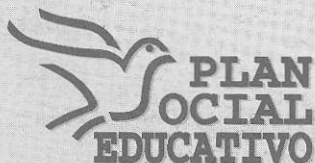


Foll 28036
374.3
1

PROYECTO 1
MEJORAMIENTO
DE LA CALIDAD
DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA I
MEJOR EDUCACIÓN
PARA TODOS

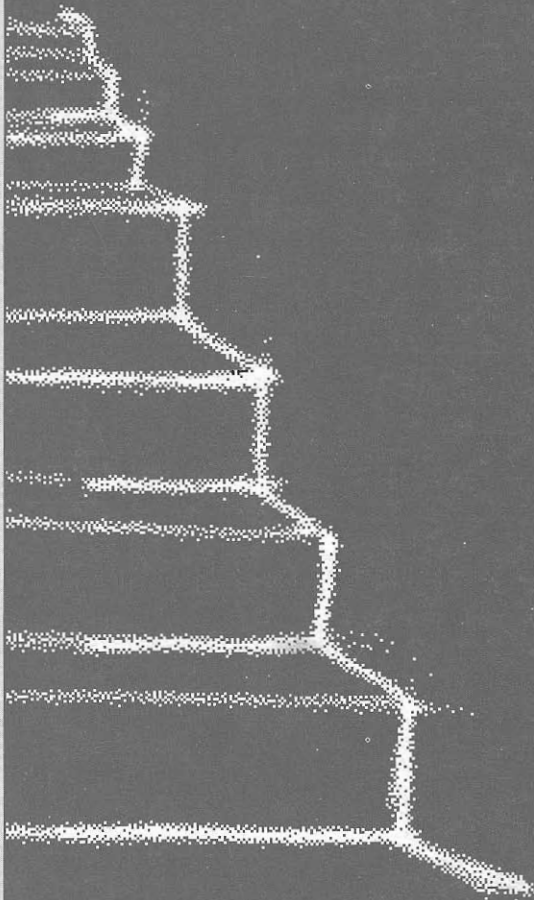
PLAN SOCIAL
EDUCATIVO
A C C I O N E S
COMPENSATORIAS
EN EDUCACIÓN



Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación

PRESIDENCIA
DE LA NACIÓN

Educación General Básica
Área Lengua
Jornadas I y II



PERFECCIONAMIENTO
DOCENTE



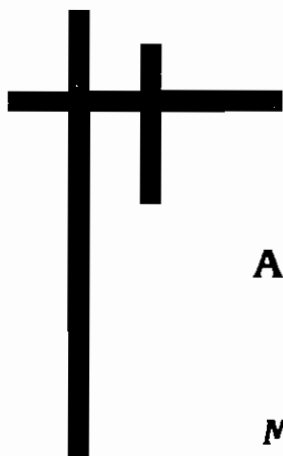
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

INV 028036

SIG FOLL 374.3

LIB 1

**PERFECCIONAMIENTO
DOCENTE
ÁREA LENGUA
JORNADAS I Y II**



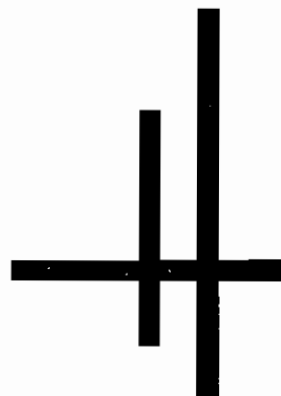
AUTORIDADES NACIONALES

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN
LIC. SUSANA BEATRIZ DECIBE

SECRETARIO DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA
DR. MANUEL GUILLERMO GARCÍA SOLÁ

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN EDUCATIVA
PROF. SERGIO LUIS ESPAÑA

DIRECTORA NACIONAL DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS
LIC. IRENE BEATRIZ KIT



Beatriz ALEN**María del Carmen FRANGI****Liliana GOLDBERG****María Cristina HISSE****Mirta TORRES****María del Pilar VARELA****Coordinador:****Guillermo GOLZMAN**
**INFORMACIÓN PREVIA PARA
EL EQUIPO DIRECTIVO**

Las Jornadas de Perfeccionamiento Docente constituyen uno de los aspectos fundamentales de la propuesta pedagógica del Plan Social Educativo.

Estas Jornadas complementan otras acciones: provisión de textos escolares, bibliotecas institucionales y para docentes, equipamiento didáctico de la escuela y el aula, etcétera.

El mejoramiento de la calidad educativa, en el marco de políticas compensatorias, no puede dejar de considerar la problemática de la enseñanza de la lectura y de la escritura porque ella constituye una de las causas determinantes del fracaso escolar, sobre todo en la población donde el Plan Social Educativo focaliza su accionar. Por otra parte, la adquisición de la lectura y de la escritura es fundamental porque permite acceder a todas las áreas del conocimiento.

Las Jornadas de Perfeccionamiento de Lengua proponen algunos criterios didácticos que aportan para:

- ◆ Hacer que los libros se constituyan en objetos atractivos y alcanzables para los niños pues su presencia en el aula es ahora una realidad.
- ◆ Organizar situaciones didácticas donde "valga la pena" emplear la lectura y la escritura.
- ◆ Transformar el aula y la escuela en una comunidad de "lectores" y "escribientes" de la cual el maestro es un activo miembro que lee y escribe.

Durante 1996, las escuelas que se incorporan al Plan Social Educativo desarrollarán seis Jornadas institucionales de perfeccionamiento sobre la temática de la lectura y cuatro sobre la temática de escritura.

El material previsto para la realización de estas jornadas se envía en "bloques" de dos jornadas que constituyen cada uno una unidad de trabajo.

Las Jornadas I y II responden a la necesidad de promover la interacción de los niños y los docentes con los libros, aquellos enviados por el Plan Social Educativo y todo el material impreso que la escuela posea.

Las Jornadas III y IV abordan la enseñanza de la lectura a partir de textos expositivos, con los propósitos de "leer para buscar información" y de "leer para estudiar".

Las Jornadas V y VI presentan la enseñanza de la lectura de diferentes textos vinculados con la organización de un proyecto para toda la escuela. Particularmente, en estas Jornadas, las situaciones de lectura giran alrededor del empleo y análisis de textos de uso social (por ej.: planillas, instrucciones, textos publicitarios, etc.)

Las Jornadas VII y VIII constituyen un bloque en el que se plantean los distintos aspectos que se ponen en juego en una producción escrita y cómo considerarlos en la enseñanza.

Las Jornadas IX y X analizan y comparan experiencias de escritura, articuladas con lectura, que se desarrollan en distintos grados de la escuela primaria.

Las Jornadas I, III, V, VII y IX culminan con la planificación conjunta de propuestas para la enseñanza de la lectura y la escritura. Éstas se deben poner en práctica en las aulas antes de la realización de la Jornada siguiente (II, IV, VI, VIII o X).

Cada Jornada par se inicia con el intercambio de las experiencias de lectura y/o de escritura realizadas en las aulas y finaliza con una producción escrita que se enviará a la supervisión correspondiente y de allí a la Coordinación Provincial del Plan Social Educativo.

En las actividades que se proponen a los docentes en las Jornadas de Perfeccionamiento aparecen consignas de trabajo grupales e individuales.

Algunas de las consignas se relacionan con la posibilidad de comenzar a confeccionar una carpeta que reúna los trabajos realizados por cada docente en el transcurso de las Jornadas de Perfeccionamiento de 1996. Esta carpeta individual será un material imprescindible si el docente toma la decisión de **certificar esta capacitación a través de la Red Federal de Formación Docente Continua**.

