

El análisis de las guías de lectura: ¿qué selección de contenidos para un curso de lectocomprensión?

Analia del Carmen Falchi
María Fabiana Luchetti
Diana Irene Rosenfeld
Recibido Noviembre 2018
Aceptado Febrero 2019

Resumen

El presente artículo tiene como intención exponer algunas conclusiones originadas en el análisis de los materiales didácticos utilizados en los cursos de lectocomprensión (LC) de “Francés”, “Inglés” y “Portugués I” de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). En esta ocasión, nuestro estudio se circunscribirá a las guías de lectura, dada la centralidad que esos dispositivos revisten en el marco de las intervenciones docentes en la LC y las posibilidades que su análisis brinda para comprender la selección y articulación de los contenidos de enseñanza.

Dicho análisis surge y se enmarca en la investigación titulada “*Las intervenciones didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión en lenguas extranjeras: el rol desempeñado por las guías de lectura*”, que se sustenta en los principios del Interaccionismo Social de Vigotsky (Vigotsky, 1988), la Semiología de Bajtín (Bajtín, 1982) y la didáctica contextual (Fijalkow, 2000, Dorronzoro, 2005).

Para esta presentación, en primer lugar describiremos sucintamente el contexto en el que la enseñanza de las LE se lleva a cabo en nuestra Universidad. A continuación, realizaremos un breve recorrido por los aspectos distintivos de nuestra investigación. Focalizaremos luego en la descripción de los materiales didácticos que se producen a los fines de la enseñanza y, finalmente, desplegaremos las conclusiones, concernientes a la selección y articulación de los contenidos de enseñanza que se evidencian en el análisis de las guías de lectura.

Palabras clave: Contexto universitario - lectocomprensión en LE - análisis - guías de lectura - contenidos de enseñanza

The analysis of the reading guides. Which selection of contents for a reading. Comprehension course?

Abstract

The present article intends to introduce some conclusions originated in the analysis of the didactic materials used in the reading comprehension courses of French, English and Portuguese I at the National University of Luján (UNLu). In this opportunity, our study will be limited to the reading guides, given the importance of these devices in the teaching interventions in reading comprehension and the possibilities brought by their analysis in order to understand the selection and articulation of the teaching contents.

This analysis arises from and is part of the research entitled “Didactic interventions in the teaching of reading comprehension in foreign languages: the role played by reading guides”, based on the principles of Vygotsky’s Social Interactionism (Vygotsky, 1988), Bajtín’s Semiology (Bajtín, 1982) and the contextual didactic (Fijalkow, 2000, Dorrnzoro, 2005).

In this work, we will first briefly describe the context in which the teaching of foreign languages takes place in our University. Then, we will specify particular aspects of our research. We will focus, later, on the description of the didactic materials produced for teaching purposes and, finally, we will unfold the conclusions mentioned, related to the selection and articulation of teaching contents which turned to be evident in the analysis of the reading guides of the studied corpus.

Key Words: University context - reading comprehension in foreign languages – analysis - reading guides - teaching contents

Introducción

El presente artículo tiene como intención exponer algunas conclusiones originadas en el análisis de los materiales didácticos utilizados en los cursos

de lectocomprensión (LC) de Francés, Inglés y Portugués I de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). En esta ocasión, nuestro estudio se ha circunscripto a las guías de lectura empleadas en las clases, dada la centralidad que esos dispositivos revisten en el marco de las intervenciones docentes en la LC y las posibilidades que su análisis brinda para comprender la selección y articulación de los contenidos de enseñanza.

Las conclusiones que aquí presentaremos, de carácter didáctico, encuentran su anclaje en una investigación realizada en la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la UNLu. Dicho estudio, llevado a cabo por un equipo integrado por docentes investigadoras de las áreas francés e inglés humanístico, tuvo como objetivo general *describir para comprender el rol ejercido por las guías de lectura en la definición de las intervenciones didácticas de LC en LE*.

A los fines de esta presentación, entonces, en primer lugar describiremos sucintamente el contexto en el que la enseñanza de las LE se lleva a cabo en nuestra Universidad. A continuación, realizaremos un breve recorrido por los aspectos distintivos de nuestra investigación. Focalizaremos luego en la descripción de los materiales didácticos que se producen a los fines de la enseñanza, haciendo especial hincapié en las guías de lectura y, finalmente, desplegaremos las conclusiones mencionadas, originadas en el análisis de los dispositivos y concernientes a la selección y articulación de los contenidos en el marco de nuestra concepción didáctica contextual.

La enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro contexto

A modo de una imprescindible contextualización del estudio aquí presentado, expondremos seguidamente algunas particularidades que reviste la propuesta de enseñanza de las LE en nuestra Universidad en el marco de las diferentes carreras.

