

Didáctica de la lectura en lengua extranjera¹

Universidad Nacional de Luján-Universidad de Buenos Aires
mignaciak@gmail.com

1. Introducción

1. 1. La lectura como modalidad de enseñanza de las Lenguas Extranjeras

El tema de la lectura considerada como comprensión del escrito, en lengua materna y en lengua extranjera, ha sido abordado durante los últimos años desde diferentes campos disciplinares. En este caso nos ocuparemos específicamente de la lectocomprensión en lengua extranjera (en adelante LE) y lo haremos desde un interés fundamentalmente didáctico. La elección de este enfoque se fundamenta, por un lado, en la constatación del auge que esta modalidad de enseñanza de los idiomas está tomando en la actualidad, y por otro lado, en la importancia que, creemos, tiene el desarrollo de esta práctica en la formación integral de alumnos de todos los niveles del sistema educativo.

En efecto, desde hace varias décadas, numerosas universidades argentinas incluyen en sus planes de estudio, cursos de lectura en LE con el objetivo de posibilitar a los alumnos el acceso a bibliografías relacionadas con sus disciplinas de formación. En cuanto al nivel medio de educación, en los últimos años se viene observando la implementación de esta modalidad, sobre todo para la enseñanza de una segunda lengua extranjera (Klett 2001: 255). Pero también, aunque no se trate de cursos completamente dedicados a la lectocomprensión, se puede advertir la adopción de este enfoque para algunas secuencias de clases en las que se trabajan las cuatro competencias.

El aumento creciente observado en la implementación de esta modalidad, obedece, según nuestra opinión, a razones de diversa índole. En este sentido, creemos que, “la focalización en la comprensión lectora resulta altamente recomendable [ya que]: por un lado, permite alcanzar resultados significativos y tangibles, y por otro, deja abierta la posibilidad de acercarse, en instancias posteriores, a la comprensión de la oralidad y a la producción oral y escrita en lengua extranjera” (Klett op.cit.: 258)

Pero además de estos motivos, creemos que la adopción de esta modalidad encuentra su justificación en razones vinculadas con el papel desempeñado por la lectura en el desarrollo cognitivo del individuo. Efectivamente, como toda actividad del lenguaje y específicamente del escrito, la lectura le permite al individuo no sólo organizar la percepción y la recepción de información, sino también y sobre todo, desarrollar las formas más complejas de pensamiento discursivo, vale decir, extraer conclusiones sobre la base de razonamientos lógicos sin recurrir a la experiencia inmediata. Por lo tanto, según esta concepción, el papel de la práctica lectora no es meramente instrumental, ya se trate de herramienta de acceso a otro código lingüístico o bien de medio para abordar conocimientos disciplinares. Por el contrario, la lectura cumple una función epistémica, es decir, una función en la construcción de conocimientos.

1. 2. Configuraciones didácticas y modelos de referencia teóricos

La enseñanza de la lectura-comprensión en LE, en cualquiera de los niveles del sistema educativo, puede ser enfocada desde diversas posturas teóricas que subyacen a las distintas prácticas didácticas y a las que, conscientemente o no, los docentes recurrimos en el ejercicio de nuestra tarea. En este caso, hemos creído pertinente presentar, en

primer lugar, las dos principales orientaciones didácticas de la enseñanza de la lectocomprensión en LE, analizar las diferentes referencias teóricas en que se apoya cada una de ellas y señalar las limitaciones que, según nuestra opinión, ambos enfoques presentan.

Nos referiremos entonces a la Didáctica declarativa y a la Didáctica procedural, para cuyas presentaciones hemos optado por las denominaciones más frecuentemente empleadas en la literatura especializada. Estas designaciones encuentran su origen en la distinción propuesta por la psicología cognitiva a propósito de los tipos de conocimientos que intervienen en el proceso lector: conocimientos declarativos y conocimientos procedurales (Fijalkow 2000: 106 y ss.). Así, los enfoques declarativo y procedural se diferencian por el tipo de conocimientos que priorizan en la enseñanza de la lectura, es decir, por los conocimientos que consideran como específicos y constitutivos del saber-leer.

El análisis de los fundamentos teóricos que sustentan cada una de estas configuraciones didácticas se presentará a partir de una descripción en la que pondremos en relación datos provenientes de otras áreas de estudio de la lectura como los enfoques psicolingüísticos referidos al aprendizaje, las perspectivas del lenguaje y las teorías de la lectura. Es necesario destacar que ninguna de las formas didácticas aquí analizadas se manifiesta en la realidad de manera pura, es decir, ninguna clase de lectura en LE corresponde a uno u otro de los tipos de conocimientos mencionados sino que, más bien, se presentan en forma mixta, con predominio de una sobre la otra. Sería imposible, entonces, pretender describir, a partir de estas orientaciones, una realidad didáctica tan compleja como la de las clases de lectocomprensión. Por lo contrario, nuestra intención es limitarnos a abstraer de esta realidad algunos de sus aspectos particulares para poder reconocerlos mejor dentro de la situación compleja de nuestras prácticas pedagógicas y así colaborar, en cierta medida, en la reflexión didáctica sobre la lectura

Por otra parte, presentaremos una tercera orientación que podríamos caracterizar a partir de nuestra experiencia áulica y de nuestras investigaciones como integradora de las posturas antes descritas: la didáctica “contextual”, que así denominamos en función del tipo de conocimientos privilegiados en sus configuraciones. Como en los casos anteriores, nos referiremos también a los supuestos teóricos que subyacen a este enfoque didáctico.