En próximos materiales se ampliará esta información.

ASPECTOS ORGANIZATIVOS A TENER EN CUENTA

- ◆ Las jornadas están dirigidas a todos los docentes de la escuela.
- ◆ La coordinación general de la propuesta (realización de las jornadas, asesoramiento, seguimiento de lo que se aplicare en las aulas y producción escrita de los maestros) estará a cargo del personal directivo de la escuela.
- ◆ Para la concreción de cada Jornada de Perfeccionamiento debe disponerse de, aproximadamente, cuatro horas reloj.
- ◆ En el caso de escuelas de personal único sería muy provechoso compartir las jornadas con maestros que se desempeñen en escuelas cercanas.

TAREAS ESPECÍFICAS DE LA COORDINACIÓN

Antes de las Jornadas

- ◆ Leer en forma completa todo el material que se envía para la realización de las Jornadas.
- ◆ Preparar los libros que serán utilizados en la Jornada I: los que la escuela ya tenía, los que cada docente utiliza con su grado, algunos libros de texto entregados a los alumnos, etcétera.
- ◆ Comunicar a la Supervisión correspondiente la fecha de realización de las Jornadas.

Durante las Jornadas

- ◆ Orientar la tarea en función de los criterios planteados en el Anexo I (Ver anexo los bibliográficos).

Entre las Jornadas

- ◆ Promover la realización en cada grado de las propuestas planificadas en la actividad 3 de la Jornada I.

Después de la Jornada II

- ◆ Asegurar que la producción escrita elaborada por la escuela (actividad 4 Jornada II) se entregue a la supervisión correspondiente.
- ◆ Comenzar a confeccionar una carpeta que se constituya en la "memoria del perfeccionamiento" y que reúna: las planificaciones de cada maestro, los registros de lo realizado en los grados, los intercambios de experiencias, las apreciaciones del equipo directivo, etcétera.

JORNADA I

"Formar lectores y lectoras es tarea prioritaria de la escuela. Por ello, el aprendizaje de la lectura y su práctica continuada, con suficiente cantidad y variedad de textos de complejidad creciente, son contenidos centrales a lo largo de la E.G.B." (1)

OBJETIVOS:

- Construir un ámbito de intercambio propicio para el aprendizaje de los docentes.
- Transitar experiencias de interacción con los libros que favorezcan variadas decisiones didácticas.
- Recopilar la producción escrita individual y/o grupal como una forma de rescatar el proceso personal de perfeccionamiento.

Con esta actividad se incla uno de los trabajos característicos del perfeccionamiento en el área de lengua: analizar experiencias de aula efectivamente realizadas.

Estas experiencias tienen el valor de presentar formas diversas de enseñanza de la lectura.

El material que se analiza es un "registro de clase". A lo largo de las jornadas, el registro será un instrumento para reflexionar acerca de la práctica docente.

(1) Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, área Lengua, Bloque 2: Lengua escrita, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Bs. As, 1994.

Actividad 1

Después de leer el registro y el análisis de esta actividad de lectura realizada en un primer grado, **comenten** aquellos aspectos que les hayan llamado la atención.

REGISTRO DE CLASE PROPUESTA DE TRABAJO: LECTURA

Mes de mayo - 1^{er} grado - 18 niños, entre 6 y 7 años.

La maestra se propone iniciar un trabajo con la biblioteca del aula que pretende continuar hasta fin de año; ella cree que **las situaciones cotidianas de interacción con los textos constituyen uno de los medios de aprendizaje de la lectura**. Para eso, reúne en el aula libros de lectura, manuales de cualquier grado, varias revistas, algunos diarios y dos enciclopedias.

Decide, como primera actividad, que los niños participen de la organización de la biblioteca. Uno de los primeros trabajos consiste en explorar los libros.

Se forman grupos de tres o cuatro niños a los que la maestra les entrega entre siete u ocho libros.

DOCENTE: Tenemos que ordenar la biblioteca. Vayan mirando estos libros para ver cómo nos conviene ponerlos.

(Durante los primeros momentos, se producen algunos tironeos, hay más de uno que quiere el mismo libro, y bastante desorden. La maestra decide no intervenir. Al cabo de un rato, se acerca a los grupos y establece un diálogo con algunos niños acerca de los libros.)

Doc.: ¿Qué libro encontraste?

FRANCISCO: Éste. *(Se lo muestra, es un manual de 4º grado, abierto en la parte de Ciencias Sociales.)* Tiene rutas y camiones.

Doc.: ¡Que lindo! *(Lee.)*

Los camiones recogen diariamente la leche en los tambos y la conducen hacia la planta pasteurizadora... *(Mientras lee señala el texto.)*

FRANCISCO: ¿La llevan en tarros a la leche?

Doc.: Sí, en tarros... ¿Se ven en el dibujo?...

FRANCISCO: *(Se queda mirando.)*

Doc.: ¿Y vos Anita? ¿Qué estás leyendo?

ANITA: *(Quietita en un rincón.)*

Doc.: Vení, vamos a leer juntas. *(La maestra agarra un libro.)* Éste, ¿de qué será?

ANITA: Yo no sé leer...

Doc.: ¿Quiénes serán estos de la tapa? *(Le muestra.)*

ANITA: *(Levanta los hombros.)*

Doc.: Sí, mirá... *(Lee.)* Es un cuento: "El flautista de Hamelín"...

ANITA: *(Dudosa.)* ¿Son ratones?

Doc.: ¿Cómo empezará? *(Lo abre.)*

ANITA: Había una vez...

Doc.: Ah, sí. *(Retoma el texto.)* Había una vez, en un pueblo lejano... *(Lee un pedacito, hasta la aparición del flautista, y la deja hojeando el libro.)*

MANUEL: *(A la maestra.)* Acá hay uno de las tripas...

Doc.: ¿De las tripas, Manuel? *(Se acercan varios chicos.)*

MANUEL: Sí, mire... *(Muestra un libro de Ciencias Naturales.)*

Doc.: Tenés razón. *(Señala el texto, la imagen del aparato digestivo y sigue una flecha con el dedo.)* Intestino grueso. Intestino delgado.

MANUEL: ¿No dice tripas?

Doc.: Son las tripas pero se llaman intestinos.

JOSÉ: *(Señala.)* ¿Esto qué es?

Doc.: Acá dice estómago.

(Los chicos se quedan mirando.)

Doc.: *(A Juan Carlos.)* ¿Qué estás leyendo en ese libro?

JUAN CARLOS: Es la época de antes... *(Se trata de una enciclopedia escolar.)*

Doc.: *(Señala el globo de la historieta y lee.)*

**Velas , velitas, velones
para alumbrar los salones.**

JUAN CARLOS: *(Recuerda el pregón y dice a coro con la maestra.)*
"...para alumbrar los salones."

Doc.: *(Se dirige a otro grupito. Echa un vistazo y descubre que Rosita mira "Había una vez una vaca".)*

¿Alguno de ustedes encontró una poesía?

(Nadie contesta.)

Doc.: Me parece que la tuya es una poesía, ¿no, Rosita?

ROSITA: *(La mira.)*

Doc.: Había una vez una vaca en la quebrada de Humahuaca; como era tan vieja, tan vieja... *(Lee todo el texto.)*

ROSITA: *(Se ríe.)* Léala de nuevo. *(Varios se acercan a escuchar.)*

Doc.: *(Lee otra vez un pedacito. Se sienta al lado de María.)* Y vos María. ¿Qué encontraste?