En principio, es necesario señalar que dicha enseñanza encuentra su enclave institucional en la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación, conformada por tres áreas: francés, inglés y portugués. La modalidad adoptada

para la enseñanza es la lectocomprensión, que supone una focalización en la práctica lectiva. Esta elección está motivada, en primer lugar, por la intención de atender a los propósitos del contexto universitario, centrado en la construcción, difusión, transmisión y apropiación de conocimientos inscriptos en los campos disciplinares que conforman las diferentes carreras que se dictan en nuestra Universidad. En este sentido, la lectocomprensión ofrece además la posibilidad de acceder a otro elemento esencial del ámbito de la educación superior: los textos pertenecientes a géneros particulares, materializaciones discursivo-conceptuales de los saberes disciplinares. Así, enseñar a leer en LE habilita la entrada de los estudiantes a prácticas inherentes de la actividad universitaria y democratiza, por esa vía, el acceso al conocimiento científico.

El propósito general de la propuesta de enseñanza es, entonces, favorecer la lectura autónoma del estudiante y futuro profesional de textos propios de la especialidad de referencia. En efecto, la enseñanza de la lectura en LE adquiere una dimensión fundante en el desarrollo de lectores críticos, independientes desde el punto de vista epistemológico e ideológico, capaces de resolver problemas vinculados con la apropiación de saberes actualizados a partir de construirse como lectores en una o varias LE (Dorronzoro y Pasquale: 2005).

En cuanto a la inclusión de las LE en los planes de estudio, en la mayoría de las carreras se contempla la aprobación de dos o tres niveles de una o dos de ellas.

Asimismo, se brindan talleres opcionales para los estudiantes de las carreras cuyo plan de estudio sólo requiere acreditar conocimientos de la LE, es decir, que no la incluye con el estatus pleno de asignatura obligatoria. El dictado de cada materia así como de cada taller de acreditación tiene una carga horaria de cuatro horas semanales durante un cuatrimestre, o sea, un total de aproximadamente sesenta y cuatro horas. La vinculación entre las materias de cada área supone una articulación vertical entre ellas y por ende, la integración de los conocimientos construidos en las instancias precedentes, y una articulación horizontal. En este caso, se propone el vínculo entre las asignaturas de cada área y las demás materias, seminarios y talleres que conforman los planes de estudio de las diferentes carreras y que cursan los estudiantes en forma simultánea a la LE. Así, en función de la modalidad elegida, dicha articulación intenta asegurarse a través de la selección de los corpora de textos que constituyen el material de lectura

de los estudiantes. En efecto, se eligen escritos considerando simultáneamente dos criterios: su pertenencia a géneros habitualmente utilizados en la educación superior, y su contenido temático, afin a aquellos propios de las disciplinas que se abordan en las diversas carreras.

En el marco de la investigación que desarrollamos, es importante señalar que el dictado de las LE conlleva particularmente la producción de materiales didácticos ad hoc – entre los cuales se encuentran las guías de lectura – cuya elaboración procura evidenciar una continuidad entre las materias de cada área. Finalmente y en cuanto a la evaluación de la comprensión en LE, dicho proceso supone la escritura de textos en lengua materna (LM) por lo que, a fin de favorecer el proceso de escritura, se ha realizado una selección de géneros, en general diferentes de los de lectura, que los estudiantes abordan durante su formación.

La investigación: breve presentación

En este apartado, daremos cuenta del surgimiento, objeto y enfoque metodológico de la investigación en la que se encuadran las conclusiones que aquí compartimos, titulada *“Las intervenciones didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión en lenguas extranjeras: el rol desempeñado por las guías de lectura”*¹.

Así entonces, en lo que concierne al origen del estudio, dos elementos confluyeron en su determinación: por un lado, los resultados del proceso de evaluación de las acciones de docencia al interior de los equipos docentes de las áreas francés e inglés humanístico; por otro, una instancia de formación que resultó reveladora para la delimitación del objeto de esta indagación.

En efecto, parte del equipo de investigación había participado en el seminario-taller de postgrado denominado “El análisis de las prácticas de la enseñanza: una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza (y de los aprendizajes)”² cuyo objetivo central fue “ofrecer a equipos docentes de la Universidad Nacional de

1 Para su realización se conformó un equipo dirigido por la Especialista María Ignacia Dorronzoro e integrado por las autoras de este artículo y la Profesora Rosa Sánchez.

2 El seminario-taller “El análisis de las prácticas de enseñanza: una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes” fue diseñado y coordinado por la Mg. Rosana Perrotti.

Luján un espacio de análisis y reflexión sobre sus prácticas de enseñanza y de construcción de estrategias didácticas alternativas ajustadas a las complejas y cambiantes situaciones a las que nos enfrentamos en las aulas universitarias”³. El trabajo se centró en el análisis de registros de las prácticas de enseñanza de los cursantes, en este caso, de clases de lectocomprensión de inglés orientación humanística. Dichos registros fueron realizados y estudiados según el *modelo de análisis didáctico multirreferenciado* (Souto, 1999), que plantea el análisis como proceso de producción de sentidos acerca de una realidad, la clase universitaria, lo que supone una relación de saber específica a partir de un “trabajo de distanciamiento, interrogación, descomposición, articulación, objetivación y subjetivación que tiene lugar en la relación del sujeto con un objeto complejo” (Souto, 1999: 56). Luego de transitar la etapa de análisis y reflexión, se detectó que el trabajo con las guías de consignas elaboradas ad hoc para enseñar a leer en LE parecía definir la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases observadas. Efectivamente, al analizar minuciosamente los segmentos registrados por medio de la autoobservación de las clases, quedó en evidencia la presencia de una secuencia repetitiva de intervención, en la que las consignas planteadas en la guía se constituían en el hilo conductor. Se observó así que las intervenciones didácticas parecían circunscribirse a la implementación del dispositivo didáctico elaborado a priori, el que incluiría el repertorio posible de las actividades a desarrollar. Este aparente automatismo de las prácticas conllevaría al planteo de las clases en función de cierto “patrón” en el que las guías de lectura jugarían un papel central.