2. Principales orientaciones de la Didáctica de la lectura en LE

2. 1. La didáctica declarativa

En esta orientación de la didáctica de la lectura los conocimientos privilegiados como objetos de enseñanza son de *tipo declarativo*. Estos conocimientos son de orden verbal, explícitos, accesibles directamente, se aprenden rápido y responden a la pregunta “¿saber qué?” (Fijalkow op. cit.: 106). Ejemplos de ellos son los elementos del léxico y de la gramática tradicional explícita, unidades que pueden denominarse “de base”, tales como sustantivos, pronombres, tiempos verbales, oración simple y compleja, etc.

Las propuestas áulicas que responden a este planteo suelen organizarse en dos tiempos claramente delimitados. El primero consiste en la enunciación por parte del docente de los elementos de la lengua seleccionados para la clase; el segundo momento es el de la aplicación-memorización, por parte del alumno, de la información presentada previamente. Este segundo momento se sustancia en ejercicios que tendrían como objetivo transformar el saber “declarado” en saber procedural. Así entonces, el pasaje de

un tipo de conocimiento al otro se llevaría a cabo mediante lo que los psicólogos llaman “proceduralización”, es decir, la interiorización realizada por el alumno de los conocimientos declarativos enunciados por el docente. Dicho proceso le permitiría al sujeto leer, concibiéndose esta actividad como un conocimiento procedural

Se trata de una concepción lineal del proceso, de la lectura “palabra por palabra”. Es decir que el lector se apoyaría principalmente en los signos gráficos para interpretar los elementos de información del texto. En algunos casos, incluso, estas prácticas didácticas plantean en el primer momento un modelo de oralización de las unidades gramaticales, de descifrado fonético, ya que consideran que, para acceder al sentido, el lector debe pronunciar las palabras.

Si bien en las últimas décadas se ha observado el reemplazo de algunas nociones gramaticales tradicionales por conceptos surgidos de la gramática textual (que considera al texto como unidad específica de estudio), estas reformas no afectaron el carácter previo de la enseñanza gramatical con respecto a la actividad misma de la lectura. Así, las prácticas declarativas siguen postulando como punto de partida para el aprendizaje de la lectura la adquisición y decodificación de elementos lingüísticos (Bronckart 1996: 88).

La selección y progresión de contenidos obedecen en estas propuestas a criterios esencialmente gramaticales, partiendo de unidades que conforman oraciones simples, para llegar a elementos formalmente más complejos. La lengua se aborda según esta selección de contenidos, en partes o unidades y no como un todo. La identificación de las unidades mínimas, conocimientos explícitos, de orden verbal, llevaría entonces al alumno a desarrollar estrategias de manejo textual, es decir, aseguraría la interpretación del sentido textual.

Ahora bien, ¿cuáles son los supuestos teóricos que subyacen a estas configuraciones didácticas? ¿Qué concepción del aprendizaje las sustenta? ¿En qué perspectiva de la lengua se basan? Y, a partir de ello, ¿qué tipo de relaciones reconocen entre los tres polos del proceso de lectura: lector-texto-autor? Esta orientación didáctica se apoya en una *concepción empirista del aprendizaje* (concepción psicolinguística funcionalista), según la cual el alumno, considerado como una vasija vacía, recibe pasivamente y “aprende” los contenidos transmitidos por el docente, tal como éste los enuncia. Se podría decir entonces que, según esta “transparencia” del proceso de enseñanza, la adquisición de conocimientos procedería de la simple reproducción guiada de los modelos a los cuales se expone al alumno. Por lo tanto, según esta concepción tradicional de la enseñanza, la función del profesor consiste en “llenar” los vacíos de conocimiento del alumno, mediante la trasmisión de contenidos fragmentados que luego deberían reunirse y volverse procedurales en la cabeza del estudiante.

El aprendizaje, entendido como reflejo de la enseñanza, se describe como la acumulación de conocimientos sucesivos presentados en la clase. Se trata de un aprendizaje de tipo asociativo realizado de manera continua, a partir de la yuxtaposición de elementos -en este caso unidades lingüísticas- concebidos como ladrillos que se unen para construir una casa. Lo que se procura es la apropiación, por parte del alumno, de las propiedades del objeto de conocimiento, en este caso, la lengua. Como criterio de progresión, las prácticas declarativas proponen descomponer ese objeto en sus unidades mínimas para luego recomponerlo por peldaños de complejidad creciente. En efecto, tal como lo señaláramos, las prácticas declarativas están regidas fundamentalmente por

criterios procedentes de la lingüística. Por lo tanto, el aprendizaje, considerado como totalmente guiado desde el exterior, dependerá esencialmente de la manera en que la lengua se presente al alumno y será mejor cuanto más se adapte la enseñanza a las propiedades del código. En este sentido, algunos especialistas hablan de prácticas didácticas *explícitas* (Fijalkow op.cit.: 118)

Por otra parte, la didáctica declarativa de la lectura en LE estaría basada, a nuestro entender, en la *perspectiva representacionista del lenguaje* que postula la primacía de la función representativa, referencial, por sobre la función comunicativa. Este enfoque se limita al estudio del sistema de la lengua mediante un proceso de abstracción-generalización que no tiene en cuenta las condiciones efectivas de la producción y la comprensión verbal, ni los efectos que ejercen sobre esas actividades verbales las diferentes situaciones comunicativas (Bronckart op.cit.: 72). Centrada en la unicidad de la lengua como sistema, esta concepción plantea que su finalidad primera es la de representar el mundo y el pensamiento para constituir una imagen perceptible de ellos. En este marco, la utilización de la lengua para las necesidades de la vida social como medio de intercomprensión, es considerada sólo como un efecto segundo ya que las palabras tendrían, en primer lugar, un valor descriptivo, informativo y como función primaria la de representar y describir la realidad (Ducrot 1972: 1).

