

# EL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS: UNA APROXIMACIÓN A CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS NO INTEGRADAS

THE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES:  
AN APPROACH TO NON INTEGRATED PEDAGOGICAL CONCEPTIONS

*Venticinque, Nilda<sup>1</sup>; Valcarce, María Laura<sup>2</sup>; Del Río, Marta<sup>3</sup>*

---

## RESUMEN

En la mayoría de nuestras universidades nacionales, los cursos de idioma apuntan al desarrollo de una competencia lectora de textos de la especialidad en lengua extranjera. El conocimiento del léxico por parte de los alumnos se convierte en una dificultad para la comprensión. En la medida en que las actividades áulicas pueden contribuir involuntariamente a una reificación del léxico, la segunda parte de la investigación se centró en el docente para indagar sus concepciones en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del léxico. Se aplicó un cuestionario a 60 profesores de lenguas extranjeras, divididos según el idioma inglés y francés. Los resultados revelan una falta de integración de las concepciones docentes sobre la lengua, la enseñanza y el aprendizaje.

## Palabras clave:

Léxico - Comprensión - Integración pedagógica - Formación docente

## ABSTRACT

In most of our national universities, the language courses aim at the development of reading comprehension of the specialty, in foreign language. The knowledge of the lexicon on the part of the students becomes a difficulty for understanding. In the measurement in which the class activities may contribute involuntarily to a reification of the lexicon, the second part of the research was centered in teachers to identify their conceptions about teaching and learning the lexicon. A questionnaire to 60 teachers in foreign languages was applied, divided according to English or French language. The results reveal a lack of integration of teacher's conceptions on language, teaching and learning.

## Key words:

Lexicon - Reading comprehension - Pedagogic integration - Teacher's training

---

<sup>1</sup> Magister en Lingüística, París 3. Profesora Adjunta (R) Idioma francés. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Directora del Proyecto UBACyT P084 radicado en el Instituto de investigación de la Facultad de Psicología (UBA).

<sup>2</sup> Licenciada en Psicología. UBA. Becaria de Maestría por el Proyecto P084 UBACyT. Docente de la Cátedra de Psicopatología II. Facultad de Psicología. UBA.

<sup>3</sup> Magister en Ciencias Sociales con orientación en Ciencia Política. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Profesora Adjunta (I) de la Cátedra HISTORIA DEL CONOCIMIENTO SOCIOLOGICO I, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Investigadora integrante de numerosos proyectos UBACyT.

En la mayoría de nuestras universidades nacionales, los cursos de idioma apuntan al desarrollo de una competencia lectora de textos de la disciplina en lengua extranjera. La práctica docente en este tipo de cursos de idioma francés, impartidos en dos Facultades de la Universidad de Buenos Aires, permitió observar que el conocimiento del léxico por parte de los alumnos se convierte en una dificultad para la comprensión de los textos seleccionados, aun en los casos en los que se alcanza un nivel satisfactorio de lectura. La recurrencia de esta dificultad llevó a plantear un problema que dio lugar a un proyecto de investigación para indagar la relación existente entre el conocimiento léxico y el grado de comprensión de un texto.

La hipótesis general que orientó el estudio postula que el léxico reificado -en el que cada significante de la lengua extranjera corresponde a un significante de la lengua materna- puede constituir un obstáculo en la construcción del sentido durante el proceso de lectura.

El diseño metodológico contempló la aplicación de instrumentos diferenciados a alumnos y docentes para observar, en el primer caso, la competencia de comprensión lectora en relación con la disponibilidad léxica, y en el segundo caso, para indagar acerca de las opiniones de los docentes respecto de la concepción de la enseñanza y el aprendizaje del léxico.

El instrumento de observación diseñado para alumnos consistió en un texto en idioma extranjero<sup>1</sup>, con temática afín a las disciplinas de formación de los estudiantes, acompañado por tres grupos de preguntas que abordaban distintos niveles de comprensión del texto: el extralingüístico, el lingüístico y el discursivo. Se solicitaba además el significado en español de una lista de 10 palabras seleccionadas en el texto que debía completarse dos veces, antes y después de la lectura del mismo. Por último, se preguntaba acerca de la impresión de haber comprendido o no el texto, datos que se relacionaron con la evaluación efectuada por el equipo.