MARÍA: *(Está solita sin mirar ningún libro.)*

Doc.: *(Busca un libro.)* Mirá, María, acá está el de Caperucita. *(Se lo muestra y lee.)* **Caperucita Roja.**

MARÍA: *(Mira de reojo.)*

Doc.: Mirá, ¿sabés quién es éste? *(Señala la imagen del lobo.)*

MARÍA: *(Nada.)*

Doc.: ¡El lobo! ¿Querés que te lo lea, María.

MARÍA: *(Nada.)*

Doc.: *(Va mostrándole las imágenes.)* **Había una vez una niña...** *(Le lee hasta el primer encuentro con el lobo. Varios se acercan a escuchar.)* ¿Te lo dejo, María? *(Le da el libro.)* Llévatelo para mirar en casa.

MARÍA: *(Lo agarra pero no lo abre.)*

Doc.: Mañana seguimos leyendo. *(A todos.)* Vamos a dejar esto por hoy. ¿Cómo nos conviene guardar los libros para seguir mañana?

(Discuten; hablan todos a la vez.) *(Cada grupo decide dejar sus libros en una pila separado de los demás.)*

Doc.: Bueno, hagan las pilas.

En esta clase la maestra hace una propuesta para lectores, aunque **sabe** que ninguno de los niños lee convencionalmente.

La lectura no es cuestión de todo o nada, es un proceso paulatino de formación y verificación de hipótesis acerca del significado de un texto. El lector aporta sus conocimientos previos y sus experiencias entre lo que **sabe** y lo que el texto le brinda, establece relaciones significativas.

Cuando los niños exploran los textos ponen en acción sus conocimientos previos:

a) *Acerca del contenido*

Francisco **sabe** cómo son las tripas de los animales.

Estos **saberes** de los niños no sólo provienen de sus experiencias extraescolares, sino que se amplían en la producción de conocimientos que plantea la escuela. Y así debe ser:

Juan Carlos **sabe** algunas cosas acerca de los vendedores ambulantes en la época colonial porque las estudió en la escuela.

b) *Acerca del texto*

Anita **sabe** que no sabe leer convencionalmente, pero le han leído cuentos; **sabe** que ese tipo de textos comienza con la frase que anuncia la magia: "Había una vez..."

Juan Carlos **sabe** que el pregón que no recuerda está escrito dentro del globo de la historieta.

Rosita **sabe** que el texto escrito es invariable, permanece igual todas las veces que se lo lee. Le gustó tanto el poema que pide: "Léalo de nuevo".

María no demuestra nada, ni siquiera se atreve a hojear los libros. Los **saberes** de María, para su maestra, son casi un misterio. Sin embargo, su maestra nunca deja de tomarla en cuenta: le pasa las hojas del libro, le lee, le muestra las imágenes, le nombra a los personajes y la invita a llevarse el libro a casa. Tal vez, ese libro que llega desde la escuela sea el primero que entre en casa de María.

Si éste fuera el caso, la escuela asume la responsabilidad de crear las primeras oportunidades de interacción de María con los libros.

Comienza así el camino para aprender a leer.

El aprendizaje de la lectura depende tanto de la interacción de los niños con los textos como con otros lectores. Es por eso que la maestra interviene **siempre leyendo**.

Un niño que escucha leer está participando activamente de una situación de lectura y en ella se refuerzan las informaciones que poseen por ejemplo: Anita, Juan Carlos y todos los demás.

El ritmo de la clase está dado por un maestro que **suma** la lectura del texto escrito a lo que los niños interpretan. Paulatinamente podrían ir leyendo por sí mismos de una manera más cercana a la lectura convencional.

El contacto cotidiano de los niños con los libros y con otros lectores les permitirá ir construyendo significados cada vez más apropiados.

El texto que la maestra lee a Francisco probablemente es "difícil"; ella no espera que lo comprenda en su totalidad sino que escuche un texto informativo que le interese; con el tiempo y el trabajo escolar, Francisco podrá diferenciarlo de otros tipos de textos, descubrir su estructura y comprenderlo verdaderamente.

La exploración de los libros continuará a lo largo de todo el año: libros para llevarse a casa, para buscar datos acerca de animales, plantas u otros temas, para elegir cosas que "quiero que me lean", etcétera.

A medida que los niños conozcan los libros, sus criterios de clasificación se irán transformando desde aquellos basados puramente en su necesidad personal e inmediata, como la que proponen en este registro, hasta alcanzar criterios más cercanos a aquellos que organizan formalmente una biblioteca (por autor, por temas, etc.).

La experiencia que mostramos enriquece los conocimientos de los niños acerca de los textos. A la vez que les ofrece información específica acerca de las letras.

Juan Carlos podrá recurrir al pregón del vendedor de velas cuando necesite escribir verde, vela, velero, etcétera.

Las intervenciones del docente lo orientarán en esta búsqueda.

Cuter, María Elena - Torres, Mirta.

Aportes de la psicogénesis del sistema de escritura a la didáctica de la lengua.

- e) Los niños podrán comentar los textos que eligieron. (Si el número de alumnos supera los quince, será conveniente que, para el intercambio, formen pequeños grupos. Si la cantidad de alumnos es menor, podrá realizarse con el grupo total.) El maestro puede promover el intercambio y aportar a él, o coordinar la participación en los pequeños grupos o en el grupo total.
- f) Si algún texto produjo especial interés entre los niños, el maestro podrá leerlo o, según el grado, lo podrá leer algún alumno. Entre todos decidirán cómo se guardarán los libros para reencontrarse fácilmente con ellos.

Este tipo de actividades de interacción con los libros produce una gran diversidad de respuestas. **Por eso ofrecemos algunas acciones que puede hacer el docente**, de acuerdo con el grado con el que trabaje, con la edad de los niños y sus características:

- ◆ En los grados medios y superiores estimulará la elección del texto a partir de los títulos o de la lectura del índice.
- ◆ En los primeros grados irá leyendo a los niños en distintos momentos textos que ellos eligieron.
- ◆ Cuando los textos se hayan seleccionado por las ilustraciones, el maestro tratará de que los niños adviertan la relación texto-ilustración.
- ◆ Cuando se hayan elegido por el título, se analizará la relación título texto.
- ◆ El maestro puede elegir algún texto interesante que no haya sido seleccionado por los niños (por ser largo, carecer de imágenes, etc.) y lo leerá, destacando así el valor del contenido.

OTRAS SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES CON LOS LIBROS

Aquí les acercamos algunas sugerencias que usted puede agregar a las actividades de exploración de los libros que acabamos de proponerle. Las puede llevar a cabo antes de la Jornada II o en cualquier momento del año.

Insistimos en la necesidad de adecuarlas a las características de sus grupos.

a) Algunas oportunidades para explorar los libros

1. Elegir libros por los títulos y/o por las ilustraciones

En los primeros grados, la maestra va leyendo los títulos cuando los niños realizan las primeras exploraciones con los libros.

Los títulos que más interesan a los niños podrán ser leídos en su totalidad (cuentos, poesías, artículos, informaciones breves) o parcialmente (un tema del manual, un capítulo de una novela, algún párrafo de una nota y/o noticias, etc.).

El maestro puede registrar los títulos seleccionados en un cuaderno o en un panel, para leerles, a lo largo de la semana o del mes, los textos preferidos.