En estrecha relación con esta perspectiva de la lengua y con la concepción del proceso de enseñanza/aprendizajes antes descrita, las propuestas didácticas declarativas, plantean como polo más importante del proceso de lectura al *texto*, subordinando la actividad del lector a las instrucciones por él proporcionadas. Así, dado que estas prácticas didácticas se organizan en torno al eje del código lingüístico, ellas postulan que es el texto quien “programa” por sí mismo una determinada lectura, imponiendo al lector un determinado modo de recepción. Puesto que los efectos del texto están inscriptos en sus estructuras mismas, el código lingüístico empleado por el autor juega un papel normativo y constituye un modelo de competencia “suficiente” que se debe manejar para poder realizar una lectura adecuada del texto.

Consecuentemente con lo señalado, estas propuestas didácticas otorgan al lector un lugar secundario pues éste debe limitarse a cooperar para restituir las interpretaciones predeterminadas en el texto por el autor. Así, el objetivo de la enseñanza de la lectura es formar lectores capaces de reproducir el sentido del texto buscando una fusión con el autor. De hecho, estas prácticas didácticas sostienen que el sentido está siempre del lado del autor, y por lo tanto, se presenta al lector como algo dado, preestructurado y objetivo y no como algo que él debe construir. Consecuentemente con ello, existiría una lectura más adecuada que las otras, aquella que está predeterminada por el texto y que el docente explicita como interpretación válida.

2. 2. La didáctica procedural

Las prácticas de enseñanza de la lectura en LE que se inscriben en esta orientación privilegian en la selección de contenidos aquellos de *orden procedural*, relacionados con la acción y con el saber hacer estratégico, implícitos o inconscientes, difícilmente accesibles y que exigen un largo aprendizaje. Como ejemplos de estos conocimientos, que responden a la pregunta “¿saber cómo?”, mencionaremos las estrategias lectoras, es decir, acciones coordinadas con la finalidad de construir sentido. Las propuestas didácticas de tipo procedural postulan la enseñanza directa de la lectura, sostienen que se aprende a leer leyendo, por lo que el proceso de enseñanza/aprendizajes comienza

por actividades concretas de lectura y se articula luego con actividades de inferencia y finalmente de codificación de las regularidades observables en los textos utilizados.

Estas prácticas procuran borrar la frontera entre leer y aprender a leer, poniendo en juego, desde el comienzo del proceso, situaciones prácticas de lectura sobre textos “auténticos”, que surgen de la vida social y no sobre textos diseñados expresamente con fines didácticos. Las actividades propiamente dichas se caracterizan por obedecer a las motivaciones de los alumnos y no por las adquisiciones lingüísticas que ofrecen, y su finalidad es la comprensión y no el descifrado del texto. La práctica procedural propone, en lugar de la lectura previa o el análisis “modelo” del docente, la lectura “descubrimiento” del texto efectuada directamente por el alumno, con la ayuda del profesor. En este sentido se puede decir que, de manera general, la didáctica procedural reemplaza la transferencia de informaciones del docente al alumno -caso de la didáctica declarativa- por actividades cuyo objetivo es hacer redescubrir el escrito por medio de la resolución de problemas. Así como en el planteo declarativo se habla de “proceduralización”, en este caso, se habla de una “construcción” llevada a cabo por el alumno cuando reconstruye, en las diversas situaciones en las que se encuentra, la información dada por el docente.

La didáctica procedural plantea un conjunto de situaciones en las cuales las actividades realizadas son medios destinados a poner al lector en contacto directo con el escrito, de manera que esto le permita aprender a leer. Así, la lengua no se aborda en partes sino que se la concibe como un todo y la selección y progresión de contenidos obedecen a criterios fundamentalmente cognitivos, presentados en términos de habilidades y estrategias de lectura. Según estos principios didácticos, el lector comienza a construir el sentido del texto desde el comienzo del proceso a partir de una hipótesis general que hace del contenido y que elabora a partir de su experiencia y de sus conocimientos previos. Se propone entonces que el proceso de lectura parta de estas unidades llamadas “de orden superior” para ir después hacia la superficie del texto deteniéndose en determinados índices. Esto permitiría afinar la hipótesis inicial y formular nuevas hipótesis que posibilitarían el acceso al sentido textual.

Ahora bien, es necesario detenerse para analizar los principios teóricos que subyacen a esta configuración didáctica. Esta orientación se basa en una *concepción racionalista* (concepción psicolingüística genética constructivista) según la cual el aprendizaje del escrito está íntimamente relacionado con el desarrollo de la inteligencia del alumno. Los progresos en esta práctica dependen de las actividades realizadas por el sujeto sobre el objeto para apropiarse de él, es decir de las interacciones del alumno con el lenguaje escrito. En este proceso, lo importante es de orden interno, proviene del sujeto mismo y tiene un carácter universal, ya que el funcionamiento mental es entendido como una consecuencia directa de las propiedades del cerebro, haciendo abstracción de las propiedades comportamentales, históricas y sociales. Esta concepción del aprendizaje postula un innatismo de estructuras de pensamiento, de competencias mentales de las que dispone cada sujeto, y sostiene que el pensamiento humano está estructurado y funciona como una computadora.