La aplicación se realizó en un grupo de 200 estudiantes de los cursos de francés y de inglés de distintas carreras universitarias y de carreras de lenguas extranjeras<sup>2</sup>. Las respuestas obtenidas indicaron que el nivel de comprensión es relativamente independiente del conocimiento lingüístico y que no se correlaciona con la disponibilidad léxica ya que el conocimiento disciplinar puede favorecer el valor compensatorio en contexto de los significantes. En síntesis, el grado de integración de los niveles de comprensión (extralingüístico, lingüístico y discursivo) tuvo mayor incidencia sobre la comprensión de un texto que los conocimientos lingüísticos estructurados entre los que figura el léxico.

Por otra parte, el estudio comparado de los resultados obtenidos en las dos listas de atribución de significado

<sup>1</sup> El mismo texto en inglés y en francés según el idioma estudiado

<sup>2</sup> Estudiantes de las Facultades de Ciencias Sociales, Derecho y Psicología (UBA) y del IESLV "J. R. Fernández".

-la previa y la posterior- muestra la reificación del léxico en aquellos alumnos que cuentan con una alta disponibilidad léxica en el idioma elegido. La mayoría, al no poder adecuar el significado de las palabras al contexto, tuvo dificultades en la comprensión integral del texto.

Los resultados y conclusiones de esta primera etapa de la investigación condujeron a una reflexión sobre las prácticas docentes en los cursos de comprensión lectora. Dado que las actividades áulicas a veces pueden contribuir involuntariamente a una reificación léxica, la segunda etapa de la investigación se centró en el docente. Las concepciones del docente respecto a la enseñanza y el aprendizaje del léxico constituyen un componente esencial de su práctica por lo que se hace necesario indagarlas desde el punto de vista didáctico de la lengua extranjera a enseñar.

Esta doble mirada permite una reconstrucción más completa del cuadro de situación observable y, por ende, un diseño de propuestas pedagógicas tendientes a corregir desajustes que puedan existir en una secuencia de enseñanza y de aprendizaje. En este artículo se presentarán solo los resultados y conclusiones de esta segunda etapa de la investigación<sup>3</sup>.

## MÉTODO

El relevamiento de las opiniones de los docentes que permitió reconstruir las concepciones aludidas, se realizó sobre un grupo de 60 profesores, divididos en dos grupos según el idioma (francés o inglés) e integrados a su vez en subgrupos de acuerdo con el ámbito de enseñanza en el que se desempeñaban: nivel medio, nivel superior universitario y nivel terciario<sup>4</sup>.

El instrumento utilizado consistió en un cuestionario elaborado por Duquette y Tréville (1996) sobre el cual se realizaron algunas modificaciones para lograr una mayor adecuación a los objetivos de la investigación. El cuestionario original se dividía en cuatro campos conceptuales: a) aspectos lingüísticos del vocabulario, b) el aprendizaje del vocabulario en lengua extranjera, c) la enseñanza del vocabulario en lengua extranjera y d) la evaluación de la competencia léxica. En el cuestionario definitivo no fue incluido el último campo conceptual referido a la enseñanza en forma más integral dado que la investigación se focalizó en una sola competencia: la comprensión lectora de textos científicos en lengua extranjera. Cada campo conceptual fue operacionalizado mediante una serie de preguntas e ítems semiestructurados que permitían indagar opiniones y comentarios en forma textual.

En el análisis de las respuestas, las distribuciones obteni-

<sup>3</sup> Los resultados de la primera parte de esta investigación se encuentran en un artículo publicado en el Anuario 2002 (ver referencias).

<sup>4</sup> Docentes de las Facultades de Ciencias Sociales, Derecho y Psicología (UBA) y de los niveles secundario y terciario (Profesorado y Traductorado) del IESLV "J. R. Fernández".

das exhibieron fuertes concentraciones que permitieron reagrupar y relacionar las categorías previas. Se crearon categorías dicotómicas para posibilitar, en un primer nivel<sup>5</sup>, la profundización interpretativa de las respuestas por SÍ o por NO (ver Apéndice).

Para el campo a) referido a la concepción de la lengua extranjera a enseñar, las respuestas se agruparon en dos categorías: *código*<sup>6</sup> y *discurso*<sup>7</sup>. Para el campo b) sobre el aprendizaje del vocabulario, esta dicotomía se tradujo por *con esfuerzo* y *sin esfuerzo*<sup>8</sup>. Finalmente el campo c) referido a la enseñanza del vocabulario, se centró en *sistemática* y *asistemática*<sup>9</sup>.