Los resultados alcanzados suscitaban la reflexión y el planteo de interrogantes. Como consecuencia, en el campo de la investigación, entendimos que era necesario indagar en las características que revisten las intervenciones docentes en la enseñanza de la lectocomprensión de las LE y, más específicamente, en el rol que desempeñan las guías de consignas en el proceso de construcción de sentido realizado a partir de la lectura de textos de circulación académica en LE.

La problemática señalada se estudió en el marco de las carreras humanísticas, particularmente en las prácticas de enseñanza del primer nivel de lectocomprensión

3 Perrotti, R. (2007). Proyecto del Seminario- Taller de Postgrado “El análisis de las prácticas de enseñanza: una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes”. Departamento de Educación. UNLu.

de los tres previstos para la enseñanza de las LE. La focalización en la primera asignatura de las tres que constituyen la oferta (Inglés I y Francés I) radicó en la importancia que reviste la intervención docente –y en consecuencia los materiales didácticos elaborados– en tanto acompañamiento de los primeros tramos del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En concordancia con lo anteriormente planteado, nuestra investigación partió de las siguientes preguntas:

- ¿Qué características revisten las intervenciones docentes en las clases de LE en la universidad en el nivel elemental de enseñanza?
- En ese marco, ¿qué rol desempeñan las guías de consignas elaboradas para orientar la lectura de los textos en la definición de las intervenciones docentes?
- ¿Qué otros componentes didácticos participan en la determinación de dichas intervenciones?
- ¿Cómo interactúan esos otros componentes con las guías?

Estos interrogantes, siguiendo a Vassilachis de Gialdino (2006), fueron elaborados luego de considerar el análisis de los posibles vacíos de conocimiento que presenta la bibliografía pertinente, las propias experiencias de investigación, las discusiones entre colegas y la necesidad de resolver problemas didácticos. Estas preguntas resultaron esenciales en el diseño de la planificación puesto que indicaron qué es lo que se buscó comprender y, en consecuencia, la dirección que tomó el estudio.

Con respecto al marco de referencia, esta investigación se sustenta en los principios del Interaccionismo Social de Vigotsky (Vigotsky, 1988), la Semiología de Bajtín (Bajtín, 1982) y los aportes de la didáctica contextual (Fijalkow, 2000, Dorrzoro, 2005)

Con relación a la metodología, se elaboró, en congruencia con Vassilachis de Gialdino (2006), un diseño de investigación flexible. En cuanto al tipo de investigación, se trató de un estudio descriptivo en el que se reunieron datos

que luego fueron descriptos y relacionados entre sí en busca de asociaciones pertinentes para establecer generalizaciones empíricas (López Morales, 1994). El análisis que se llevó a cabo fue de tipo cualitativo, puesto que se trabajó en profundidad con un número acotado de casos en los que se privilegiaron determinados aspectos para un examen minucioso.

Los objetivos generales que nos planteamos fueron:

- Describir las características de las intervenciones docentes en el nivel elemental de enseñanza de la lectocomprensión en las LE en las carreras humanísticas de la UNLu.
- Describir el rol desempeñado por las guías de consignas elaboradas para orientar la lectura en la definición de las intervenciones docentes en dicho contexto.

El corpus de esta investigación estuvo compuesto por:

- Registros de las propias prácticas áulicas: realizados por docentes a cargo de las comisiones Inglés I/Francés I seleccionadas para la muestra sobre la base de un instrumento diseñado ad hoc.
- Entrevistas semi-dirigidas: formalizadas con las docentes a cargo de las comisiones en las que se realizaron los registros de clases.
- Material didáctico: guías de consignas utilizadas en las clases registradas.

Finalmente, las técnicas de recolección de datos fueron, en todos los casos, cualitativas en consonancia con la metodología adoptada:

- Entrevistas semi-dirigidas que se realizaron a las docentes: estas entrevistas buscaron obtener datos referidos a la elaboración de las propuestas didácticas, a las intervenciones docentes en las clases y a la confección de las guías. La información recabada nos permitió completar los datos obtenidos a partir de los registros de clases y del análisis de los dispositivos.

- Dispositivos para el registro de la práctica áulica: las docentes responsables de las comisiones que formaron la muestra realizaron registros de sus prácticas áulicas, basados en el modelo de análisis didáctico multirreferenciado.

Los materiales didácticos para la enseñanza de la lectocomprensión en LE

Nos detendremos aquí en la explicitación tanto de la concepción de los materiales didácticos a la que adherimos como a las características distintivas de los materiales producidos para la enseñanza de la LC en LE, haciendo particular hincapié en la descripción de las guías de lectura.