La adquisición de conocimientos procede entonces de la autorregulación del poder cognitivo innato. Así, si bien las contingencias externas pueden tener un efecto sobre la velocidad del desarrollo de la inteligencia, ellas no pueden modificar su orden o su estructura. Las condiciones en las que se lleva a cabo el aprendizaje son, entonces, secundarias. Consecuentemente con ello, estas prácticas proponen como principio de

progresión, seguir las etapas del supuesto desarrollo cognitivo del alumno. De esta forma, contrariamente al empirismo, no son los factores externos los que guían la adquisición de los conocimientos, sino factores internos al sujeto mismo. El sujeto no recibe pasivamente una información que luego intentará internalizar, sino que la reconstruye elaborando representaciones, poniendo en funcionamiento procedimientos e hipótesis que, si no tienen éxito, son reemplazados por otros. Se considera entonces que, de procedimiento a procedimiento, las representaciones de los alumnos se van adaptando y conformando poco a poco a la realidad lingüística (Fijalkow op.cit.: 90). Las prácticas didácticas que priorizan los conocimientos procedurales están orientadas primordialmente por criterios procedentes de la psicolingüística y su concepción del proceso de enseñanza/aprendizajes hace que ciertos expertos las denominen como *didácticas implícitas* (Fijalkow op.cit.: 118).

La concepción de la lengua que sustenta esta orientación didáctica es, según nuestra opinión, la *perspectiva comunicativa* que hace hincapié en la diversidad del lenguaje y en las relaciones que la lengua mantiene con los contextos de producción y de recepción. Si bien esta perspectiva plantea la primacía de la función comunicativa del lenguaje por sobre la representación, se puede observar que las prácticas que derivan de la didáctica procedural, restringen frecuentemente el sentido de la palabra “comunicación” y designan con este término únicamente un tipo particular de la relación intersubjetiva: *la transmisión de la información*. En este marco entonces “comunicar” sería antes que nada, hacer saber al interlocutor conocimientos de los que no disponía antes, lo que lleva a considerar al acto de informar como el acto lingüístico fundamental (Ducrot op. cit.: 2 y ss.). De acuerdo con esta concepción de la lengua los textos estarían destinados simplemente a vehiculizar informaciones, que los estudiantes se limitarían a descubrir.

Consecuentemente con las concepciones expuestas, la didáctica procedural plantea como polo más importante del proceso de lectura al *lector*. De hecho, estas prácticas están ancladas en la recepción efectiva del texto en una situación concreta. Así, ellas otorgan la prioridad a la actividad del lector y a su juicio personal. De esta manera, las propuestas que priorizan los contenidos procedurales plantean la subordinación del texto al lector. Más allá del carácter obligatorio de las formas textuales, de los efectos que el texto prevea, se postula la libertad de la que dispone el lector para enriquecer el texto con nuevos contenidos, de acuerdo a su desarrollo cognitivo. En consecuencia, según estos principios el sentido no es uno sino que su carácter es inagotable y depende de la pluralidad de lecturas.

En el marco de estas prácticas didácticas la construcción de sentido se presenta como un fenómeno absolutamente subjetivo, por lo tanto, el objetivo final es el de formar un lector que, totalmente libre, manipule el texto según sus deseos y competencias. Así, ya no es el texto el que impone sus efectos sino el lector quien proyecta significaciones sobre él. De esta manera, el sentido construido es relativo ya que depende de las estrategias empleadas por el lector y de las proyecciones por él efectuadas.

2. 3: Restricciones de cada orientación

En este punto nos parece importante detenernos en algunas limitaciones que, según nuestra opinión, se observan en las orientaciones hasta aquí expuestas. La didáctica declarativa se caracteriza por estar basada en fundamentos y contenidos puramente lingüísticos. En las prácticas que responden a esta orientación, el objeto de estudio es la lengua extranjera y lo didáctico se configura partiendo de principios que remiten

específicamente al código lingüístico. Así, en la tríada didáctica (alumno, docente, objeto de conocimiento) sólo se considera el polo del conocimiento, plasmado en la lengua, objeto delimitable, autónomo y homogéneo, único elemento de análisis de la práctica docente. Ahora bien, aunque la tradición de la enseñanza de la lectura haya estado siempre marcada por esta orientación declarativa, es necesario señalar que, hasta el momento, ninguna investigación ha probado la utilidad de los conocimientos gramaticales tradicionales para el desarrollo de prácticas discursivas como la lectura (Bronckart op. cit.: 88). Pero además, dado que esta didáctica plantea el aprendizaje de la lectura centrado exclusivamente en la enseñanza del código y que la atribución de sentido queda librada a la iniciativa del sujeto, sin ningún tipo de acompañamiento didáctico destinado a esta operación, resulta difícil imaginar de qué manera el estudiante llegará a comprender que lo que se espera de él, en situación de lectura, no es sólo la decodificación del código lingüístico sino también la adjudicación de sentido.

