2000) puesto que no elabora una teoría sobre cómo los lectores se acercan a un texto en LE, sino que constituye una reflexión didáctica. Se trata de una serie de indicaciones pedagógicas, de estrategias procedimentales para la enseñanza de la lectura en el aula. De hecho, en las obras de Moirand (1979) y Cicurel (1991a) observamos gran número de pistas didácticas para el profesor a través de ejemplos y de prácticas pedagógicas. Esta aplicación didáctica es heredera del modelo descendente de Goodman (1967), y aunque no intenta explicar el modo según el cual un lector se enfrenta a un texto, sí que postula que las estrategias de lectura corresponden a la interacción de tres variables:

0. El proyecto del lector (finalidad de lectura).
1. Las características propias del texto (la variable texto).
2. La variable de situación (características sociológicas y psicológicas relacionadas con el lector), que también podemos llamar: variable lector.

Moirand (1979) expone algunos problemas del lector en LE. Éste desea comprenderlo todo y por ello tiende a traducir, practica la lectura lineal, palabra por palabra. Así, descifrar unas pocas líneas le costará mucho tiempo, con lo cual se

¹ Este artículo se enmarca en el PI HUM2004-05403/FILO financiado por el MEC.

desanimará pronto si el texto contiene varias páginas. Si obligamos a un lector adulto a leer en voz alta su LE, volverá a descifrar cada letra como cuando empezó a leer, lo cual es contraproducente. Es preciso convencer al alumno de que para comprender un texto no es imprescindible entender todas y cada una de las palabras del texto. Es necesario hacerle consciente de que sus estrategias de comprensión en LM se pueden transferir a la LE. Sin embargo, estos procesos no son tan fácilmente transferibles (Gaonac'h, 2000).

Con estas ideas de partida, que se aprecian en el aula con bastante frecuencia, Moirand (1979) postula que el objetivo de la *approche globale* es permitir a los estudiantes que comienzan el estudio del francés aprehender, con ayuda del enseñante y del grupo, el sentido de un texto en general, sin detenerse en los detalles. Para ello es preciso comenzar por los datos extralingüísticos del texto, ya que son los más conocidos por el lector extranjero. Al considerar el texto como imagen, todo lo que tenga una función icónica, como las fotos, los dibujos o la tipografía, será relevante. No son éstos los únicos indicios que se señalan, ya que también aparecen los indicios temáticos y enunciativos. Los pasos que se detallan a continuación son los que un enseñante debería proponer en el aula para realizar la lectura de un texto siguiendo la *approche globale*:

- Reconocimiento de los *indicios formales* como los datos icónicos (tipografía, fotos...) y los modelos sintáctico-semánticos que tienen en cuenta la arquitectura del texto. A partir de estos indicios se pueden formular hipótesis sobre el contenido del texto.
- Reconocimiento de *indicios temáticos*: no basta con señalarlos, hay que clasificarlos, agruparlos y estructurarlos en función de las referencias extralingüísticas del texto.
- Reconocimiento de los *indicios enunciativos*: quién escribe, para qué, dónde y cuándo.

La suma de todos los indicios permite dar pistas sobre el tema del texto, formular hipótesis sobre su contenido y establecer un diálogo en clase, y por último, leer, con el objetivo de verificar las hipótesis. El proceso sería el siguiente:

1. Empezar por una fase de observación del texto: la presentación icónica (soporte y tipografía) para familiarizarse con el texto e intentar reconocer el género y el emisor. A partir de signos visuales, palabras clave del texto, su arquitectura y los datos sociolingüísticos, se pasa a formular hipótesis que aportarán ideas sobre el significado del texto.
2. Apoyarse en referencias sucesivas para iniciar la comprensión: quién, qué, cuándo, dónde, los articuladores, el contexto, e intentar relacionar las distintas partes del texto.
3. Partir de lo conocido por los alumnos, preguntándoles lo que saben para reducir las zonas de opacidad y así activar los conocimientos previos que se pudieran tener sobre el tema del texto.

4. Dar consignas de lectura con doble efecto: el estudiante está activo, tiene que realizar una tarea, no se bloquea ante el primer obstáculo lingüístico y la consigna construye la comprensión para guiar la lectura comprensiva.

En la pedagogía de FLE se debe enseñar a leer textos largos utilizando las mismas estrategias que en LM y hacer conscientes a los alumnos que se puede comprender un texto sin conocer el significado de todas las palabras.