Desde la perspectiva sociocultural en la que se sustenta nuestra investigación y nuestra práctica, concebimos los materiales didácticos como constructos culturales simbólico-materiales, “objetos constituidos tanto por una dimensión artefactual tecnológica como por una dimensión semántico-simbólica destinados a facilitar algún tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje” (Área: 2017:17). Destacamos, entonces, su valor como mediadores, entendiendo que se constituyen en herramientas semióticas o instrumentales (Vigotsky, 1930/1985, en Morales, Lenoir y Jean, 2012) que se ponen a disposición de los estudiantes para que su relación con el mundo se constituya en fuente de aprendizaje que, al mismo tiempo, ayudan y facilitan la intervención educativa (Morales, Lenoir y Jean, op.cit.). Es decir, favorecen el desarrollo de acciones intencionadas llevadas a cabo por el docente con el fin de mejorar las condiciones para implementar los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy, 2002, en Morales, Lenoir y Jean, op. cit).

Los materiales que actúan como mediadores en la enseñanza de las LE en la universidad son diversos. En efecto, se trata tanto de módulos de lectura como de materiales teóricos en formato papel (módulos, apartados bibliográficos, libros), digital (ppt) y oral audiovisual. Los módulos prácticos comportan una selección de textos y guías de lectura que proponen recorridos de lectura en LE y de escritura en LM. Por su parte, los materiales teóricos, producidos en LM, nuclea contenidos discursivos y lingüístico-gramaticales que sirven como apoyatura para la comprensión y la escritura.

En cuanto a su proceso de producción, la elaboración de los materiales teóricos supone la reformulación de contribuciones bibliográficas que implica de manera insoslayable la didactización de esos aportes en una situación de producción que facilita el pasaje entre el material original y su adecuación final.

Por su parte, la producción de materiales prácticos implica una elaboración ad hoc desde cero, habida cuenta de la inexistencia de ofertas en el mercado que se ajusten a la necesidades generadas por las prácticas en las que esos materiales se insertan. En tal sentido, la producción está condicionada por la búsqueda de una estrecha articulación entre el material realizado y el conjunto de los componentes de la situación de aprendizaje (propósitos, actividades, evaluación). De allí, la complejidad que supone ese trabajo, considerando la ineludible construcción de criterios que guían la selección y el diseño de sus componentes, así como la progresión que determina su organización interna. Un amplio abanico de acciones es entonces necesario para alcanzar la elaboración de un material didáctico que podríamos llamar de extrema contextualización.

Así entonces, las guías, componentes fundamentales de esos materiales didácticos, constituyen instrumentos producidos para orientar la actividad lectiva de los estudiantes a través del planteo de tareas y consignas. Tal como plantea Sacerdote (2007), tienen la función predominante de “comandar, dirigir o guiar” ya que facilitan la realización de una tarea particular intentando ofrecer un posible recorrido para materializar el proceso de lectura del estudiante.

Ahora bien, un primer señalamiento a realizar es la interdependencia que existe entre la guía y el texto cuya comprensión constituye el propósito de la propuesta. Dicho de otro modo, no concebimos las guías como instrumentos generales, universales, que plantean técnicas estandarizadas aplicables a la lectura de cualquier escrito, compuestas por un repertorio de instrucciones *passe-partout*. No se trata tampoco de cuestionarios en los que se presentan preguntas puntuales que alientan el desarrollo de una modalidad de lectura superficial, extractivista y fragmentada. Muy por el contrario, cada guía se diseña en función de cada texto y, de forma canónica, está compuesta por una tarea - que plantea un propósito de lectura y actúa como elemento organizador del proceso lector - y una serie de consignas articuladas - organizadas de acuerdo con determinados criterios de

progresión interna - cuya resolución conduce a un hacer con la lengua escrita con el fin de resolver un problema.

Con referencia a las tareas, Nunan (1989: 10) las concibe como

...una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la LE mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”. Por su parte, en el Marco europeo común de referencia se la define como “ toda intención accional en busca de un resultado dado en función de un problema que resolver, una obligación que cumplir, un objetivo planteado”. Según Dorronzoro y Klett (2004) otros autores prefieren la apelación de “tarea-problema” por analogía con lo que se viene llamando en distintos ámbitos “situación-problema”. Al respecto, las especialistas citan a Dumortier (2003, 41), quien afirma:

Es un dispositivo pedagógico motivante que, al promover la confrontación del aprendiente con un verdadero problema, resulta adecuado para favorecer la adquisición de una competencia que le ayude a afrontar, fuera del aula, situaciones emparentadas por la recurrencia de un problema análogo al que el alumno aprendió a resolver en clase (2003, 41).

Respecto de las consignas, Vázquez, citada por Natale y Stagnaro (2014) señala que:

En la literatura especializada, es posible advertir consenso acerca de la función de la consigna. Así, se acepta su papel de orientadora y organizadora de la actividad de los estudiantes. La consigna expresa el tipo de demandas que realiza el docente durante las actividades de clase, se presenta como el principal instrumento con que cuenta el profesor para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de

aprendizaje de los alumnos” (Monereo, 1997). “Constituye un texto que configura las acciones mentales en los aprendices ya que en su formulación intenta regular, ordenar y dirigir las operaciones a realizar: define las acciones y estimula el tipo de actividades de lectura y escritura a realizar (Riestra, 2002) (114).