La didáctica procedural marca un giro con respecto a la propuesta declarativa ya que plantea el pasaje del “qué se enseña” al “cómo se aprende”, la preocupación fundamental es la forma de leer de los alumnos. El análisis se centra entonces en las conductas supuestamente homogéneas que los estudiantes deben lograr para leer bien. En efecto, los principios teóricos que sustentan estas prácticas derivan del modelo de referencia de la psicolingüística, por lo tanto el código lingüístico deja el lugar a las etapas de procesamiento de la información por las cuales todo “buen lector” tiene que pasar. Ahora bien, uno de los riesgos de estas prácticas didácticas es la mecanización de las estrategias. En efecto, en algunos casos éstas se consideran de manera general, aplicables a todos los textos, sin tener en cuenta los contenidos de los mismos, ni los propósitos con los cuales éstos se abordan. En estas circunstancias las estrategias se vuelven técnicas, perdiendo su carácter flexible y dinámico y desconociendo la necesidad de adaptación a las diversas situaciones de lectura en las que se ponen en marcha.

Por otra parte, el planteo procedural, lleva al lector a detenerse en las hipótesis que elabora a partir de sus conocimientos previos, ya que, según estos principios leer es anticipar, incluso “adivinar”. En función de lo que conoce entonces, el alumno debe hacer proposiciones sobre el sentido de una palabra, sobre su uso o sobre la función de un texto. La finalidad es poner al alumno en condición de efectuar las anticipaciones más pertinentes. Así, en el plano didáctico, se insiste excesivamente sobre las estrategias de anticipación, retrasando demasiado la entrada efectiva en el texto.

A nuestro entender, ambas orientaciones didácticas ponen en relieve un desequilibrio importante. En efecto, creemos que las didácticas declarativa y procedural, no contemplan el carácter fundamentalmente social de la lectura, en consecuencia, tampoco reconocen su relación con el contexto de recepción, con las actividades prácticas del sujeto en las cuales se origina, y por lo tanto, no consideran los aspectos contextuales de los contenidos a seleccionar. En este sentido, es necesario señalar que, si bien en la actualidad, la mayoría de los teóricos destacan el carácter esencialmente procedural de la lectura, reconociendo también la intervención necesaria de una serie de conocimientos declarativos, muchos de estos especialistas plantean la necesidad de incluir un tercer tipo de conocimientos en la enseñanza de esta práctica: *los conocimientos contextuales* (Fijalkow op. cit.: 121). A ellos nos referiremos en el apartado siguiente.

3. Un enfoque integrador: la didáctica contextual

En las prácticas que remiten a una didáctica contextual, la selección de contenidos no está orientada simplemente a enseñar aspectos del código (contenidos declarativos) o estrategias de lectura (contenidos procedurales). Por el contrario, estas propuestas procuran facilitarle al alumno el aprendizaje de diferentes *aspectos del contexto* a partir de los cuales adquieren sentido los elementos lingüísticos -concebidos como elementos que sirven para explicitar las diferentes intenciones comunicativas de los autores-, y las estrategias de lectura, entendidas como herramientas conscientes que permiten resolver problemas concretos y llevar a cabo tareas precisas.

Estos aspectos del contexto se presentan como conocimientos vinculados a las circunstancias en las cuales conviene aplicar los elementos lingüísticos y las estrategias lectoras, priorizados en las orientaciones ya expuestas. De esta manera, *los conocimientos contextuales* responden a las preguntas ¿cuándo? y ¿porqué? ya que permiten decidir, por ejemplo, en qué elementos lingüísticos detenerse en los sucesivos barridos del texto; o bien, saber en qué momento y por cual razón corresponde proceder a una lectura rápida, y en qué otra circunstancia se hace necesaria una lectura lenta y detallada. La inclusión de estos conocimientos busca equilibrar los planteos declarativos y procedurales centrando los procesos de enseñanza/aprendizajes en las llamadas “prácticas de referencia”, es decir, en las prácticas sociales que se hacen de la lectura en el contexto de los estudiantes.

Ejemplos de estos contenidos que se deben priorizar en una propuesta áulica contextual son *los textos* que circulan en el medio de los estudiantes y *los propósitos de lectura*, generalmente prescriptos por el contexto donde la lectura se realiza. La introducción de estos contenidos contextuales en un programa de lectocomprensión en LE determina la selección de los demás contenidos, exigiendo a la vez la integración de los tres aspectos. De hecho, el aspecto contextual del contenido funciona, en esta orientación de la enseñanza de la lectura, como vector en función del cual se seleccionan los elementos declarativos y procedurales.

Es importante aclarar que, para que estos contenidos contextuales se integren con los conocimientos declarativos y procedurales, es necesario plantearlos a partir de las llamadas “tareas de lectura” (Klett 2000: 88 y ss.), que implican la resolución de un problema con ayuda del lenguaje, en el seno de una situación con fuerte anclaje en la realidad del estudiante. Las tareas se presentan entonces como un elemento esencial dentro de los planteos contextuales ya que en éstos, formar lectores significa, básicamente, introducir a los estudiantes en el campo de la resolución de problemas.

Los contenidos contextuales se relacionan entonces con las llamadas “prácticas sociales de referencia”, es decir, con los usos de la lengua propios de un determinado campo de actividad, de un determinado contexto. Ahora bien, esas prácticas se concretizan, se vuelven observables, en lo que Charmeux (1987: 90 y ss.) denomina *situaciones de lectura*, situaciones que se definen, según la autora, por *los textos y los propósitos lectores* con los que esos textos se abordan. En un programa de lectocomprensión basado en la didáctica contextual *las situaciones de lectura* determinarán entonces, los elementos lingüísticos y las estrategias necesarias para resolver los problemas propios de cada situación, es decir, los contenidos cuyo manejo permita construir sentido a partir del texto y de un propósito específico. Así, en la selección de contenidos, el docente debe remitirse a las situaciones de lectura propias del contexto del estudiante, intentando que el programa dé cuenta de la diversidad de circunstancias de lectura que

se presentan en ese contexto, y que la progresión esté marcada por los diversos grados de dificultad planteados por las distintas situaciones seleccionadas.