La continuidad con que el maestro retoma la lectura, ayuda a los niños a profundizar su contacto con los libros que están en el aula. Esta continuidad en los grados medios y superiores, puede ser responsabilidad de los propios alumnos. El maestro garantizará esos tiempos para leer libremente.

2. Elegir semanalmente un libro, revista o diario para llevárselo a casa

Para llevar a cabo esta actividad podría preverse un tiempo semanal de préstamo y devolución. En todos los casos, se hace necesario registrar los datos del libro y del lector. El maestro o los niños harán el registro. Ésta será una buena oportunidad para introducir información sobre las referencias bibliográficas. Los chicos empezarán a manejar conceptos básicos como: autor, título, lugar, editorial, año, ordenación alfabética por autor o por tema, etcétera. Son muy interesantes "los ratitos" en que los niños recomiendan algún libro o tienen oportunidad de decir que no les gustó. El maestro mantiene también su lugar como lector: recomienda, opina, lee un párrafo o comenta el contenido de alguno de los libros.

3. Revisar los libros por dentro

Este tipo de actividad podrá relacionarse con diferentes aspectos de los contenidos que se trabajan en el aula.

Los niños, antes de empezar a tratar un tema, podrán seleccionar textos en los que esperan encontrar información apropiada y útil. (Apartado "planificaciones".)

La exploración les permitirá poner en juego criterios de selección que, paulatinamente, se ajustarán a la relación de los contenidos con los diferentes tipos de textos.

La maestra junto con los niños busca una poesía linda, un cuento, una adivinanza, una obra de títeres o de teatro, historietas, etc., de este modo los niños se familiarizan con los criterios gráficos de los textos (formato, viñetas, globos, estrofas, diálogo teatral, etc.), con sus semejanzas y con sus diferencias.

Además, los niños tendrán la oportunidad de advertir las distintas formas de organización de los libros: índice, capítulos, títulos y subtítulos, partes, etc., cuando las búsquedas se orienten hacia, por ejemplo, la parte del manual en la que se tratan las campañas sanmartinianas o hacia un capítulo de una novela.

b) La lectura porque sí, por placer, diversión o entretenimiento

1. El maestro elige cuentos, poesías, noticias, informaciones, anécdotas, etc., que prevé leer a sus alumnos. Esta selección y esta práctica lectora parten del propio placer para provocar la diversión, el entretenimiento, el goce de los niños.
2. Dos maestros se reúnen para hacer una obra de títeres. Los niños son espectadores. El texto de la obra queda a mano.
3. Los niños cantan o escuchan canciones. Está a su disposición el texto de las letras.

c) Trabajar con los libros como fuente de información para abordar otros contenidos

1. *Emplear la lectura "para hacer"*

Los niños arman un vivero, un barrilete, un monilito, juegan a la oca, a la batalla naval, al ludo, a las cartas; cocinan, etc. Todos estos haceres dependen de la lectura, de las instrucciones que aparecen en fascículos, libros, diarios, revistas, recetas, cajas, etcétera.

2. *Aprovechar la lectura de textos de otras áreas*

En Ciencias Naturales se observan fenómenos, se realizan experiencias, se describe, y se leen textos.

En Matemática se opera con datos numéricos o con desplazamientos en el espacio, y se lee.

En Ciencias Sociales se analizan hechos sociales o se representan datos geográficos, y se lee.

En Plástica, Música y Educación Física también se lee.

Todos estos actos de lectura que implican leer, releer, resolver, analizar, reorganizar, representar, etc., ponen a los niños en contacto con contenidos diversos, con diferentes tipos de textos, con vocabularios específicos. Los lectores recurren a esos textos con propósitos e intereses variados.

Algunas veces se lee con lápiz para subrayar, anotar, resumir, esquematizar, etc.; se leen mapas, cuadros, referencias, se buscan datos y se estudia.

3. *Uso ocasional del diccionario desde los primeros grados*

En la lectura de los diferentes textos, el lector se encuentra con palabras cuyo significado desconoce. Hipotetiza, entonces, por el contexto, supone el significado.

En la escritura, muchas veces se plantean dudas o se cometen errores con respecto a la ortografía; se hipotetiza o se supone cómo se pueden escribir las palabras.

El maestro incorpora, desde los primeros grados, la presencia del diccionario, para corroborar o desechar un significado o una decisión ortográfica.

JORNADA II

“Los contenidos de Lengua suponen un hacer y un pensar cómo se hace, atendiendo al asunto, al auditorio, al propósito, a los recursos disponibles. Los procedimientos de reflexión acerca de los hechos del lenguaje y las conceptualizaciones necesariamente secundan las actividades de producción y toman como insumo imprescindible las experiencias concretas relacionadas con el habla, la escucha, la lectura y la escritura”. (1)

Esta segunda Jornada de Perfeccionamiento completa el primer bloque de trabajo.

Su contenido fundamental es el análisis de la propia práctica en la enseñanza de la lectura.

Ésta es otra de las particularidades de esta propuesta de capacitación: que las prácticas de cada docente y de cada escuela puedan ser, en sí mismas, contenido de perfeccionamiento.

OBJETIVOS:

- Analizar las experiencias de aula realizadas a partir de lo planificado en la Jornada I.
- Reflexionar acerca de los efectos pedagógicos producidos por:
 - La presencia de más libros en la escuela.
 - La realización de Jornadas de Perfeccionamiento.
- Recopilar la producción escrita individual y/o grupal como una forma de rescatar el proceso personal de perfeccionamiento.

(1) Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, área Lengua, Bloque 6: Procedimientos relacionados con la comprensión y producción de textos orales y escritos, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Bs. As., 1994.

Actividad 1

- Cada docente, basándose en su registro, **selecciona** lo que considere fundamental de la clase en la que desarrolló alguna de las propuestas de lectura planificada en la Jornada I. Este registro y todos los análisis que aquí se proponen, también integrarán la carpeta personal del docente.
- En grupo total o en pequeños grupos, cada uno **lee** la síntesis que elaboró para intercambiar las experiencias con sus compañeros y para tener una visión global de lo que sucedió en su escuela.
- El maestro único, que no se reúna con docentes de otras instituciones, **realizará** una lectura minuciosa de sus registros para analizar:
 - Los efectos que generó la presencia de más libros en la escuela.
 - Los comentarios y/o actitudes de los niños durante las experiencias de interacción con los libros.

Actividad 2

Esta propuesta constituye otra de las estrategias de este perfeccionamiento: la lectura de material bibliográfico para proporcionar marcos conceptuales a la comprensión de la propia práctica, a su revisión y enriquecimiento.

- En el grupo total o en pequeños grupos, **lean y comenten**: "Oír un buen libro" y "La enseñanza de la lectura: reflexión acerca de algunas propuestas", que se incluyen en el anexo bibliográfico.
- Establezcan** relaciones entre lo leído y comentado y las experiencias relatadas (actividad 1).
- Planifiquen** situaciones de lectura que prevean:
 - La participación de los niños como oyentes o espectadores.
 - La lectura de textos propuestos y/o leídos con la orientación del maestro.

Estas actividades se llevarán a cabo en las aulas, en el marco de la planificación didáctica de cada docente, o si arriban a acuerdos, dentro de los ciclos, turnos de clase, áreas, etcétera.