Cicurel (1991a) retoma la *approche globale* y establece cuatro pasos necesarios en clase para establecer una estrategia interactiva en el aula:

1. Orientar y activar los conocimientos. Esta etapa permite al estudiante movilizar los conocimientos ya adquiridos para facilitar la lectura. La actividad de prelectura se organiza activando los conocimientos previos que se poseen sobre un tema determinado. La autora propone tres maneras de realizarlo:
 - a) con una *llamada a la experiencia*, es decir, preguntando a los alumnos si han tenido experiencias similares a las que se van a tratar en la lectura.
 - b) el *escenario de anticipación*, o sea, activando el esquema o *script* de contenidos.
 - c) por último, invitar a los alumnos a *asociar ideas a partir de palabras clave* para elaborar un campo semántico que se puede encontrar en el texto escogido para su lectura.
2. Observar/anticipar. Considerando el texto como imagen, el lector se fija en los aspectos más sobresalientes del texto, como el título, las palabras en negrita o los párrafos; así puede anticipar una idea sobre el contenido del texto. Esta etapa también se considera de prelectura. El lector formulará hipótesis sobre el contenido del texto.
3. Leer con un objetivo. Antes de realizar la lectura del texto se comienza por confrontar a los estudiantes con las hipótesis formuladas. Se trata de motivar para que la lectura se realice con un objetivo: verificación de hipótesis.
4. Actuar, relacionar conocimientos. El trabajo sobre un texto no acaba una vez que la comprensión global ha sido asegurada. Se trata de anclar el texto, relacionarlo con los conocimientos pasados. Tras la lectura del texto, siempre se pueden proponer actividades de profundización.

Aunque Moirand (1979) establece las bases teóricas de la *approche globale*, Cicurel (1991a) añade textos y documentos auténticos y literarios aportando sugerencias a lo ya planteado por Moirand.

1.2. Evolución

Existe una evolución en el concepto de la *approche globale* desde su fundación (1979) hasta la década de los 90, ya que cada uno de los autores da más énfasis a uno u otro aspecto de la lectura. Cicurel (1991a) se centra en los objetivos de lectura para determinar una tipología de estrategias de lectura. Dévelotte (1990) analiza las estrategias de lectura a través de datos empíricos y elabora una categorización de estrategias de lectura basadas en la variable *lector* (Rui, 2000).

Dévolotte (1989 y 1990) parte de la base de que las estrategias individuales de lectura dependen del proyecto de lectura. Los resultados no confirman esta hipótesis y por ello analiza después las estrategias/modalidades de lectura que corresponden a las actitudes y posturas psicológicas y socio-culturales por parte del lector. Dicha autora pregunta a varios estudiantes de diferentes culturas cuáles son sus estrategias de lectura. Unos realizan lecturas lineales: del principio al fin; otros, lecturas progresivas, párrafo a párrafo; otros, lectura selectiva, yendo al inicio de los párrafos. Aunque la comprensión del texto analizado fue buena, los sujetos fueron incapaces de contestar a cuestiones de pragmática, al no saber definir, por ejemplo, cuál era la posición del periodista; de ahí se deduce una diferencia entre los objetivos del profesor y los del estudiante. Por lo tanto, el profesor debería centrarse en la riqueza que aportan los diferentes enfoques de los distintos lectores. Dévolotte (1990) concluye que la variable lector debería privilegiarse más.

Rui (2000) intenta incidir sobre la variable *texto* ya que, según sus observaciones, cada lector posee distintas estrategias de lectura: éstas no son ilimitadas y se encuentran en un término medio entre el todo individual y el todo compartido. Así, señala, teniendo en cuenta la variable texto, varias estrategias de lectura:

1. Búsqueda de coherencia textual
2. Búsqueda de fenómenos textuales (extra)ordinarios
3. Búsqueda de lectura sensible
4. Búsqueda de elementos seguros para la tarea
5. Búsqueda de la menor carga cognitiva
6. Búsqueda de la mayor información posible
7. Búsqueda de la motivación en la lectura
8. Búsqueda de la lectura distanciada con respecto al emisor

La *approche globale* ha seguido, pues, una evolución que va desde el texto fundador, Moirand (1979), en el que se define el texto como imagen y se dan pautas pedagógicas para trabajar el texto en el aula, hasta privilegiar las distintas variables: la de los *objetivos de lectura* propiamente dichos (Cicurel, 1991a), la de la variable *lector* (Dévolotte, 1990) y la variable *texto* (Rui, 2000).

Actualmente, como veremos más adelante, las aplicaciones didácticas tienden a centrarse en este último aspecto.