3. 1 Los textos y los proyectos de lectura

Concebir a *los textos* como contenidos contextuales es admitir la necesidad de preparar a los alumnos para manejar los diversos escritos que funcionan en su contexto de referencia. El contacto con esas diferencias debería permitir desarrollar conductas de lectura diversas y adaptables. En efecto, según Dabène (2000: 347) “La variedad, la heterogeneidad de los textos, sobre todo en términos de géneros, son factores que influirían sobre las estrategias empleadas por los lectores”ⁱⁱⁱ.

En este sentido, y para responder a la diversidad que debe presentar un programa de lectocomprensión en LE, es necesario tener en cuenta las diferencias que existen entre los textos y que se relacionan no solamente con su formato, su puesta en página, sino también con su función social y funcionamiento. Estas diferencias se traducen por ciertas codificaciones en los hábitos de presentación, pautas formales a las que se agregan particularidades referidas a la organización de los contenidos. El contacto con estas diferencias facilitaría la reflexión de los alumnos acerca de la necesidad de adaptar sus conductas de acuerdo a los objetos que deben leer.

Ahora bien, para que los textos sean entonces considerados elementos del contexto, para que den cuenta de los usos que se puede hacer de la lectura en LE en dicho medio, los escritos propuestos deben ser los llamados “textos auténticos”, materiales atractivos, funcionales y apropiados a las necesidades e intereses de los estudiantes, de manera que aseguren un aprendizaje contextualizado y significativo. En este sentido, es recomendable que se tenga en cuenta su vinculación con las áreas de experiencia de los alumnos, y los aportes de nuevos conocimientos que esos textos signifiquen. El trabajo de selección podría ser facilitado entonces a partir de la pregunta: ¿Qué cosa en este texto concierne directamente a los estudiantes? (Souchon 1992)

Con respecto al *proyecto lector* o propósito de lectura, nos remitiremos a Charmeux (op. cit.: 90) quien lo plantea como un elemento definitorio de la *situación misma de lectura* y propone una reagrupación de las numerosas finalidades con las que se puede abordar un texto, en dos grandes series. Así, la autora señala, por un lado, las lecturas orientadas hacia el lector mismo, hacia su entretenimiento, lecturas que se encierran en la relación “texto/lector”, y por otro lado, las lecturas orientadas hacia el exterior, hacia los otros, lecturas al servicio de un proyecto social, escolar o no, lecturas que atraviesan el texto hacia el exterior. Como ejemplo de los primeros señalaremos la lectura de una novela que se hace por placer; en cuanto a la segunda serie, mencionaremos la lectura de un instructivo para armar un aparato, de la guía telefónica para encontrar una dirección o de un manual de historia para aprender la lección indicada por el docente.

La autora atribuye al proyecto lector una importancia capital en la enseñanza de esta actividad, a tal punto que asegura que sin él, no puede haber situación de lectura. Como ejemplo de ello señala que al pedir a los alumnos que “abran el libro en la página 27 y comiencen a leer”, el docente está planteando sin duda una situación escolar clásica, pero no una situación de lectura (Charmeux op. cit.: 90). Esto pone en evidencia la necesidad imperiosa para el docente de explicitar el propósito lector que pretende atribuir a los textos dados para leer. De hecho, según la especialista, sólo las situaciones de lectura definidas previamente, es decir, en las que la finalidad está establecida con

claridad, pueden ser utilizadas para acompañar el trabajo de aprendizaje en clase (Charmeux op. cit.: 99).

Además de las razones mencionadas, la consideración del proyecto lector resulta indispensable para la enseñanza de la práctica lectora porque el propósito será el que determine la forma que adoptará la lectura del texto. En efecto, el sentido construido depende del para qué se lee: se puede leer un diccionario para distraerse y un poema para trabajar. De hecho, los dos tipos de proyectos descritos tienen distintas consecuencias cognitivas para los individuos pues propician el desarrollo de diferentes procesamientos cognitivos: ponen en funcionamiento operaciones mentales diversas y no requieren las mismas capacidades. Los primeros (lecturas orientadas hacia el lector mismo) exigen una imaginación desbloqueada, ya que aquí comprender significa construir en la mente imágenes que permitan la evasión y el placer. Los segundos (lecturas orientadas hacia el exterior) exigen, al contrario, un gran rigor de razonamiento y la facultad de elegir entre las significaciones que se deben construir aquellas que el proyecto exige.

Así, en una propuesta didáctica contextual, organizada en torno al proyecto lector, los progresos en materia de comprensión están relacionados con la posibilidad de adaptar las conductas (conocimientos procedurales) en función de los propósitos, los que determinan, a su vez, la puesta en marcha de capacidades diversas. Naturalmente éstas últimas sobrepasan el aspecto puramente lingüístico (conocimientos declarativos) del proceso de lectura. Para ilustrar esta concepción retomaremos las palabras de Charmeux (op. cit: 53) “Saber leer es ser capaz de servirse de un escrito para llevar a cabo un proyecto, se trate de acciones a realizar [prácticas o cognitivas] o de placer. Lo que permite afirmar que la lectura ha sido eficaz, es la realización del proyecto que la originó. Esta realización del proyecto es también lo que se llama ‘comprender’ ”ⁱⁱⁱ