Para asegurar la adecuación entre la distribución de las respuestas obtenidas en las categorías iniciales y la decisión teórica respecto al reagrupamiento<sup>10</sup>, se realizó una doble comparación entre las distintas preguntas en cada cuestionario completado y la misma pregunta en distintos cuestionarios completados. Una vez establecidas las tendencias dentro de cada campo conceptual, docente por docente, se combinaron las distintas categorías lo que condujo a la construcción conceptual del modelo de respuesta. Estas dos cadenas de categorías del modelo (*código-con esfuerzo-sistemática* y *discurso-sin esfuerzo-asistemática*), dieron lugar a tres metacategorías (*Integración Fuerte*, *Integración Media* e *Integración Débil*) según el grado de coincidencia con el modelo. La metacategoría de *Integración Fuerte* indica una estrecha coherencia conceptual a nivel pedagógico y comprende los docentes que se sitúan en una u otra alternativa del modelo de respuesta teórica: *código-con esfuerzo-sistemática* o *discurso-sin esfuerzo-asistemática*. En el extremo opuesto, una *Integración Débil* indica una concepción cuyos presupuestos tienen entre sí una relación en cierto modo contradictoria: *código/discurso-con esfuerzo-asistemática* o *código/discurso-sin esfuerzo-sistemática*. Por último, una *Integración Media* es una coherencia parcial pero sin contradicción predominante: *discurso-con esfuerzo-sistemática* o *código-sin esfuerzo-asistemática*.

Cada una de estas dos cadenas combinatorias, consti-

tuidas por dos categorías dicotómicas compatibles, dio cuenta del nivel de integración más o menos homogéneo de la concepción pedagógica del docente<sup>11</sup>. La elección entre *código* y *discurso* no fue decisiva, pero los pares *con esfuerzo-sistemática* o *sin esfuerzo-asistemática*, considerados solidarios, no admitieron negociación<sup>12</sup>.

## RESULTADOS

En el campo conceptual a) referido a la concepción de la lengua a enseñar, se registra que la mayoría de las respuestas de los docentes se ubican en la categoría *discurso*. Consideran que el vocabulario solo cobra sentido en contexto y que por medio de él se vehiculiza la cultura de una comunidad. El aprendizaje de una lengua no se centra específicamente en el aprendizaje del vocabulario. Por el contrario, una minoría se ubica en la categoría *código* y sostiene que el vocabulario constituye un conjunto estructurado y fácil de describir. Desde esta perspectiva, aprender una lengua consiste básicamente en aprender el vocabulario de la misma.

El campo conceptual c) que aborda la concepción del docente en lo que a la enseñanza del vocabulario se refiere, presenta resultados diferentes según el idioma. En inglés, se registra una leve mayoría en la categoría *sistemática* mientras que, en francés, una mayoría significativa se ubica en la categoría *asistemática*. La mayoría de los docentes de inglés sostienen que las palabras no deben ser presentadas en forma aislada sino agrupadas (por categorías gramaticales, redes temáticas, familias, etc.) y que el rol del docente consiste fundamentalmente en explicar el sentido de las palabras según el contexto en el que aparecen. Para ellos, conocer una palabra es saber su significado, por lo tanto el docente debe confeccionar listas de palabras para que los alumnos las memoricen. Por el contrario, la gran mayoría de los docentes de francés afirman que el vocabulario no requiere una enseñanza sistemática: el docente debe apuntar a una enseñanza en situación de comunicación y su rol consiste en desarrollar la autonomía del alumno al presentarle estrategias que permitan inferir el sentido de las palabras con ayuda del contexto.

Por último, el campo conceptual b) referido al aprendizaje del vocabulario, se presentó como el más revelador. En ambos idiomas, las proporciones fueron muy próximas y se trabajó sobre los resultados totales. Se registra que la mayor parte de los docentes de inglés y de francés se ubica en la categoría *sin esfuerzo*. Desde el punto de vista del aprendizaje dichos docentes afirman que el vocabulario sólo puede aprenderse en contexto y que se adquiere naturalmente y sin esfuerzo, a través de los textos escritos. Consideran que el aprendizaje del vocabulario es el resultado de la lectura placentera y que no

<sup>5</sup> Ver Apéndice B

<sup>6</sup> El código es la organización que permite la construcción del mensaje.

<sup>7</sup> Sinónimo de habla, es decir el uso individual de la lengua

<sup>8</sup> La palabra esfuerzo está tomada en el sentido literal: memorización, repetición, reutilización de listas de palabras con su correspondiente significado en la lengua materna. La categoría *con esfuerzo* es compatible con una concepción de la lengua a enseñar como un código mientras que *sin esfuerzo* se relaciona con una concepción discursiva es decir con un trabajo de interpretación del querer decir del autor.