Coincidentemente, Dorrzoro y Pasquale expresan que las consignas

tienen como finalidad básica orientar la lectura que se realiza con el propósito de construir conocimientos, es decir, indicar al lector lo que puede/debe hacer frente al texto. Las consignas tienen en general la forma de un pedido de hacer algo (2005: 58).

Según las autoras, estas instrucciones son de diferente naturaleza, ya que se elaboran sea para la enseñanza, sea para la verificación de la comprensión y, en todos los casos, ponen en juego el desarrollo de operaciones cognitivo-discursivas que implican la puesta en marcha de diversos procesos de diferente costo cognitivo. En este sentido, Roich, citado por Natale y Stagnaro (op.cit) define las operaciones discursivas como:

Modos en que puede ser organizado o estructurado el contenido informativo en cada uno de los textos verbales producidos por un sujeto. Tales operaciones suponen la puesta en práctica tanto de procesos lingüísticos, dado que el material con el que se trabaja es el lenguaje, como de orden cognitivo, ya que requieren el funcionamiento de actividades mentales a partir de las cuales se elaboran y comprenden las diversas relaciones semánticas que se entablan entre los diferentes segmentos informativos del texto (119).

En esa misma línea, Riestra (2008) explica que en las consignas coexisten dos funciones: una función comunicativa (instrucción) y una función teórico--cognitiva (semiotización, acciones y operaciones mentales). La especialista sostiene, además, que la consigna es una herramienta que tiene como función:

Configurar las acciones mentales de los alumnos en la realización de la tarea. Por eso, al planificar consignas nos referimos a éstas como organizadoras de las tareas, pensamos en las acciones que realizarán, las actividades de lectura y escritura en la complejidad creciente y en relación con las asignaturas específicas de la carrera, que son las que nos ofrecen los géneros textuales utilizados por los alumnos (2010: 179).

El análisis de las guías

Como hemos avanzado, las conclusiones que aquí presentamos se desprenden del análisis de una parte del corpus recolectado para nuestra investigación, constituido por guías de lectura utilizadas en las clases de Francés, Inglés humanístico y Portugués I que integran la muestra. Para realizar el análisis de esos instrumentos, a partir de un primer acercamiento global al corpus y en función de los objetivos de la investigación, se elaboraron una serie de criterios ad-hoc para examinarlas⁴. En esta oportunidad, entonces, focalizamos nuestro trabajo en el tratamiento de uno de esos parámetros: *el tipo de contenido privilegiado en las guías (lingüístico-discursivo, estratégico-procedural o contextual)*, elemento medular en el planteo didáctico de un programa de lectocomprensión.

Como hemos planteado inicialmente, esta investigación se sustenta en los postulados de la didáctica contextual (Dorronzoro, 2005). Es por ello que entendemos necesario incluir una breve descripción de los contenidos seleccionados para la enseñanza de la lectura en LE desde esta perspectiva.

Desde esa perspectiva didáctica, entonces, los contenidos contextuales conciernen a los elementos propios del contexto -en nuestro caso, la universidad- que, por su especificidad, determinan la selección de los demás contenidos objeto de enseñanza. Concretamente, se trata de los textos inscriptos en géneros que forman parte de las prácticas de referencia del medio académico y de los propósitos de lectura prescriptos por ese contexto.

⁴ Plateados en el artículo “*Los dispositivos didácticos en clases de lectocomprensión: algunos criterios de análisis*” Ma. Ignacia Dorronzoro y Ma. Fabiana Luchetti, publicado en *Revista SAPFESU, Año XXXIV, N° 39- 20, pp.55-66*.

En lo que concierne a los contenidos procedurales, ejemplo de los cuales son las estrategias de lectura, son saberes “relacionados con la acción y con el saber hacer, implícitos o inconscientes, difícilmente accesibles y que exigen un largo aprendizaje” (Dorronzoro, op cit.18). Desde el punto de vista del proceso que interviene en la construcción de esas estrategias, es posible decir que estas suponen la puesta en acto de diversas operaciones discursivo-cognitivas que el estudiante debe poner en marcha para resolver el problema planteado por las consignas, por ejemplo, la identificación de un elemento, el establecimiento de relaciones entre dos términos, la selección de componentes, etc.

Finalmente, según Dorronzoro (2005:15), citando a Fijalkow (2000:106), los contenidos declarativos están constituidos por los “conocimientos de orden verbal, explícitos, accesibles directamente y responden a la pregunta ¿saber qué?”. Se trata de los elementos lingüísticos, unidades de base de la lengua tales como el léxico, tipos de palabras, estructuras sintácticas, entre otras.

Hechas estas precisiones teóricas, expondremos seguidamente el análisis, realizado a la luz de esos planteos, de las doce guías de lectura que conformaron el corpus de nuestra investigación.