Una propuesta didáctica que considere al proyecto lector debe poner en relieve la correlación de la lectura con las actividades prácticas de los alumnos en las que se origina la práctica lectora. Las tareas propuestas deben tener objetivos similares a los que se plantean en situaciones auténticas de lectura y además, no perder de vista en su diseño que, los propósitos que se persiguen con la lectura generalmente están prescritos por el contexto institucional en el que la práctica se lleva a cabo. Dichas tareas implican un “hacer” con la lengua escrita con el fin de obtener un resultado. Como ejemplo de esas tareas podemos mencionar: leer para elaborar un folleto explicativo sobre un determinado tema, leer para seleccionar artículos para una publicación, leer para recabar información para la revista del colegio, leer para elaborar un afiche que se colocará en la clase destinado a informar a los compañeros sobre un determinado tema, leer para participar en un debate, etc. En el marco de estas tareas “auténticas”, la mediación del docente debe ayudar al alumno a tomar conciencia del proyecto lector o la finalidad de la lectura. La comprensión de un discurso se entiende entonces, como un proceso de interacción entre un lector activo (que sabe para qué lee) y un texto, en el cual el lector busca producir una significación específica al contexto en el que realiza la actividad de la lectura.

Así, la didáctica contextual procura encontrar un equilibrio entre las propuestas declarativas y procedurales, poniendo el énfasis en la relación que une al lenguaje con las actividades concretas de los usuarios. Con este objetivo, las prácticas contextuales plantean comenzar directamente por actividades de lectura de textos completos en las cuales, las estrategias propuestas se presentan en estrecha relación con lo que se lee y

con el para qué se lee. Sobre esta base procedural se articulan entonces intervenciones de orden declarativo, es decir, mediaciones del docente que se refieren en principio, al contexto de recepción del texto, al proyecto lector y a la función del escrito que se está leyendo. Pero además, se propicia la reflexión de los alumnos sobre sus propios procedimientos de aprendizaje (aspecto metacognitivo) y sobre la lengua (aspecto metalingüístico). Estas intervenciones son en principio puramente declarativas, pero se refieren a la acción, lo que permite calificarlas de metaprocedurales (indicaciones dadas para decir como hacer algo), luego se transforman en contenidos procedurales, razón por la cual, para algunos expertos, constituyen “conocimientos declarativos metaprocedurales” (Fijalkow op .cit.: 122)

Pasemos ahora a los supuestos teóricos que subyacen a esta orientación de la didáctica de la lectura en LE. La didáctica contextual encuentra su fundamento en la teoría vigotskiana del aprendizaje (Vigotski, 1964, 1988) (concepción psicolingüística interaccionista social), en la *concepción socioconstructivista* según la cual, toda actividad cognitiva es, en principio, una actividad social, es decir que proviene del contexto social, y solo luego, mediante un proceso de interiorización, se vuelve una actividad interna. Así, el aprendizaje no procede ni de la adquisición guiada y fraccionada de los modelos sociales (empirismo) ni de la autorrealización de un poder cognitivo innato y universal (racionalismo). Por lo contrario, para esta concepción, el aprendizaje es una construcción psicosocial que adopta diferentes formas según el contexto social en el que se construye. Así, según estos principios, existen diferentes maneras de aprender a leer.

Por lo tanto, lo que determina el aprendizaje no es ni totalmente de orden externo (manera en que la lengua se presenta al alumno), ni totalmente de orden interno (estructura cognitiva del sujeto), sino una interacción de factores externos e internos (Fijalkow op.cit.: 97). En efecto, el desarrollo de los conocimientos y de las nuevas prácticas exige, en principio, el contacto con los modelos a adquirir, pero también supone por parte del sujeto, la realización de generalizaciones y conceptualizaciones, es decir, la construcción de sistemas de representación sucesivos que depende, en este caso, de las diversas prácticas específicas que cada sociedad lleva a cabo con respecto al escrito. La adquisición de estas capacidades se realiza entonces en el marco de intervenciones a partir de las cuales el alumno adquiere e interioriza progresivamente prácticas sociales y conocimientos que transforman su actividad mental.

El énfasis puesto en el carácter interaccional y social del aprendizaje de la lectura determina que estas prácticas prioricen los aspectos contextuales de los contenidos a seleccionar y que, por lo tanto, estén orientadas por criterios relacionados con la sociolingüística. La concepción de la lengua que subyace a estas propuestas didácticas se inscribe en la *perspectiva comunicativa*, según la cual, tal como lo señaláramos antes, la comunicación es la función fundamental de la lengua. Esto implica admitir que la palabra es siempre palabra para otro, por lo tanto, el destinatario se presenta como un personaje esencial del acto de palabra, ya que comunicar es siempre comunicar a alguien (Bajtín 1982).

A diferencia de la concepción de comunicación que caracteriza las propuestas procedurales, según este marco teórico, las relaciones intersubjetivas inherentes a la palabra no se reducen a la comunicación tomada en sentido estricto, es decir al intercambio de conocimientos. Al contrario, se introduce entre ellas una gran variedad de relaciones interhumanas ya que, en lugar de hacer hincapié en la lengua como

sistema, teniendo en cuenta sus aspectos estructurales, esta perspectiva se centra en las diversas formas que adopta el lenguaje en distintas circunstancias comunicativas.