Actividad 3

- Lean** el anexo bibliográfico VII (Bloque 2: Lengua escrita de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica) y **consideren** los puntos:
 - Síntesis explicativa.
 - Lectura.
- Traten de ver si**, en las situaciones planificadas en la actividad 2, **aparecen** algunos de los conceptos que se plantean en el bloque 2 de los Contenidos Básicos Comunes.
- Vuelquen** lo planificado en sus carpetas personales. (Apartado "Planificaciones".)
- Cada docente, **anota** las conclusiones a las que arribó en el punto anterior y las incorpora a su carpeta personal. (Apartado "Comentarios Personales".)

Actividad 4

CIERRE Y EVALUACIÓN

- Entre todos los integrantes del equipo docente, **elijan** una de las experiencias intercambiadas en la actividad 1 y **envíen** el registro a la Supervisión correspondiente.

Es importante considerar que, no necesariamente, deben elegir la experiencia mejor resuelta. Éste es sólo uno de los criterios posibles a tener en cuenta. Pueden seleccionar también experiencias que hayan presentado algunas dificultades, otras que les hayan permitido descubrir aspectos no previstos u otras que hayan facilitado modos de participación relevante y activa por parte de los niños.

- b) Si la escuela fuera de maestro único, **enviará** a la Supervisión el registro elegido y las conclusiones elaboradas en la actividad 1 c).

Si la escuela no fuera de personal único, el grupo total **reflexionará** acerca de:

- los efectos que generó la presencia de más libros en la escuela;
- las nuevas ideas surgidas respecto de la enseñanza de la lectura.

El coordinador **tomará nota** de las reflexiones más significativas para:

- incorporarlas al material que irá recopilando para la institución;
- elevarlas a la Supervisión junto con el registro de clase elegido.

A N E X O S
BIBLIOGRÁFICOS

Anexo I

Acerca del rol de coordinación en el perfeccionamiento docente

BEATRIZ ALEN

La coordinación de una jornada de perfeccionamiento implica resolver varios niveles de acción:

1. Constituir a la escuela, lugar en el que cotidianamente los docentes enseñan, en un ámbito de reflexión y aprendizaje.
2. Transformar el rol de conducción de una institución (director de escuela, supervisor, etc.) en el de coordinador de grupo que debe producir con autonomía, independizado de situaciones institucionales previas.

3. Mantener la productividad del grupo, para lo cual es necesario que el coordinador tenga claros los objetivos del encuentro en términos de cada tarea. Es decir, saber qué es lo que el grupo tiene que producir en el transcurso de la jornada de perfeccionamiento.
4. Asegurar la "memoria" del grupo, la construcción de una historia grupal, garantizando la acumulación de su productividad.
5. Planificar los encuentros atendiendo a que se cumplan tres momentos fundamentales:
 - a) Apertura.
 - b) Desarrollo.
 - c) Cierre y evaluación
6. Elaborar criterios de conformación de pequeños grupos que aporten a la productividad de la jornada.

Analizaremos a continuación algunas cuestiones a tener en cuenta para resolver cada uno de estos niveles de acción.

A) CONSTITUIR A LA ESCUELA EN UN ÁMBITO DE REFLEXIÓN Y APRENDIZAJE

Esto implica una transformación del motivo por el cual el día de la jornada los docentes están en su ámbito laboral. Los maestros, que en tanto personal de una escuela, forman un equipo de trabajo, deberán constituirse en grupo de aprendizaje durante el encuentro de perfeccionamiento. En síntesis, la asistencia a la escuela cobra un nuevo significado (perfeccionarse junto a sus colegas) y son otras las tareas a abordar (indagar, plantearse dificultades y dudas, leer, intercambiar entre pares, etc.).

Este proceso puede darse de forma más o menos inmediata o puede exigir un trabajo específico. Por ejemplo, explicitar la necesidad de realizar las tareas del perfeccionamiento tantas veces como sea necesario, señalar que mantenerse en tema es un esfuerzo a realizar por todos, recoger las inquietudes que surjan alrededor de otros problemas para ser trabajadas en otra oportunidad, etcétera.

B) TRANSFORMAR EL ROL DE CONDUCCIÓN DE UNA INSTITUCIÓN EN EL DE COORDINADOR GRUPAL

El coordinador de un grupo tiene una función diferenciada dentro de él pero no un rol jerárquico. Este hecho plantea a los directivos contar con un bagaje de recursos que les permitan:

- a) Dar trabajo y no directivas.
- b) Puntualizar los aspectos que necesitan profundización en lugar de corregir.
- c) No hacer valer su opinión (para lo cual debe emitirla lo menos posible).
- d) Intervenir en momentos especiales y desde su rol de coordinador, evitando intercalar su participación en las discusiones como si fuera un integrante más del grupo.
- e) Remitirse a lo que se está trabajando en el encuentro evitando contaminar su "lectura" de lo que allí pasa, con cuestiones no resueltas en la vida cotidiana de la escuela. Es fundamental que el grupo trabaje con autonomía, independizado de situaciones institucionales previas. (Por ejemplo: evitar que algún docente monopolice las intervenciones durante la jornada apoyándose en el prestigio que tiene en el grupo por su buen desempeño profesional).

C) ASEGURAR LA "MEMORIA" DEL GRUPO GARANTIZANDO LA ACUMULACIÓN DE SU PRODUCTIVIDAD

Ésta es otra de las cuestiones que exigen ser trabajadas específicamente. La tendencia natural de los integrantes es olvidar lo que ya se hizo, no retener las consignas de trabajo o los acuerdos a los que se arribó. Esto, que con mucha frecuencia se considera impropio, no es más que una "característica fisiológica" de los grupos que el coordinador debe considerar como un aspecto a ser tenido en cuenta permanentemente y no como un desvío.

Por eso es importante que las consignas contengan formas de trabajo que permitan registrar y acumular lo que se produce individual y grupalmente.

Estas producciones deben ser conservadas por el coordinador en un lugar de fácil acceso ya que los docentes pueden necesitar revisarlas, o usarlas para su trabajo con los niños, o cuando él mismo necesite retomar alguna cuestión de las producidas en las jornadas previas para planificar los encuentros posteriores. La producción, así acumulada, podría servir también como material de consulta para aquellos docentes que decidan profundizar los contenidos trabajados con vistas a la certificación de su perfeccionamiento.

D) PLANIFICAR LOS ENCUENTROS ATENDIENDO A QUE SE CUMPLAN LOS TRES MOMENTOS ANTES MENCIONADOS: APERTURA, DESARROLLO, CIERRE Y EVALUACIÓN

- a) **Apertura.** En este momento el grupo entra en contacto con la tarea, está disperso, poco claro, contaminado por los problemas que tuvo durante el día de trabajo. Las consignas deben permitir que el grupo se ponga en situación de producir en forma natural, no forzada. En esta etapa, que los teóricos de lo grupal llaman pretarea, se puede dar un tiempo para que la gente hable de sus preocupaciones (laborales o domésticas), legítimamente, evitando así el cuchicheo durante el desarrollo del encuentro.
- b) **Desarrollo.** Aquí se aborda la cuestión específica de la jornada. Será necesario delimitar bien qué actividades exigen ser realizadas en pequeños grupos, cuáles individualmente y cuáles en plenario.
- c) **Cierre y evaluación.** Este momento debe cumplimentarse indefectiblemente para que la jornada no quede dispersa y resulte difícil reconocer qué se trabajó, frustrándose así el esfuerzo del coordinador y del grupo. El cierre es el momento de **síntesis y proyección de lo ocurrido.** En la evaluación cada participante se conecta con el proceso interno que ha experimentado, reconstruye su punto de partida y analiza en qué punto se encuentra después de la jornada.