1.3. Críticas

La *approche globale* ha sido sistemáticamente utilizada en la enseñanza de la lectura en FLE, como analizaremos en el siguiente epígrafe, y ha sido objeto de diversos artículos aparecidos en la emblemática revista sobre el FLE: *Le français dans le monde*. Es también significativo que la obra de Cicurel (1991a), publicada doce años después de la de Moirand (1979), siga los mismos postulados. Rui (2000) lo

atribuye a la falta de interés suscitado por el escrito en los años 80, puesto que se tendía a una didáctica enfocada a las competencias orales.

Wlassoff–Delahousse (1997) considera que la *approche globale* debería actualizarse y adaptarse. Actualizarse con el análisis de la tipología textual de Adam (1992), y adaptarse, porque Moirand dirige su metodología a estudiantes de FLE con un alto nivel cultural, cuyas capacidades de síntesis son mayores que las de cualquier otro grupo de alumnos.

Moirand (1979) aplica esta metodología a artículos periodísticos como los sucesos, hechos políticos y artículos de opinión, siendo éstos considerados como los más difíciles, ya que la *approche globale* no permite anticipar el contenido crítico del texto aunque sí su temática, es decir, la comprensión se limita al contenido semántico del texto (Wlassoff–Delahousse, 1997). Los textos presentados como ejemplos por la *approche globale* son a menudo periodísticos, narrativos o expositivos.

El enseñante permanece al margen de la lectura y simplemente da las consignas. El objetivo es que el lector en LE adquiera confianza en sus propias estrategias y consiga por sí mismo realizar la transferencia de estrategias de LM a LE, pero no se especifica ningún trabajo concreto para alcanzar dicho fin. Por lo tanto, se supone que cada lector posee un ritmo de aprendizaje propio y el docente se limita a dar consignas. El estudiante parece el único responsable en descubrir cuáles son sus estrategias de lectura más eficaces (Wlassoff–Delahousse, 1997). A la hora de aplicar esta metodología en clase, no todos los alumnos poseen las mismas estrategias ni la misma competencia lingüística o conocimientos previos, por lo que puede ocurrir que alguno recurra a la traducción y no aplique tales estrategias para comprender el texto.

2. Aplicaciones de la *approche globale* en la didáctica: *Le français dans le monde*

No podemos considerar la *approche globale* únicamente como un presupuesto teórico, ya que desde el principio presenta el modo de trabajar los textos en el aula formulando hipótesis sobre el contenido de los mismos. Analizaremos aquí varios artículos aparecidos en la revista *Le français dans le monde*, cuyo tema es la comprensión lectora, para comprobar la incidencia de la *approche globale* en la práctica didáctica del FLE. Hemos seleccionado esta revista por su relevancia en el ámbito del FLE y porque combina la teoría con aplicaciones prácticas que resultan útiles para las prácticas docentes.

La revista *Le français dans le monde* editó un número especial sobre la lectura en LE, en 1974 (nº 141), donde se sientan las bases de lo que va a ser la investigación sobre la lectura en FLE. En este número aparecen aproximaciones teóricas como la de Coste (1974), que explica la lectura en LE desde dos puntos de vista: el *semasiológico*, que va del signo al sentido, y el *onomasiológico*, que sería en la dirección contraria: del sentido al signo. El “buen lector” en LM se bloquea en LE porque sus estrategias de

lectura onomasiológicas no funcionan. Aunque la terminología de Coste no se ha impuesto, se refiere a los procesos de alto y bajo nivel.

También en este número aparecen artículos sobre la conveniencia de adaptar textos para la lectura en LE: unos autores opinan que facilita la tarea al lector (Bengtsson, 1974) y otros creen que la dificulta, puesto que no siempre la estructura sintáctica “fácil” o la palabra “más sencilla” es la más comprensible para el lector (Álvarez, 1974; Bandon, 1974).

A lo largo del tiempo se han ido publicando artículos, sobre todo *fiches pratiques*, una especie de ayuda pedagógica en la que se aplican metodologías (generalmente la global) para la mejor comprensión de los textos. Realizaremos una clasificación temática y revisión de estas fichas prácticas. Algunos de ellos se basan en textos literarios: Fievez (1978); Cicurel (1983); Kipalani (1984); Eynard (1988); Richer (1991); Valderranía (1994) y Gruca (1996) sin embargo otros, la mayoría, analizan los textos periodísticos: Nataf (1978); Girod (1985); Nott (1985); Gautherot (1985); Filice y Laugier (1985); Connoly y Duggan (1985); Barillaud (1985); Camugli-Gallardo (1987); Moirand(1990); Lucena Santos *et alii* (1990); Eurin (1990); Chatelave(1990); Dévelotte (1990); Cicurel (1991b); Bertocchini y Constanzo (1993); Correy–Dietrich (1994); Rafoni y Robert (1995); Morales (1995) y Grzegorowska (1998).