En efecto, esta perspectiva no se basa en las unidades estables, reiterables de la lengua (los signos), sino en su aspecto dinámico, no reiterable, es decir, en lo que se crea a partir de la materia y el medio ofrecidos por la lengua en una determinada situación. Así, la realidad discursiva no se concibe como un conjunto de signos que se “reconoce”, sino como una práctica que se forma en el seno de la interacción verbal y que, entonces, se interpreta. No es que la lengua no represente, sino que su efecto representacional surge a partir de su uso comunicativo, basado en reglas propias de la comunidad sociolingüística a la que pertenecen los interlocutores; y lo hace, no en razón de cierta verdad o adecuación con el mundo, sino más bien en razón de convenciones lingüísticas y sociales y a través de los discursos.

En cuanto a las relaciones establecidas entre los tres polos del proceso de lectura, las propuestas que se inscriben en una didáctica contextual entienden a *la lectura como un diálogo entre el autor y el lector a través del texto*. De esta forma, no hay subordinación ni del lector al texto (didáctica declarativa) ni del texto al lector (didáctica procedural). Así, no basta con comprender un texto como lo hacía su autor (didáctica declarativa), el lector es también creador, pero esa construcción de sentido no es totalmente libre (didáctica procedural) sino que responde a una serie de condicionamientos sociales (ya no sólo los del texto) que tienen que ver con sus aprendizajes y con el contexto de recepción del texto. Según estos principios entonces, se puede definir a la lectura en LE como el proceso de construcción de sentido (no de reconocimiento) llevado a cabo por el lector, inserto en una determinada comunidad sociolingüística, a partir de un texto y mediante la interacción establecida con el autor a partir de un determinado propósito de lectura.

A modo de conclusión diremos que para nosotros, la didáctica contextual permite superar el aspecto exclusivamente individual de los conocimientos declarativos y procedurales priorizados por las otras orientaciones. En efecto, las propuestas contextuales evitan centrarse separadamente en el proceso de enseñanza por un lado y en el de aprendizaje por el otro, ya que consideran conjuntamente a los sujetos, al objeto de conocimiento y al contexto en el que estos procesos se desarrollan. Creemos entonces que esta orientación brinda los elementos necesarios para una verdadera reflexión didáctica sobre la lectura en LE, evitando las transposiciones directas o las aplicaciones inmediatas de las concepciones teóricas al campo de las prácticas áulicas.

De hecho, según nuestra opinión, las prácticas de enseñanza de la lectura no pueden ser concebidas como espacios de aplicación de saberes elaborados en el marco de disciplinas tales como la psicolingüística o la lingüística. Estas disciplinas pueden ayudar a precisar el objeto o las actividades de aprendizaje, e incluso legitimar las decisiones del docente, pero no pueden reemplazar estas decisiones ni brindar *respuestas didácticas*, es decir, indicaciones relativas, por ejemplo, a la manera de enseñar o a la naturaleza de los contenidos. En este sentido, creemos que no es pertinente esperar modelos didácticos de campos disciplinares que no tienen ese propósito. Por lo tanto, una reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la lectura debe inscribirse en el campo de la didáctica, desde donde el docente toma efectivamente, las decisiones que otorgan sentido a la enseñanza.

Bibliografía:

- Bajtín, M. 1982. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bronckart, J.P. 1996. *Activité langagière, textes et discours*. Lausana: Delachaux et Niestlé.
- Charmeux, E. 1987. *Apprendre à lire: échec à l'échec*. Francia: Éditions Milan Éducation.
- Cornaire, C 1999. *Le point sur la lecture*. Paris: CLE International.
- Corradi, L., Franzoni, P., Gassó, L., Klett, E. y Valsechi, R. 2001. *Diseño Curricular de Lenguas extranjeras*. Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Dabène, M. 2000. "Les cheminements du sens chez des jeunes lecteurs en situation scolaire", en: *ELA 119*. 345-359
- Ducrot, O. 1972. *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann.
- Dufays, J. 1994. *Stéréotype et lecture*. Belgica: Mardaga.
- Fijalkow, J. 2000. *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Klett, E. 2000. "Tiempos poscomunicativos. Tareas significativas, estilos cognitivos y reflexión 'meta'", en: Klett, E. y Vasallo, A. (comp.) *Enfoques teóricos y metodológicos*. 85-103. Universidad Nacional de Luján
- Klett, E. 2001. "Propuesta de lecto-comprensión en una segunda lengua extranjera", en: Corradi, L. et al. *Diseño Curricular de Lenguas extranjeras*. Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 255-278
- Souchon, M. 1997. "La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques" en: *Revista de la SAPFESU*. 3-55.
- Souchon, M. 1992. "Orientations pour un accompagnement pédagogique des premières lectures en langue étrangère", en: *Créer en Français. Actas del VIII Congreso Mundial. Lausana*. 74-91
- Vigotski, L. 1964. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Vigotski, L. 1988. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.

ⁱ Este artículo fue publicado en Klett, E. (dirección) *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual* (pp. 13-20). Araucaria Editora. ISBN 987-9443-15-2.

ⁱⁱ La traducción es nuestra

ⁱⁱⁱ La traducción es nuestra

María Ignacia Dorrnzoro es Profesora Nacional de Francés (ISP "Joaquín V. González") y es Especialista en *Procesos de lectura y escritura*, postgrado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se desempeña como Secretaria de Investigación y Posgrado del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y es profesora adjunta regular en la División de Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente y en la División de Lenguas Extranjeras de Francés. Es Jefe de trabajos prácticos regular de la cátedra de francés de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Sus temas de investigación se relacionan con la comprensión lectora, tanto en lengua extranjera como en lengua materna.