Aquí debe pensarse en dos tipos de actividades:

- 1) **Actividades de síntesis de lo trabajado:** Son las que permiten reelaborar el proceso de aprendizaje a partir de producir una nueva sistematización de los contenidos. Realizar un informe o un cuadro comparativo; planificar una propuesta de enseñanza; reconocer y jerarquizar problemáticas; etc., son ejemplos de este tipo de actividades.
- 2) **Actividades de evaluación de lo trabajado:** Hacen posible que el proceso sea revisado en términos de logros de aprendizaje y de identificación de nuevos interrogantes.

Este tipo de actividades debe focalizar el contenido de la jornada para que la evaluación no se limite a calificar el clima de trabajo o aspectos subjetivos que, si bien no deben dejarse a un lado, no agotan la evaluación del perfeccionamiento.

Reconocer nuevos aportes; dar cuenta de hallazgos sobre las propias prácticas y concepciones; sintetizar las que quedan planteadas, constituyen posibles actividades de evaluación de lo trabajado.

Es importante tener en cuenta que planificar incluye el cálculo de tiempos sensatos y acotados. Para eso es necesario que se empiece puntualmente aunque no estén todos los integrantes (con un sentido de productividad y no de sanción), que se lleve un estricto control del tiempo aclarando de cuánto dispone el grupo para resolver cada consigna, cerrando puntualmente el encuentro (ni antes ni después del horario acordado), por lo cual, al cierre y evaluación debe destinárseles aproximadamente entre treinta y cuarenta minutos. En ese momento siempre aparecen cuestiones nuevas que deben ser consignadas para trabajarlas en otros encuentros. El coordinador debe recibir al grupo con el ambiente físico ya preparado para la tarea que se va a realizar en primer término y tener previsto y organizado el material que se utilizará durante la jornada.

E) ELABORAR CRITERIOS DE CONFORMACIÓN DE PEQUEÑOS GRUPOS

En toda tarea grupal la tendencia natural es mantener vínculos que ya vienen fortalecidos por conocimiento personal previo o afinidades consolidadas.

Este hecho puede favorecer ciertos aspectos del trabajo y dificultar otros. Por eso es conveniente que la constitución de los pequeños grupos se realice según criterios que surjan de las necesidades de resolución de la tarea. Por ejemplo: para los intercambios será mejor que la consigna de armado de los grupos haga posible que los integrantes entren en una real situación de dar aportes y recibirlos entre quienes menos se conocen (de lo contrario más que un intercambio será una confirmación de lo que cada uno opina). Será necesario, además, tener en cuenta que para resolver una situación en un breve tiempo no conviene que el subgrupo esté integrado por más de cuatro personas ya que una cantidad mayor pone en riesgo la participación de todos o exige más tiempo de elaboración.

Coordinar un grupo es una tarea compleja que se va aprendiendo en la práctica concreta. Estas líneas son sólo una trama de consideraciones que proponemos como punto de referencia. Sabemos que de ninguna manera agotan el tema de la coordinación, tema que se alimenta de la sensibilidad de cada uno, de aportes conceptuales, y fundamentalmente, de una práctica reflexiva.

Anexo II

Oír un buen libro

CLIJ43 - Año 5 - Nº 43

Octubre 1993

LEER es un ritual que implica obligatoriamente el libro; tocar las páginas, ver el ejército de letras impresas, tan silenciosas y prometedoras; aspirar la fragancia leve del papel; oír el parpadeo crujiente de las páginas; admirar con deleitación las ilustraciones que irrumpen como un súbito fogonazo con su equipaje de sorpresas... Todo eso es parte de ese ritual que incita e invita a desentrañar pacientemente, con una entrega intelectual incomparable, el contenido del libro. Pero el gozo literario, el placer del cuento o la navegación a otros mundos, puede alcanzarse también de otros modos.

En algún lugar he leído que crece la edición y venta de novelas, cuentos y narraciones grabadas en casetes. Me gustaría recibir un catálogo, seleccionar unas cuantas y que me las mandaran por correo a mi casa.

Y oírlas con los ojos cerrados, sentado en mi sillón, prendido de las voces, de sus modulaciones, de los sonidos, efectos y recursos que seducen al oído hasta convertirlo en un proyector de cine que envía su foco de luz sobre la pantalla blanca del cerebro. Imaginar lo que se oye puede ser un ejercicio tan placentero y estimulante como leer un libro. Ahora que el otoño empieza y el bosque entra en un silencio amarillento y algodónoso, oír algún buen relato me parece que sería un estupendo recurso para viajar desde mi sillón rojo sin mover ni un dedo.

Anexo III

La enseñanza de la lectura

Reflexión acerca de algunas propuestas

MIRTA TORRES

La enseñanza de la lectura es sin duda una de las mayores responsabilidades de la escuela. La lectura constituye una herramienta indispensable para el avance escolar y extra escolar en el dominio de muchos otros conocimientos ya que no sólo se la emplea dentro de las aulas para el estudio sistemático de los contenidos escolares, sino que también se utiliza fuera de ellas como medio para entretenerse, informarse, reflexionar, confrontar opiniones, investigar o profundizar acerca de temas interesantes o necesarios para fines diversos.

La lectura y la escritura tienen tras de sí una historia de 5000 años. A lo largo de ese tiempo, se produjeron verdaderas conmociones con respecto al lugar de la escritura en la sociedad y con respecto a la enseñanza. La invención del alfabe-

to, por ejemplo, permitió el paso del desciframiento de los textos a su lectura pero, durante siglos, sólo se empleó la lectura en voz alta y la meta de los aprendices fue lograr un declamado teatral y bello. Posteriormente, cuando el conocimiento de la escritura estuvo controlado

por los sacerdotes, los jóvenes leían únicamente textos familiares, religiosos o populares, generalmente memorizados y pocas veces se aventuraban en un libro desconocido. La invención de la imprenta facilitó el paso de la alfabetización controlada a otra más abierta a la población en general; el deletreo, un sistema sin duda apto para leer la escritura alfabética, se enseñó entonces en las escuelas como instrumento útil para este nuevo lector no circunscripto a un corto repertorio de lecturas controladas.

Actualmente, sin embargo, es ya inabarcable tanto la cantidad de saberes almacenados en los libros, como la multitud de novelas, folletines, revistas y periódicos que se ofrecen al lector. El concepto de lectura, por lo tanto, ha variado nuevamente. La capacidad de oralizar un texto —es decir, de “traducirlo a la lengua oral”— ya no es suficiente. El lector debe poder prever dónde hallar la información, empleando índices, catálogos o ficheros; anticipar el contenido de un texto a través de datos externos o superficiales a los que acceder rápidamente para decidir entonces si se lo lee o no; anticipar preguntas que espera hallar respondidas en el texto, hojearlo, ir y volver de él.

En consecuencia, la enseñanza de la lectura pone hoy ante la necesidad de plantear sistemáticamente a los niños propuestas de lectura diferentes entre sí que le permitan apropiarse paulatina y simultáneamente de la amplia gama de competencias que ponen en juego los lectores ante los textos.

A través de las propuestas diferentes y sistemáticas del maestro, los niños tienen variadas oportunidades de aproximarse a la lectura. Entre muchas otras, se pueden señalar como imprescindibles aquellas propuestas que permiten a los niños:

- participar como oyentes o espectadores en situaciones de lectura
- explorar libremente multiplicidad de textos.
- leer textos propuestos y/o leídos con la orientación del maestro.