Así entonces, en lo que hace a los *contenidos contextuales*, relevamos inicialmente en las guías la presencia de tareas y consignas que orienten a los estudiantes lectores para que identifiquen y pongan en relación las informaciones que dan cuenta de la inserción social del texto y de su pertenencia genérica. Como resultado de ese relevamiento, observamos que de las 12 (doce) guías analizadas, 4 (cuatro) presentan una tarea antes de detallar las consignas. Pudimos analizar que se trata de formulaciones elaboradas de acuerdo con los principios teórico-metodológicos que hemos señalado oportunamente, vale decir, explicitan claramente un propósito de lectura vinculado con el hacer en el ámbito universitario y que, por lo tanto, se erige en elemento orientador de la actividad lectora. Cabe señalar que algunas de esas tareas (2) plantean la elaboración de producciones en lengua materna tales como punteo de conceptos clave, resúmenes, cuadros, y que, en otros casos (2), la tarea se limita a requerir por parte de los estudiantes la realización de una operación intelectual - analizar o comparar por ejemplo, - sin solicitar la realización de una actividad de escritura.

En lo referido a la relación entre las consignas y los contenidos contextuales, las cuatro guías mencionadas y otros cuatro instrumentos - un total de ocho guías - se inician con una consigna general que requiere la observación del paratexto y la referencia al contexto de producción y recepción del escrito. En estos cuatro nuevos dispositivos, además, este pedido se desagrega en dos o tres consignas puntuales, en las cuales se especifican los aspectos a considerar en el análisis paratextual - título, subtítulo, imágenes - y de la fuente - autor, destinatarios, intención comunicativa - . Dos de estas mismas guías, además, orientan a los estudiantes para que sitúen los textos seleccionados en el género al que cada uno pertenece y, en función de esa pertenencia, realicen el análisis de la fuente y del paratexto.

En lo que concierne a los *contenidos procedurales*, en todos los casos las consignas que integran las guías analizadas instruyen a los estudiantes en la realización de diversas operaciones intelectuales que implican diferente costo cognitivo. Con respecto a las de bajo costo cognitivo, la *observación* ocupa un lugar preponderante ya que está presente en 9 (nueve) guías.

Otra estrategia omnipresente en los dispositivos es la *identificación*. En efecto, en todos los casos se espera que los estudiantes pongan en juego esa operación, aunque los elementos y contenidos sobre los que deben realizar esta operación difieren: en 5 (cinco) dispositivos, se trata de reconocer los elementos paratextuales como vía inicial de acceso al contenido; en otros, la actividad supone efectuar rastreos semánticos, relevar aspectos conceptuales y/o buscar elementos lingüístico-gramaticales. Desde el punto de vista discursivo, las instrucciones enfocadas a la identificación incluyen verbos de acción tales como buscar, subrayar, relevar, rastrear, entre otros, además de identificar. En este sentido, resulta interesante observar que, en varias consignas, la identificación está implícita, subyace a las instrucciones o preguntas sin que esté directamente explicitada. Ejemplo de ello son las formulaciones que solicitan la redacción de las ideas principales o el completamiento de un cuadro con informaciones del texto, tareas que implican que los estudiantes reconozcan previamente los elementos señalados.

En lo referido a aquellas estrategias que comportan la ejecución de operaciones de alto costo cognitivo, en 7 (siete) instrumentos se plantea la puesta en juego de acciones ligadas al análisis, la comparación, la relación, la justificación, la

definición, la clasificación, la reformulación, la explicación. Dichas consignas están asociadas a diferentes aspectos, algunos de ellos, discursivos y otros concernientes al contenido conceptual o temático del texto. Sin embargo, en todos los casos implican, por parte del estudiante lector el despliegue de procedimientos que supera la extracción de componentes -cualesquiera que sean- y promueven otras posibilidades de conceptualización y reflexión.

Interesa, finalmente, observar la inclusión de consignas enfocadas al estudio de los *contenidos declarativos* y su intencionalidad. En efecto, dichas unidades lingüísticas son objeto de tratamiento en 10 (diez) de las guías del corpus. Ahora bien, resulta relevante precisar que el modo en que se propone su abordaje y la finalidad de su tratamiento presenta notables diferencias. En tal sentido, es posible encontrar regularidades en 5 (cinco) instrumentos, en los cuales se instruye a los estudiantes para que identifiquen contenidos declarativos sin que ese reconocimiento aparezca explícitamente vinculado con la comprensión, a pesar de que en algunas de ellas también se incluyen contenidos contextuales, pero de manera escindida. Esto nos permite observar que la presencia de los contenidos contextuales no garantizan per se su articulación con los demás tipos de contenidos. Una de las guías, por ejemplo, presenta dos consignas iniciales enfocadas al relevamiento de los saberes previos de los estudiantes en relación con el tema del texto y luego, bajo la instrucción general “lea el texto y responda”, en tres consignas requiere el reconocimiento y el análisis morfológico de elementos gramaticales (contracciones y formas verbales). En otras dos, al finalizar la guía y luego de haber trabajado el contenido conceptual del texto, se plantea el análisis de sufijos y prefijos, de la frase nominal y de los verbos modales. Por último, en otras dos guías, se pide relevar las modalidades pragmáticas de necesidad y los verbos en diferentes modos y tiempos. Todos estos elementos se abordan independientemente ya que en ninguno de estos casos las consignas orientan para que el estudiante establezca relaciones entre lo trabajado en las otras consignas y este análisis lingüístico.