<sup>9</sup> Se entiende aquí por *sistemática*, el rigor del docente en la utilización de un procedimiento metódico que pudiera contribuir a la fijación de formas y normas. Sin embargo no por ello se debe concluir que una enseñanza asistemática es sinónimo de caótica sino más bien de una enseñanza que aprovecharía aquellas situaciones y oportunidades propicias para la negociación de un objetivo.

<sup>10</sup> Ver Apéndice B. El ítem *Otros* no se tuvo en cuenta para esta clasificación sino que fue objeto de una interpretación ulterior.

<sup>11</sup> Ib.

<sup>12</sup> Ib.

sólo depende de la memoria. Sólo una minoría cree que el aprendizaje del vocabulario es el resultado de una enseñanza sistemática de las formas y las significaciones que demanda trabajo y esfuerzo.

La lectura vertical de las respuestas obtenidas revela resultados compatibles con las cadenas de categorías concebidas *a priori* y reflejan en apariencia una concepción pedagógica fuertemente integrada. Sin embargo, al proceder a una lectura horizontal, en ambos idiomas, la aplicación del modelo muestra una dominante de *Integración Débil* es decir *código-sin esfuerzo-sistemática* o *discurso-con esfuerzo-asistemática* u otras variantes. Los comentarios del ítem *Otros* validan las orientaciones precedentes en lo que a las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje se refiere. Ahora bien, en el campo referido a la concepción de la lengua enseñada, este ítem revela una noción subyacente de *código* que coexiste con la noción de *discurso*, mayoritaria en las respuestas a los ítems del cuestionario.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a través de las encuestas revelan que los docentes tienen una concepción discursiva de la lengua extranjera que enseñan. Esto significa que privilegian el uso individual de la lengua con una intención mediadora y comunicativa. En contrapunto con la noción de discurso, la noción de código corresponde más bien a una concepción normativa, en cierto modo considerada caduca, al menos desde un punto de vista puramente teórico.

Con respecto a la enseñanza se observa que la tendencia no es uniforme ya que una leve mayoría de los docentes de inglés manifiestan estar de acuerdo con una enseñanza *sistemática* del vocabulario, en tanto la gran mayoría de los docentes de francés son partidarios de una enseñanza *asistemática*.

Hasta aquí, los resultados reflejan una concepción pedagógica sin mayores contradicciones entre las representaciones de la lengua enseñada y su didáctica. Sin embargo, al analizar el campo referido al aprendizaje, en ambos idiomas la tendencia dominante es *sin esfuerzo*, a pesar de la disparidad existente entre francés e inglés en lo que a la enseñanza se refiere. La lectura horizontal, caso por caso, revela una dominante de *Integración Débil*, y da cuenta de este modo de una concepción vulnerable del aprendizaje relacionada con la formación docente de los docentes de lenguas extranjeras.

Las orientaciones pedagógicas de los últimos veinte años marcan una evolución en lo que a la lengua y a su enseñanza se refiere. Sin embargo, los resultados indican que esta evolución no se extendió a la concepción del aprendizaje, es decir que los nuevos enfoques no vinieron a enriquecer los modos de enseñanza existentes sino que simplemente los substituyeron. Esta sustitución y atracción por lo nuevo no fue solidaria de un

cambio profundo.

Desde esta perspectiva, la inconsistencia entre los 3 ejes indica que el cambio es sólo formal ya que *discurso* se confunde con *código* en la medida en que se lo considera como un contenido sujeto a normas, llámese género, conjugación o acto de habla. Efectivamente, los docentes tienen una formación disciplinar y didáctica que constituye el saber construido. Sin embargo, la responsabilidad del docente es la de transmitir el saber de modo tal que posibilite la construcción personal y el producto de ese proceso es el saber adquirido por el alumno. Así, el modo de aprender es tan importante como aquello que se aprende y tiene una influencia decisiva en la calidad de los conocimientos adquiridos y en el pensamiento mismo, en la medida en que el objeto del pensamiento, el saber, no puede separarse del proceso que conduce a su adquisición. El modo de comprender y de expresar el saber a enseñar influye en el nivel de comprensión de los alumnos (Blanchard-Laville, 1996). En el problema puntual del léxico, las tendencias generales reveladas por las encuestas dan cuenta de concepciones pedagógicas que no están integradas de manera coherente, por ende cabe pensar que las prácticas de clase tampoco lo están. Si el docente no tiene concepciones claras, es probable que la organización de sus clases se centre en su saber disciplinar y en la transmisión del mismo y no en el delicado equilibrio que debe existir en este movimiento pendular entre el signo lingüístico y el contextual que conduce a una construcción del saber. Para ello, el alumno debe utilizar las herramientas intelectuales de las que dispone y poder así utilizar esos conocimientos en otras ocasiones, dado que reproducir un saber no es lo mismo que construirlo (Barth, 1993).