2.1. El texto periodístico

El texto periodístico se trabaja generalmente con artículos de prensa y se presenta el modo del trabajarlo en clase basándose en la *approche globale*. Así, Camugli-Gallardo (1987) explica que primeramente desbloquea a los alumnos, haciéndoles ver que no es preciso conocer todas las palabras para comprender el texto; posteriormente el profesor lee el texto con los alumnos y éstos señalan los grafemas cuya realización fonética les sorprende; más tarde subrayan los grupos de letras que corresponden a un mismo sonido. Posteriormente se trabaja la morfosintaxis: los estudiantes detectan las marcas de género y número. Si el texto se dirige a universitarios de una cierta especialidad, se prevé que no sea difícil comprender el léxico del mismo.

Una metodología similar es presentada por Eurin (1990) en su trabajo presenta un artículo de título metafórico: "Mariage à la russe", que permite el diálogo con los alumnos para formular hipótesis sobre el contenido del texto presentado para su análisis; también se basa en el dibujo y en los subtítulos, así como en la organización del texto para hacer comprender el contenido del texto.

Chatelave (1990) trabaja asimismo con varios artículos que comparten el tema del dinero. Primeramente se formulan hipótesis sobre el contenido de los textos a través del título, seguidamente se realiza una lectura rápida para ver si se confirman las hipótesis. Por último se realiza una lectura intensiva para buscar otras

informaciones o explicaciones que requieren una lectura del texto mucho más detallada. Se trata de una aplicación práctica de los postulados de Moirand (1979), ya que se insiste en que los alumnos no tienen por qué entenderlo todo.

También se inspiran en ello Filice y Laugier (1985), ya que analizan los índices de varias revistas, basándose en la importancia de lo extralingüístico para la comprensión del texto.

Es la misma metodología la seguida por Connolly y Duggan (1985), que postulan para la comprensión global del texto: la lectura del título y subtítulos; hipótesis sobre el contenido del artículo; señalar las primeras frases de cada párrafo, las repeticiones de palabras y las ideas principales del texto.

Bertocchini y Constanzo (1993) proponen, a través de un conjunto de textos con la misma tipología textual, la comprensión y producción de textos.

Existe un gran número de experiencias basadas en textos periodísticos, ya que Moirand y Cicurel centran sus explicaciones metodológicas en sucesos y textos reales aparecidos en periódicos. Estas fichas no se limitan a los artículos aislados sino que también se propone la lectura de revistas y de periódicos enteros para un trabajo global sobre el conjunto de artículos. Por ejemplo, Girod (1985) trabaja con los titulares del diario *Libération* y de otros periódicos para enseñar tanto la cultura como la civilización francesa: se basa para ello en considerar el título como imagen y también analiza los elementos no lingüísticos del mismo.

Correy y Dietrich (1994) sugieren consignas para leer la prensa en clase. Para ello, la actividad se divide en tres fases: antes, durante y después de la lectura, y se plantean preguntas sobre el porqué de la lectura del periódico y, una vez más, la formulación de hipótesis con la lectura del título y búsqueda de los pasajes clave del artículo para acabar con actividades de reescritura. Aunque este artículo data de 1994 vemos cómo se siguen los postulados de Moirand (1979), sobre todo la formulación de hipótesis como paso previo para comprender el texto.

Gautherot (1985) explica cómo leer la revista *Cinq sur Cinq*, hojeándola primero y formulando hipótesis sobre su contenido después, y explica cómo se presenta esta revista dirigida a los estudiantes de FLE. Moirand (1990) analiza desde la gramática de texto las entrevistas publicadas en periódicos y revistas como material didáctico cultural y lingüístico.

2.2. El texto literario

Aunque haya sido el más abundante, no es el texto periodístico el único estudiado, sino que en la última década se han realizado acercamientos al análisis del texto literario desde la perspectiva de la *approche globale*. Richer (1991) habla de los textos literarios y de cómo analizar su superestructura, el campo léxico y la sintaxis del francés a través de dichos textos.

Valderranía (1994) hace leer a los alumnos un texto de Maupassant pero, en vez de evaluar la comprensión lectora con un test, se lo presenta antes de leer el texto para que éste resulte más motivante.

Gruca (1996) critica la *approche globale* aplicada a los textos literarios, ya que rara vez el título de una novela permite anticipar el contenido del fragmento analizado en clase de FLE.