Por el contrario, en otro grupo de 5 (cinco) guías - instrumentos en los que se abordan explícitamente los contenidos contextuales - también se observan consignas que remiten al relevamiento de contenidos declarativos, pero, en estos casos, las instrucciones encauzan claramente al estudiante para que ponga dichos

contenidos al servicio de la construcción de sentido. Por ejemplo, se solicita el análisis de ciertos conectores lógicos y de las ideas relacionadas por ellos en vinculación con el despliegue de la argumentación planteado en el texto.

A partir entonces de la descripción hasta aquí realizada, es posible esbozar algunas conclusiones preliminares.

En principio, nos referiremos a las guías que abordan los *contenidos contextuales*. En tal sentido, es necesario señalar que las 8 (ocho) guías que plantean una tarea y consignas referidas no solo al reconocimiento de los datos socio-discursivos provistos por la fuente sino también de los elementos paratextuales, ponen de manifiesto el tratamiento de esos contenidos ya que esas consignas están encaminadas a trabajar tanto los propósitos - materializados en las tareas - como el carácter social de los textos y su pertenencia genérica, elementos definitorios del contexto. Además, es relevante destacar que estas mismas guías, como hemos avanzado, integran contenidos procedurales (estrategias) y contenidos declarativos (lingüístico-gramaticales) de manera articulada y supraordenada por el abordaje de los contenidos contextuales. Por otro lado, entre las guías que no presentan tarea, destacamos aquellas en las que, a pesar de esa ausencia, se observa la intención de abordar los textos como contenidos contextuales. Así, en sus consignas plantean el análisis del circuito de producción-recepción y el relevamiento de las características del género textual, incluso algunas de ellas presentan instrucciones detalladas y que remiten a aspectos puntuales de esos aspectos.

Con respecto al abordaje de los *contenidos procedurales*, es interesante destacar que, aunque la “aplicación” de las estrategias se solicita en todas las guías, en ningún caso las consignas dan cuenta de una propuesta que promueva su enseñanza. En otras palabras, se pide por ejemplo comparar o relacionar pero no se advierte en las instrucciones un recorrido que indique cómo o qué implica hacerlo. En este sentido, podríamos poner en cuestión su estatus de contenido y podríamos señalar al menos dos vías de análisis. Así, podría subyacer a las guías una concepción universalista de las estrategias de lectura, según la cual se supone que dichas estrategias habrían sido aprendidas previamente y que por ello podrían ser aplicadas en cualquier situación de lectura, independientemente de las particularidades de los textos, los propósitos, las lenguas. Esta ausencia

de enseñanza de las estrategias podría reducir el margen de autonomía del estudiante, ya que estas no se interiorizarían y, en consecuencia, los alumnos lectores dependerían siempre de la instrucción del docente quien les debería indicar cómo leer en cada situación. Sin embargo, otra posibilidad es admisible: la enseñanza de la estrategia se realiza en el marco de la intervención docente, sin que el recorrido propuesto para ello se incluya en el material didáctico-guía. Es decir, se podría pensar en la posibilidad de que su enseñanza se lleva a cabo en el ámbito áulico durante la interacción docente-alumno, motivo por el cual no se encuentra explicitada en los instrumentos utilizados. Finalmente, y en otro plano de análisis, la preeminencia de la *identificación* como estrategia privilegiada respondería a que en el nivel elemental de enseñanza se requiere de esta estrategia como una de las vías de entrada a la comprensión. No obstante ello, sabemos que la centración en esa estrategia resultaría insuficiente y su repetición no garantizaría la comprensión del texto.

Para concluir, y en cuanto a la inclusión de los *contenidos declarativos*, volveremos aquí a las guías que plantean su abordaje de manera escindida de las estrategias y sin referencia a los contenidos contextuales. En esos dispositivos pareciera que es la LE, y no la lectura en LE, la que se configura como el objeto a enseñar, elección sustentada en la idea de que el acceso al sentido estaría asegurado por el conocimiento de las unidades del código.