Desde esta perspectiva, el docente es una pieza clave para que el alumno pueda concebir la lectura como una actividad de conceptualización, ya que de una concepción atomizada sólo pueden surgir estrategias pedagógicas confusas o incompatibles. Por un lado, se espera del alumno una construcción discursiva del sentido y, por el otro, se imparten y evalúan saberes sobre el código, dejando al alumno la ardua tarea de integrarlos.

Resulta entonces que un cambio en la formación del docente en lenguas extranjeras se vuelve necesario y como afirma Serrani (2005), sobre todo en la última década, con el objetivo de que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas no fuera una mera aplicación de lo lingüístico, se disminuyó el énfasis en los estudios de base teórica. Ahora bien, si para el docente ya no basta con la simple descripción lingüística del idioma que enseña, es imprescindible entonces que se tomen en cuenta descripciones y análisis enunciativos y discursivos en la planificación y el ejercicio de su práctica. Lo que todavía parece limitado es la incidencia de esos estudios en el campo específico de la formación docente en el área del lenguaje.

En la realidad concreta del aula y más allá de su intuición “discursiva”, el alumno concibe el léxico como un conjunto de señales estables y rígidas, en el que cada significante en lengua extranjera tiene su equivalente en lengua materna. No se equivoca al pensar que las unidades léxicas tienen un lugar preponderante e irreductible en la comprensión, sólo que ésta no depende exclusivamente del signo lingüístico sino del movimiento intelectual entre éste y el signo contextual. El trabajo pendular entre uno y otro signo es una conceptualización que todo lector debe realizar. Para ello el alumno depende, en gran parte, del docente, de un docente con concepciones integradas que pueda ser un mediador en la construcción del saber del alumno.

Por otra parte, los resultados arrojados por la investigación en lenguas extranjeras pueden nutrir la reflexión sobre el problema de la lectura en general y sobre las dificultades de comprensión en lengua materna. La conceptualización no tiene barreras lingüísticas sino obstáculos de índole lingüística que pueden ser sorteados con múltiples recursos.

En este sentido, se debería rever en particular la creencia de que se trata de una competencia adquirida, es decir, que también aquí los docentes deberán reflexionar sobre cómo acompañar a sus alumnos en este trabajo de conceptualización que significa leer y por ende escribir, sobre todo si tenemos en cuenta que este trabajo varía de un campo disciplinar a otro en la medida en que cada disciplina tiene su propio aparato conceptual y sus modos de razonamiento.

**Apéndice A**  
**Cuestionario**

En la presente encuesta, los enunciados se refieren únicamente a la enseñanza de la comprensión escrita en lengua extranjera como única competencia seleccionada.

Manifieste su acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados, escribiendo *SÍ* o *NO* a continuación de cada uno de los mismos. Si desea agregar su concepción personal puede hacerlo en el ítem *Otros*.

**a) Aspectos lingüísticos del vocabulario**

1. Aprender una lengua, consiste básicamente en aprender el vocabulario de dicha lengua.	
2. El vocabulario constituye un conjunto estructurado, fácil de describir.	
3. El vocabulario solo cobra sentido en contexto.	
4. Su rol es menos importante que el de la gramática en el desarrollo de la competencia en lengua extranjera.	
5. La cultura de una comunidad se vehiculiza a través del vocabulario	
6. Otros .....	
.....	

**b) El aprendizaje del vocabulario en lengua extranjera**

1. El vocabulario se adquiere inconscientemente y sin esfuerzo, a través de los textos escritos.	
2. El aprendizaje del vocabulario es el resultado de la lectura placentera	
3. El aprendizaje del vocabulario demanda trabajo y esfuerzo.	
4. El aprendizaje del vocabulario no sólo depende de la memoria.	
5. El vocabulario sólo puede aprenderse en contexto.	
6. El aprendizaje resulta sobre todo de una enseñanza sistemática de las formas y las significaciones.	
7. Otros .....	
.....	