También se presenta la posibilidad de leer libros en FLE, es la actividad presentada por Lázaro (2003) que explica cómo hizo leer a una clase el libro *Tanguy*. En un primer momento se explicaron los conocimientos previos que se requerían para ser entendido, es decir, los acontecimientos históricos que motivaron su escritura; en una primera sesión los alumnos se familiarizaron con el libro y su edición, posteriormente se trabajó en común el primer capítulo con dos objetivos muy precisos: aprender a leer un texto largo sin comprender todas las palabras, y poner en práctica el esquema narrativo señalando los elementos constituyentes. Para afianzar el trabajo, se pidió a los alumnos que se imaginaran que tenían que realizar una película con la novela y así señalar los elementos más relevantes.

Bouvet y Close (2003) también explican cómo leer un fragmento literario a través del hipertexto, es decir, a través del ordenador el lector puede acceder al significado de palabras de vocabulario que le resultan desconocidas, así no tendrá que acudir al diccionario y no perderá el hilo de la narración. Los alumnos han reaccionado muy positivamente ante este método.

2.3. Conocimientos previos

Otro aspecto estudiado en las *fiches pratiques* de *Le français dans le monde*, es la importancia de los conocimientos previos a la hora de abordar un texto en FLE.

Morales (1995) relata una experiencia en la cual un equipo de pedagogos bolivianos se encarga de redactar una revista con contenidos muy próximos a la cultura del país y se descubre que, aunque la sintaxis o la estructura del texto sea complicada, si se conoce bien el contenido (familiaridad con el texto) se comprende mejor, y así se elabora una revista en francés muy accesible para los lectores bolivianos.

También desde América del Sur, Lucena V.Santos *et alii* (1990) reflexionan sobre lo poco motivantes que resultan a veces los manuales de FLE para los alumnos, y considera que se debe proponer textos que correspondan a los intereses de los alumnos; así el estudiante formulará hipótesis sobre el contenido de los textos a través de los indicios extralingüísticos. En el artículo se propone utilizar la revista *Okapi* como material didáctico. Se presenta un texto sobre el universo, con varios ejercicios que abarcan, desde la formulación inicial de hipótesis y el subrayado de palabras transparentes, hasta la lectura más detallada, con la búsqueda de sinónimos y antónimos.

Con la intención de motivar a los alumnos, Grzegorowska (1998) realiza un trabajo sobre la revista *Okapi*, pero en este caso se centra en los intereses de los alumnos con el objetivo de que se realice una lectura autónoma; para ello deben completar una hoja de respuestas y posteriormente realizar una puesta en común en clase.

2.4. Estado actual de la *approche globale*

Con este resumen de lo publicado a lo largo de casi tres décadas en *Le français dans le monde*, vemos que la *approche globale* sigue siendo uno de los pilares en los que se apoya toda aplicación metodológica de la lectura en FLE, a veces, incluso, se reproduce paso a paso dicha metodología. Moirand es muy citada en la bibliografía, aparecen críticas pero no se mejora ni se propone otra metodología distinta.

Actualmente se pone de manifiesto la importancia de la lingüística textual, de la tipología textual en la comprensión de los textos (Chuong, 2003). La *approche globale* se apoya excesivamente en la formulación de hipótesis y los conocimientos previos de los lectores. Para los lectores en LM, ciertos conocimientos socioculturales pueden resultar evidentes, pero los lectores de FLE carecen de dichos conocimientos. Para Chuong (2003) posee más importancia el texto y su cohesión que las hipótesis, por lo tanto, propone una enseñanza explícita de los elementos textuales para proporcionar a los estudiantes medios que les permitan acceder al sentido del texto de manera más segura. Chuong (2003) expone que ante una dificultad de vocabulario no se debe explicar la palabra en sí, sino facilitar el sentido de las palabras desconocidas, teniendo en cuenta los procedimientos anafóricos del mismo texto. Así, el lector formulará hipótesis sobre el significado de una palabra desconocida si el texto está bien cohesionado, y realizará operaciones de deducción de sentido sin bloquearse ante palabras cuyo significado ignora.

Encontramos en estos trabajos una evolución en la *approche globale*, ya señalada por Rui (2000): el texto va adquiriendo cada vez mayor importancia. Cicurel (1991a) privilegiaba la variable *finalidad* y Dévelotte (1990) se centraba más en el *lector*, pero Rui propone incidir en el *texto* y analizar cómo los lectores analizan las especificidades semánticas de cada texto. También subraya el gran vacío que existe en la investigación de textos que no sean periodísticos. Este camino parece abierto en los últimos trabajos analizados aquí (Wlassoff-Delahousse (1997) y Chuong (2003)).