A modo de cierre

La tarea de seleccionar contenidos de enseñanza para los cursos de lectocomprensión es una de las más comprometidas que desarrollan los equipos docentes porque pone en juego concepciones sobre la configuración del objeto a enseñar en el marco de la modalidad de lectocomprensión. Si hiciéramos el ejercicio de trazar un continuo entre dos posiciones que entran en discusión cuando se trata de definir dicho objeto, en un extremo se situarían quienes sostienen que el contenido a enseñar es la *lengua extranjera*. En el otro, se ubicarían quienes definen a la *lectura* en la lengua extranjera como dicho objeto. Así, si pensamos que la comprensión de un texto en LE surge como corolario del estudio del sistema de la lengua, es decir las unidades lingüísticas de diferente naturaleza y extensión, los contenidos declarativos serán privilegiados en la selección. Si, en otro sentido, lo que se decide enseñar es una práctica social

específica - la lectura en una lengua extranjera - situada y determinada por las necesidades y particularidades de un contexto educativo - la universidad -, la selección de los contenidos desbordará el aspecto lingüístico y se pondrá el acento en los contenidos contextuales en su rol organizador de la selección. En otras palabras, esa práctica social, que se concretiza, como sostiene Charmeux (1987, en Dorrnzoro, 2005) en situaciones de lectura definidas por los textos y los propósitos lectores, será la directriz de la propuestas didáctica. Es fundamental para nosotras destacar que esta postura no implica desconocer u otorgar un lugar marginal en la selección ni a los contenidos procedurales, pues son las operaciones discursivo-cognitivas fundantes del pensamiento, ni a los declarativos que marcan una de las especificidades de la LE. Se trata, adhiriendo a la perspectiva contextual, de seleccionarlos y abordarlos en función de las particularidades del contexto que dota de sentido a la actividad lectiva.

Como resulta evidente, la adhesión a una u otra perspectiva tiene consecuencias epistemológicas y didácticas de las cuales las guías constituyen una de las evidencias incuestionables, así como también lo son las intervenciones didácticas que se despliegan en las aulas. En este sentido, en el estudio que hemos presentado se pone de manifiesto que el análisis de las guías de lectura se constituye en una herramienta esencial que revela una determinada concepción del objeto a enseñar y, desde allí, una determinada selección y articulación de contenidos. Cabe señalar que este análisis para que pueda ser comprensivo de las diferentes situaciones de enseñanza, debe ser articulado con el estudio de las intervenciones - en las que el trabajo con las guías resulta central - para poder observar si en los espacios áulicos se retoman, completan, reformulan las tareas y consignas y, desde allí, se introducen modificaciones - sustanciales o superficiales - a la selección de contenidos que esta mirada a las guías nos ha permitido aproximarnos.

Bibliografía

-ÁREA, M. (2017) La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de tecnología educativa* 16 (2). Vol. 16 Núm. 2 (2017): Monográfico / Special Issue: De los libros de texto a los materiales didácticos digitales / From Textbooks to digital teaching materials.

-BAJTÍN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.

Cadre Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2000, Didier. En ligne : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

-DORRONZORO, M.I. y KLETT, E. (2005). “Lectura en lengua extranjera en la universidad: un modelo de referencia”. Actas en CD. Congreso Internacional de políticas culturales e integración regional realizado en Buenos Aires, 30 de marzo-1º abril de 2004, Editores R. Bein y G. Vázquez Villanueva, 2005, pp.1217-1223.

-DORRONZORO, M.I. (2005). “Didáctica de la lectura en lengua extranjera” en E. Klett (dir.) *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria editora.

-DORRONZORO, M.I. Y PASQUALE, R. (2005). “La lectura de textos científicos: Las consignas como una propuesta de acompañamiento” en *Actas del 8º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*.

-FIJALKOW, J. (2000) : *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

-LOPEZ MORALES, H. (1994): *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Colegio de España.

-MORALES, M. A., LENOIR, Y. Y JEAN, V. (2012) “Dispositivos didácticos en la enseñanza primaria de Québec”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Barcelona, España, (v.) 5, (n.) 3, 115-132.

-NATALE, L. Y STAGNARO, D. (2014) “El parcial presencial” en NAVARRO, F. (coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

-NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*: Cambridge: Cambridge University Press.

-RIESTRA, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

-RIESTRA, D. (comp.) (2010) *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila,

-SACERDOTE, C.A. (2007). “La guía de estudio en el nivel superior” en CUBO DE SEVERINO, C. (coord.) *Los Textos de la Ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Argentina: Comunicarte Editorial. pp.357-371.

-SOUTO, M. (1999). El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. En *Didáctica II N°1. Encuadre metodológico*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, pp. 55-68.

-VASILACHIS DE GIALDINO, I (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

-VYGOTSKY, L (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editor Grijalbo.

Analia del Carmen Falchi: Profesora en Idioma Inglés y Técnica en Análisis de Sistemas. Es docente-investigadora de la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la UNLu donde también desarrolla actividades de extensión. Sus trabajos se inscriben en el campo de la lecto-comprensión en Inglés Lengua Extranjera. Se encuentra elaborando el trabajo final de la Especialización en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura de la UNGS.

María Fabiana Luchetti: Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO), ha obtenido el diploma del Plan de Formación de Profesores de Francés a Distancia (IES N° 28 “Olga Cossettini” de Rosario). Es docente-investigadora del Área Francés de la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la UNLu. Actualmente es la Jefa de dicha División.

Diana Irene Rosenfeld: Profesora en Lengua Inglesa (ISFD N° 21 Ricardo Rojas). Licenciada en Lengua Inglesa (Universidad Nacional del Litoral) y Diplomada Superior en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Cursa la Maestría en Docencia Universitaria (UBA). Desarrolla tareas de docencia, extensión e investigación en la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la UNLu y de docencia en el Departamento de Lenguas Modernas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