**c) La enseñanza del vocabulario de la lengua extranjera**

1. El vocabulario no requiere una enseñanza sistemática.	
2. Las palabras no deben ser presentadas en forma aislada sino agrupadas (por categorías gramaticales, redes temáticas, familias, etc.)	
3. El rol del docente consiste fundamentalmente en explicar el sentido de las palabras según el contexto en el que aparecen.	
4. Conocer una palabra es saber el significado de la palabra.	
5. Resulta importante hacer el análisis morfológico de las palabras.	
6. El profesor debe apuntar a una enseñanza en situación de comunicación. Las palabras desconocidas se encuentran en el diccionario	
7. El docente debe confeccionar listas de palabras para que los alumnos las memoricen.	
8. El rol del docente consiste fundamentalmente en desarrollar la autonomía del alumno al darle estrategias para que pueda descubrir el sentido y memorizar las palabras.	
9. El rol del docente consiste fundamentalmente en presentar estrategias que permitan inferir el sentido de las palabras con ayuda del contexto.	
10. La enseñanza de las palabras fuera de contexto debe completarse con una enseñanza en contexto.	
11. Otros .....	
.....	

## Apéndice B

Esquema conceptual subyacente a la encuesta

Opiniones de los docentes en los tres campos conceptuales que integran su concepción pedagógica.

PRIMER NIVEL: EJES TEMÁTICOS A), B) Y C)

### **a) Campo conceptual referente a la concepción de la lengua extranjera a enseñar**

a.1. Categorías dicotómicas

a.1.1. Código: [SÍ: a1; a2; a4. NO: a3; a5]

a.1.2. Discurso: [NO: a1; a2; a4. SI: a3; a5]

### **b) Campo conceptual referente a la concepción del aprendizaje del vocabulario.**

b.1. Categorías dicotómicas

b.1.1. Con esfuerzo: [SÍ: b3; b6. NO: b1; b2; b4.; b5]

b.1.2. Sin esfuerzo: [NO: b3; b6. SI: b1; b2; b4.; b5]

### **c) Campo conceptual referente a la concepción de la enseñanza del vocabulario.**

c.1. Categorías dicotómicas

c.1.1. Sistemática. [SÍ]: c2; c3; c5; c7;c10. NO: c1; c6; c8; c9]

c.1.2. Asistemática: [NO: c2; c3; c5; c7;c10. SÍ: c1; c6; c8; c9]

SEGUNDO NIVEL: CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA SURGIDA DE LA INTEGRACIÓN DE LOS EJES TEMÁTICOS.

### **1. Metacategorías establecidas a partir de la integración de las tres categorías dicotómicas:**

#### 1.1. Integración Fuerte

1.1.1. código//con esfuerzo//sistemática

1.1.2. discurso//sin esfuerzo//asistemática

#### 1.2. Integración Media:

1.2.1. código o discurso//con esfuerzo//sistemática

1.2.2. código o discurso//sin esfuerzo//asistemática

#### 1.3. Integración Débil:

1.3.1. código o discurso//con esfuerzo//asistemática

1.3.2. código o discurso//sin esfuerzo// sistemática

## REFERENCIAS

- Bajtín, M. (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Col. Alianza Universidad. Madrid: Alianza Editorial.
- Barth, B. M. (1993). Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension. Francia. Ed. Retz.
- Blanchard Laville, C. (1996). Saber y relación pedagógica. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas/Universidad de Buenos Aires.
- Gurovich, S., Méndez, M., Parini, A. & Venticinque, N. (2003). La aplicación de la teoría de la doble hélice a la interpretación del proceso en comprensión lectora. En Araucaria (Ed.), (p.p. 349-352) Buenos Aires.
- Serrani, S. (2005). Discurso e cultura na aula de língua. Currículo - Leitura - Escrita. Pontes. Campinas.
- Treville, M. C. & Duquette, L. (1996). Enseigner le vocabulaire en classe de langue. París. Ed. Hachette FLE.
- Venticinque, N. (1995). Le rôle du lexique dans le processus de lecture. Revista de la SAPPESU, Número especial, Año XIII. 69-80.
- Venticinque, N. & equipo (2002). La cristalización del léxico como un factor inhibitor de la construcción del sentido. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, X. 497-507.
- Venticinque, N. & equipo (2003). La réification du lexique: une entrave à la construction du sens. En: APF (Ed.) Actas. (p.p 103-110) San Miguel de Tucumán.

Fecha de recepción: 26 de diciembre de 2005

Fecha de aceptación: 22 de agosto de 2006