PARTICIPAR COMO OYENTES

O ESPECTADORES EN SITUACIONES DE LECTURA

Los niños ven y/u oyen leer a su maestro o a otros niños; de este modo comienzan a imitar gestos y actitudes de lectores.

Muchos niños realizan fuera de la escuela aprendizajes acerca de la lectura que no tienen que ver con las letras: manipulan libros y diarios; los abren en el sentido esperado; pasan hábilmente sus páginas; desplazan la vista sobre ellos; reconocen precozmente algunas imágenes. Estos aprendizajes pueden parecer naturales, pero provienen de la participación en actos de lectura en los que ven leer y les leen; algunas

veces el lector se ubica frente al niño; otras veces el niño se sienta sobre la falda del lector, ambos frente al libro; el niño advierte que el lector “acomoda el libro”, “lo da vuelta”... Son aprendizajes esenciales para poder leer convencionalmente un texto: la escuela debe dar la oportunidad de que los niños adquieran estos saberes también dentro del aula. Al mismo tiempo, irán aprendiendo qué se puede hallar en los distintos textos; los niños que participan en situaciones de lectura advierten muy precozmente —tal vez a los 3 ó 4 años— que en el periódico no dice “había una vez...”

Los lectores van mostrando a los aprendices —de manera espontánea fuera de la escuela, e intencional dentro de ella— en qué ocasiones se recurre a los textos (cuando se necesita información, cuando se desea saber cómo se escribe una palabra, cuando se busca disfrutar con una nueva historia de aventuras o volver a encontrar por enésima vez el mismo poema, etc.

En la interacción con otros lectores, los niños reciben información no explícita acerca de aspectos generales de la relación con los textos, ven de qué manera se los emplea, en qué situaciones, para qué. Son los otros lectores los que confieren a los textos la significación y la valoración que los transforma en objetos interesantes para los niños.

Si bien la mayoría de las competencias enumeradas corresponden a las adquisiciones iniciales, la participación en situaciones de lectura como oyente o espectador resulta también una propuesta apta para niños en niveles más avanzados de la escolaridad. Quien oye leer es un lector que participa activamente en la reconstrucción del significado del texto; advierte el ritmo particular del texto escrito oralizado —diferente por cierto del ritmo de la lengua oral—, disfruta muchas veces de ese ritmo; corrige o completa “mentalmente” los errores u omisiones de la lectura; descubre aspectos del texto que no siempre ve el lector con el texto a la vista —pesadez en la adjetivación; oscuridad o claridad de algunas construcciones, etcétera.

EXPLORAR LIBREMENTE MULTIPLICIDAD DE TEXTOS

La exploración libre de los textos posibilita el descubrimiento de múltiples aspectos que ayudan a comprender su contenido. Esta exploración no es una actividad previa a la adquisición de la lectura convencional ni una actividad posterior (los niños no tienen que “saber leer” antes de acceder a los libros). Es una actividad que rea-

lizan los niños muy pequeños en hogares lectores y que realizan los lectores expertos para “pasar el rato”, buscar un tema, una respuesta o una información, o decidir qué desean leer. La exploración permite ejercer los “derechos del lector” válidos para adultos y niños. “El derecho de saltar páginas, a no terminar un texto, a cambiar de libro, a releer, a leer cualquier otra cosa, a hojear, etc.” (1)

La exploración libre se posibilita a lo largo de toda la escolaridad pues permite relacionarse con los libros sin excesivo control y familiarizarse con ellos. En muchos casos, los niños realizan exploraciones libres en la escuela; el préstamo a domicilio de la biblioteca escolar, es un “caso” de exploración libre: cada uno elige un libro para llevarse a su casa por un período acotado. Para hacerlo se lleva a cabo una búsqueda previa o se escuchan recomendaciones de otros lectores. El maestro no controla la lectura, se asegura que todos los niños estén con los textos y suscita algunos espacios de intercambio donde se institucionalizan las recomendaciones de unos niños a otros, también las del maestro, se presentan novedades, etc.

Éste es un ejemplo de situación de exploración de textos en el aula:

La maestra de 1er. grado de una escuela del conurbano bonaerense instaló desde el primer día de clases, un cajón con libros y otro con revistas en un rincón del aula. La mayoría de los libros son cuentos, hay algunos de ciencias para niños, un atlas, dos antologías y varios libros de lectura. Las revistas son casi todas escolares, algunas viejas, hay de actualidad y de deportes. La maestra cambia de vez en cuando parte de los libros y las revistas por otros que están en su armario, en 2do. grado o en la biblioteca de la escuela pues quiere que los niños encuentren novedades. Una vez por semana, los jueves, cuando llegan de su casa tienen un tiempo para revolver los cajones y elegir algo para leer —ninguno de los niños sabe leer convencionalmente—. En general leen alrededor de 45 minutos, solos, en parejas o en pequeños grupos. Esos días, la maestra interviene poco; les lee algo si le piden, los ayuda a elegir si los ve muy dispersos y se asegura de que todos estén con algún texto. Además, en cualquier otro momento, si los niños terminan el trabajo propuesto, van a leer lo que quieren o a buscar material para estudiar el tema acerca del que están trabajando.

Es la 1ra. hora de un jueves de abril. Después de unos minutos de desorden, los niños están leyendo; sólo dos siguen peleando por un mismo Atlas que tiene gran éxito.

(1) Pennac Daniel: *Como una novela*, Barcelona, Anagrama 1993.

RAMÓN: (A la maestra.)

Seño, encontré una como la que nos diste el otro día. (Hojea un libro de lectura y se detiene en el texto de una copla.)

DOCENTE: ¿Qué les di el otro día, Ramón?:

RAMÓN: La del sombrero que lo moja la lluvia... (2) (Señala.) ¿Acá qué dice?

DOCENTE: (Lee la copla.)

Tengo una vaquita mansa,
la vaca más buena moza,
con el fondo de canela
y manchas de mariposa.

RAMÓN: Es como la del otro día, ¿no?

DOCENTE: ¿Cómo es como la del otro día?

RAMÓN: Es chiquita (Señala el cuerpo de la copla.)

DOCENTE: ¿Es chiquita?

RAMÓN: Y es linda... ¿me la lees de nuevo?

DOCENTE: (Lee.)

El reconocimiento de una estructura externa similar (cuatro versos) de una misma extensión en el renglón —versos octosílabos— le permitió a Ramón esperar (anticipar) un texto “lindo”. Tal vez el ritmo y la rima de la copla le producen placer. La posibilidad de encontrar un texto en cierto modo reconocible durante su exploración dio lugar a un acercamiento mayor a la lectura: “¿Acá qué dice?”

La maestra, siempre dispuesta a leer, es un mediador indispensable; ella propuso la primera copla como uno de los textos numerosos que elige para que los niños realicen una lectura más completa y orientada; repartió copias a todos los niños para que “la vieran”, y la leyó una y otra vez.

Ramón no sabe leer convencionalmente y va a tardar en aprender, pero anticipa “una sensación” que ya experimentó. Cuenta pues con un conocimiento previo por global que sea y con un interés bien orientado que lo lleva a buscar precisamente aquello que el texto da —significado— (“¿Acá qué dice?”).

(2) Aguacero pasajero/ no me mojés el sombrero/ A ti no te cuesta nada/ A mi me cuesta dinero.

La exploración libre de los textos no produce automáticamente el aprendizaje de la lectura convencional pero permite algunos avances hacia la comprensión del texto. Ramón muestra de qué manera un descubrimiento como el suyo, que casi nunca se enseña de manera explícita, le ha ayudado a aproximarse al contenido; si bien no realiza una lectura autónoma, avanza en el proceso de adquisición, diferenciando un texto que le gusta de todos los demás.