3. Dos puntos de vista: el anglófono *English as a foreign language* (EFL) y el francófono *Français langue étrangère* (FLE)

Tras la explicación de la *approche globale* y su posterior evolución, pasaremos a exponer las diferencias más sobresalientes que observamos en los estudios de la lectura en LE desde los dos ámbitos de investigación más relevantes: el anglófono y el francófono.

Peytard y Moirand (1992) ya intuyeron la importancia del discurso en la pedagogía de FLE: se constató que para aprender a leer textos de especialidad no bastaba la utilización de diccionarios bilingües, es decir, la cuestión no era meramente léxica, sino que las dificultades de comprensión estribaban en el aspecto discursivo. Se reflexionó sobre ello y se concluyó que describiendo los discursos se aislarían los elementos lingüísticos privilegiados sobre los diversos temas de especialidad. Se proponía una tipologización de los textos para aprehender mejor el funcionamiento de una materia en concreto. Estos trabajos postulaban que los análisis presentados mejorarían las estrategias de aprendizaje de la lectura de especialidad en LE (Moirand, 1990 y Darot, 1989). Aunque los estudios de Adam (1992, 1996 y 1999) son posteriores, este trabajo, como hemos visto más arriba, no ha sido totalmente completado, aunque todas las tendencias actuales apuntan a ello (Nam-Seong, 2003).

Tras realizar un estudio cronológico apoyándose en las distintas escuelas lingüísticas, Peytard y Moirand (1992) trazan un esquema sobre cómo se entiende el discurso en la tradición anglófona y francófona. Los trabajos francófonos proceden de la teoría lingüística de la enunciación y se apoyan en categorías gramaticales. Se estudia el texto como tal y su interés se centra en los textos de especialidad. Al focalizarse tanto en el texto encontramos que a veces se limitan a realizar un “catálogo” de marcas enunciativas que definen cada texto. El discurso se analiza como medio de actualización del sistema de la lengua, por un locutor.

Los trabajos anglosajones analizan el discurso como manifestación de relaciones extralingüísticas. Esta visión procede de la pragmática; y, por lo tanto, el texto no aparece cohesionado, ya que cada enunciado se analiza aisladamente, fuera de su coherencia textual.

Ante todo, la diferencia estriba en la utilización de los experimentos: en EFL se analizan variables, es frecuente encontrar tablas y análisis de las mismas, el método es completamente empírico y existen abundantes estudios de tipo experimental. En FLE se teoriza más. A partir de 1996, sí que aparecen estudios experimentales en FLE, pero el número de alumnos suele ser menor y la estadística no se plantea del mismo modo científico: al análisis de los datos suele seguir un comentario de los mismos y rara vez se analizan de modo estadístico y matemático los datos obtenidos en los estudios.

No deja de ser un dato destacable que, a pesar de todos los estudios elaborados en EFL y FLE, rara vez se mencionen ambas escuelas entre ellas. Encontramos en trabajos francófonos citada únicamente a Carrell (1989), y son los artículos canadienses (Cornaire 1989, 1992, 1999) los únicos que ponen en relación ambas escuelas.

Sin embargo, podemos observar que cada vez más estudios del ámbito francófono se realizan de manera experimental: en la revista *Études de linguistique*

appliquée nº 104 (1996), aparecen varios trabajos sobre la lectura, aportando como novedad que se trata la lectura en FLE desde el punto de vista experimental, lo que ya se venía trabajando en el ámbito anglófono. En dicho número encontramos desde un artículo sobre la importancia del contexto extralingüístico (Lévy–Mongelli, 1996), en el cual se demuestra la opacidad de un texto con fuerte contenido político para lectores en LE (aunque la competencia lingüística no sea muy complicada), hasta un estudio sobre los conectores argumentativos (Mercedes Fernández, 1996) y un análisis sobre la organización textual (Malheiros- Poulet, 1996). También se analizan los datos de este modo en artículos del número monográfico de la revista *Acquisition et interaction en langue étrangère*, nº 13, (2000) como los trabajos de Souchon, Acuña o Pastor (2000). Poco a poco se van realizando estudios estadísticos en FLE, aunque, si revisamos la bibliografía, el estudio de la lectura desde un punto de vista estadístico se encuentra mucho más desarrollado en EFL.

4. Conclusiones

La *approche globale* ha sido en los últimos años la opción metodológica fundamental para la didáctica de la comprensión lectora en FLE. Desde la publicación de los textos fundadores (1979), se ha retomado de modo sistemático y aplicado, tanto en libros de texto como en artículos sobre la cuestión. Esta aplicación didáctica que se basa en el modelo *alto–bajo* de Goodman (1967), también ha recibido críticas, ya que se limita al contenido semántico de los textos y no determina la estructura de cada uno. Sigue sin aparecer, sin embargo, en el ámbito del FLE, una propuesta didáctica que reemplace a la presentada por Moirand.

Actualmente, los artículos publicados sobre la comprensión lectora tienden a incidir en la variable *texto*, analizando, por un lado, la estructura y cohesión interna del mismo (Chuong, 2003) y, por otro, las particularidades semánticas de cada tipo de texto (Rui, 2000).

Hemos señalado, asimismo, las diferencias entre las investigaciones en EFL y FLE: las primeras son esencialmente experimentales y basadas en la estadística, mientras que las segundas, aparecen más enmarcadas en la teoría, aunque, cada vez más, se van realizando también estudios de tipo experimental.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ACUÑA, Teresa (2.000): «Le passage des processus de bas niveaux aux processus de haut niveau». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, nº 13, pp. 41-65.
- ADAM, Jean-Michel (1996): «L'argumentation dans le dialogue». *Langue française*, nº 112,

pp. 31-49.

- ADAM, Jean-Michel (1999): *La linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*. Paris, Nathan.
- ADAM, Jean-Michel (1992): *Les textes: types et prototypes (récit, description, argumentation, explication et dialogue)*. Paris, Nathan.
- ÁLVAREZ, Gerardo (1974): «Une approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère». *Le français dans le monde*, n° 141, pp. 46-51.
- BANDON, Pierre (1974): «Adaptation en "français facile" ou solution de facilité?». *Le français dans le monde*, n° 141, pp. 106-109.
- BARILLAUD, Marie Christine, Jacqueline Bieque & Patrick Dahlet (1985): «Le fait divers, une didactique de l'insensé ». *Le français dans le monde*, n° 194, pp. 76-89.
- BENGTSSON, Sverker (1974): «La bibliothèque de classe en FLE». *Le français dans le monde*, n° 141, pp. 75-79.
- BERTOCCHINI, Paola & Edwige CONSTANZO (1993): «Du texte au texte». *Le français dans le monde*, n° 245, pp. 48-52.
- BOUVET, Eric & Elizabeth CLOSE (2003): «Lecture hypertextuelle dans la classe de littérature». *Le français dans le monde*, n° 327, pp. 27-28.
- CAMUGLI-GALLARDO, Catherine (1987): «Lecture rapide pour débutants ». *Le français dans le monde*, n° 207, pp. 76-87.
- CARRELL, Patricia L. (1989): «Metacognitive awareness and second language reading». *The modern language journal*, n° 73, pp. 121-134.
- CICUREL, Francine (1983): «Lecture de la nouvelle». *Le français dans le monde*, n°172, pp. 62-68.
- CICUREL, Francine (1991a): *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- CICUREL, Francine (1991b): «Compréhension des textes: une démarche interactive ». *Le français dans le monde*, n° 243, pp. 40-46.
- CONNOLY, Joseph & Neil DUGGAN (1985): «Fait divers ». *Le français dans le monde*, n° 194, pp. 101-103.
- CORNAIRE, Claudette (1989): «Théorie des schèmes et pédagogie de la lecture en français langue seconde». *Contact*, vol, 8, n° 4, pp. 3-7.
- CORNAIRE, Claudette (1992): «L'enseignement de stratégies de lecture en français langue seconde ». *Contact*, vol. 11, n° 1, pp. 3-6.
- CORNAIRE, Claudette (1999): *Le point sur la lecture*. Paris, Clé International.
- CORREY, Helène & Reinhard DIETRICH (1994): «Pour lire la presse en classe». *Le français dans le monde*, n° 268, pp. 46-53.
- COSTE, Daniel (1974): «Lire le sens». *Le français dans le monde*, n° 109, pp. 40-44.
- CHATELAVE, Odile (1990): «Face à l'épargne». *Le français dans le monde*, n° 237, pp. III-IV.
- CHUONG, Vo Van (2003): «Procédés anaphoriques et lecture en FLE». *Le français dans le monde*, n° 327, pp. 29-32.

- DEVELOTTE, Christine (1989): *Stratégies de lecture d'un article de presse en langue étrangère*. Mémoire de D.E.A. Université Paris III- Sorbonne Nouvelle.
- DEVELOTTE, Christine (1990): «Lire: un contrat de confiance». *Le français dans le monde*, n° 235, pp. 50-54.
- EURIN, Simone (1990): «Ménage à la russe». *Le français dans le monde* n° 233, pp. III-IV.
- EYNARD, Leupold (1988): «Pour une approche active d'un texte littéraire». *Le français dans le monde*, n° 220, pp. 62-65.
- FERNANDEZ, Mercedes (1996): «De l'opacité à la transparence: analyse contrastive des connecteurs argumentatifs: proposition didactique». *Études de linguistique appliquée*, n° 104, pp. 471-478.
- FIEVEZ, Josiane (1978): «Lire dans le texte». *Le français dans le monde*, n° 141, pp. 60-74.
- FILICE Lina & Régine LAUGIER (1985): «Sommaire...ment votre». *Le français dans le monde*, n° 194, pp. 104-109.
- GAONAC'H, Daniel (2000): «La lecture en LE: un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 13, pp. 5-14.
- GAUTHEROT, Jean-Marie (1985): «Un lecteur averti en vaut deux. Lire vrai avec 5 sur cinq et le nouveau passe-partout». *Le français dans le monde*, n° 194, pp. 89-100.
- GIROD, Claudine (1985): «Libé: la une mode d'emploi». *Le français dans le monde*, n° 194, pp. 67-74.
- GOODMAN, Kenneth S. (1967): «Reading, a psycholinguistics guessing game». *Journal of the reading specialist*, n° 6, pp. 126-135.
- GRUCA, Isabelle (1996): «Didactique du texte littéraire. Un parcours à étapes». *Le français dans le monde*, n° 285, pp. 56-59.
- GZEGOROWSKA, Anna (1998): «Initier les élèves à la lecture de la presse française avec OKAPI». *Le français dans le monde*, n° 269, pp. 51-54.
- KIPALANI, Marie Claudette (1984): «Usages possibles d'un texte littéraire». *Le français dans le monde*, n° 182, pp. 86-91.
- LAZARO, Josefina (2003): «Lire en L2 dans les sections bilingues». *Le français dans le monde*, n° 327, pp. 25-26.
- LEVY-MONGELLI, Danielle (1996): «Logiques situationnelles, extratextualité et attitudes culturelles des apprenants dans la compréhension de textes ouverts». *Études de linguistique appliquée*, n° 104, pp. 421-430.
- LUCENA SANTOS, Ana María, Helliacy DA SILVA MALGAES & María Selva BARBOSA DE BARROS (1990): «Priorité à la compréhension écrite ». *Le français dans le monde*, n° 236, pp. 53-59.
- MALHEIROS-POULET, María Eugênia (1996): «La lecture comme reformulation à différents niveaux du message textuel». *Études de linguistique appliquée*, n° 104, pp. 451-460.
- MOIRAND, Sophie (1979): *Situations d'écrit*. Paris, Clé International.
- MOIRAND, Sophie (1990): «Travailler avec les interviews dans la presse». *Le français dans le*

- monde*, n° 236, pp. 53-59.
- MORALES, Michèle (1995): «Lire autrement». *Le français dans le monde*, n° 271, pp. 104-107.
- NAM-SEONG, Lee (2003): «Genres et types de textes». *Le français dans le monde*, n° 327, pp. 31-32.
- NATAF, Raphaël (1978): «Lire le journal en FLE». *Le français dans le monde*, n° 141, pp. 41-45.
- NOTT, David (1985): «La presse écrite pas à pas». *Le français dans le monde*, n° 194, pp. 59-66.
- PASTOR DE LA SILVA, Raquel (2000): «Le repérage des traces de subjectivité dans la construction de la relation lecteur-scripteur au cours de la lecture de textes de médiacritique d'art en langue étrangère». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 13, pp. 67-88.
- PEYTARD, Jean & Sophie MOIRAND (1992): *Discours et enseignement du français*. Paris, Hachette.
- RAFONI, Jean-Charles & Jean-Michel ROBERT (1995): «Apprendre à lire». *Le français dans le monde*, n° 238, pp. 53-58.
- RICHER, Jean-Jacques (1991): «Pour une pratique de l'approche typologique des textes». *Le français dans le monde*, n° 238, pp. 73-78.
- RICHER, Jean-Jacques (1995): «Mettre en place des stratégies de lecture». *Le français dans le monde*, n° 275, pp. 63-66.
- RUI, Blandine (2000): «Exploration de la notion de "stratégie de la lecture" en français langues étrangère et maternelle». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 13, pp. 89-110.
- SOUCHON, Marc (2000): «Lecture de textes en LE et compétence textuelle». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 13, pp. 15-40.
- VALDERRANIA, Isabel (1994): «Le test détourné». *Le français dans le monde*, n° 265, pp. 53-58.
- WLASSOFF-DELAHOUSSE, Marie (1997): «Approche globale et typologie des textes». *Le français dans le monde*, n° 291, pp. 60-65.