LEER TEXTOS PROPUESTOS POR EL MAESTRO Y/O LEÍDOS CON SU ORIENTACIÓN

La escuela tiene responsabilidades concretas con respecto a la adquisición de conocimientos por parte de los niños. A partir de esas responsabilidades, el maestro debe plantear en el aula situaciones de lectura de textos completos, estudio de temas y búsqueda de información; debe tratar de que los niños centren su atención en algunos aspectos de esos textos, reflexionen sobre ellos, lleguen a conclusiones, expresen sus conocimientos y los tomen en cuenta en sus propias producciones escritas.

Los maestros de los grados iniciales necesitan proponer textos que permitan a los niños centrar su atención en aspectos específicos del sistema de notación de la escritura: la forma de las letras, su variedad, el número limitado de grafemas, la relación de la escritura con la oralidad, etcétera.

Otro ejemplo:

Los chicos de 1er. grado están haciendo su cancionero. Desde la primera semana de clases hay momentos destinados a cantar. La maestra o los niños proponen las canciones; las preferidas se cantan varias veces y muchos las saben de memoria. Otras canciones se escuchan en cassettes una y otra vez. A fines de abril, la maestra propone preparar "el cancionero" para no olvidar las canciones aprendidas.

Muchas veces la maestra trae copia de las canciones para todos los niños; otras propone que los niños copien alguna estrofa, tal vez el estribillo, de la canción anotada en el pizarrón o que anoten "como puedan" el dictado del cassette. A medida que el cancionero crece, los niños completan el índice con los títulos de las canciones y el número de página en que se encuentran.

La maestra propone hoy la lectura de una canción cuyo texto es desconocido para los niños (ninguno de ellos lee convencionalmente; casi no conocen las letras).

DOCENTE: Hoy les traje una canción nueva para agregar al cancionero. ¿Alguno sabe qué canción es?

—La pata chimachica! (Una canción del cassette "Ruidos y Ruiditos" que la maestra les había prometido.)

DOCENTE: No, esa se las debo. A esta no la cantamos nunca. Fijense bien en lo que está escrito. ¿Conocen alguna palabra de esta canción?

Parece de sol.

DOCENTE: ¿Hay una palabra que se parece a sol? ¿cuál?

—(Una nena pasa al pizarrón y señala correctamente.)

DOCENTE: Muy bien, ahí dice sol. ¿Por qué decís parece?

Porque ésta no es (Señala la l, ele minúscula.)

DOCENTE: ¿Cómo la escriben Uds.?

(Escribe SOL.)

DOCENTE: Uds. la escriben con mayúscula, como las del título de la canción (señala: *CANCIÓN DE CUNA*) pero en los libros también hay letras minúsculas. (Escribe y sol, haciendo corresponder las escrituras.) En las dos dice sol.

Es una canción del sol.

DOCENTE: ¿En el título dirá canción del sol?

No.

No.

DOCENTE: ¿Cómo lo saben?

Porque no están las letras de sol. Dice canción, como en las otras del cancionero.

DOCENTE: ¿Dónde?

(Pasa un nene y señala correctamente.)

DOCENTE: Bueno, ya sabemos que se llama canción, pero no se llama canción del sol. *(Mientras lo dice señala canción en el título.)*

Les voy a dar una ayudita...

Esta canción se las cantaba a mis hijos cuando eran chiquitos.

Canción de cuna...

DOCENTE: ¡Bien!. Es una canción de cuna. Eso es lo que dice el título *(señala: CANCIÓN DE CUNA.)* ¿Uds. saben alguna?

(Cantan algunos.)

Arroró mi niño...

DOCENTE: ¿Cómo empieza?

(Cantan de nuevo.)

Arroró mi niño

DOCENTE: ¿Cómo? ¿Arroró? - ¿Empieza con la palabra arroró?

¿Acá dirá entonces ARRORRÓ? *(Señala.)*

Si.

Si

DOCENTE: ¿Dice otras veces ARRORRÓ? *(Se para ante el pizarrón como buscando.)*

Yo lo encontré *(Pasa y señala el comienzo del 2do. y 3er. verso.)*

DOCENTE: Bien. *(Lee y señala recalcando ARRORR.O.)* "Arroró mi niño, arroró mi sol. arroró pedazo de mi corazón.

(Se para delante del pizarrón.)

Es toda igual...

DOCENTE: ¿Cómo?

Esta es toda igual. *(Se refiere a la 1ra. y a la última estrofas.)*

DOCENTE: A ver miren...

(Canta y señala la 1ra..)

(Canta y señala la última.)

"Arroró mi niño..."

(Algunos cantan con la maestra.)

DOCENTE: Bueno... A ver qué dice en el medio.

(Canta y señala.)

"Dime Santa Ana

¿Por qué llora el niño?

Por una manzana

que se le ha perdido.

Dile que no llore

Yo le daré dos

Una para el niño

Y otra para vos".

¿La cantamos todos juntos?

¡Sí!

DOCENTE: ¡Un, dos, tres!

(Canta y señala en el texto "como si los chicos leyeran convencionalmente".) (Lo hace dos o tres veces.)

(Se van uniendo en los finales y en algún verso que recuerdan.)

DOCENTE: Ahora les voy a dar una copia para que cantemos todos. *(Mientras reparte vuelve a cantar.)*

(Algunos miran la canción en la hoja; otros miran alternativamente la hoja y el pizarrón; otros "siguen" la canción con el dedo en la hoja algunos están "perdidos".)

(La maestra reinicia la canción y pasa por los bancos ubicándoles por donde va.)

DOCENTE: Está por llegar el recreo. Atiendan un poquito. Vamos a poner la canción nueva en el cancionero para que no se pierda.

(Los chicos sacan la carpetita en cuya tapa dice "CANCIONERO" y en letras más pequeñas el nombre del niño.)

DOCENTE: Fijense qué número hay que ponerle a la hoja... ¿Cuál era el último?

18.

DOCENTE: ¿Entonces?

*(Uno o dos dicen 19.)*DOCENTE: Esta canción está en la página 19.
(Pone el número en el pizarrón.)

DOCENTE: Dos tareas para la casa: Escribir el título de la canción nueva y el número de página en el índice.

Como siempre.

DOCENTE: Eso... y pedirle a la mamá, la tía o la abuela que les enseñe la canción de cuna que les cantaban cuando Uds. eran bebés.

¿Y a mi papá?

DOCENTE: Claro; los papás también les cantan a los hijitos. Si pueden que se las escriban.

La maestra copia en el pizarrón la canción; el título está en letras mayúsculas (CANCIÓN DE CUNA). Las estrofas de la canción están separadas una de otra. La última estrofa se repite.

La maestra de 1er. grado ha encarado este proyecto —CANCIONERO— porque considera que le brinda múltiples ocasiones de trabajar con los niños problemas específicos de la alfabetización inicial. En efecto, le permite presentar textos completos, complejos y significativos —textos que convencen a los niños de lo bueno que es saber leer—, y a la vez, hacer que vayan centrando su atención en aspectos del sistema de notación de la escritura.

A lo largo de toda la clase mantiene en los niños el gusto por cantar y el deseo de completar el cancionero. Su objetivo concreto, con este texto, es que canten una canción con el texto adelante, para que vayan descubriendo que “si están las letras de sol, dice sol”. Si se dice varias veces ARRORRÓ, se encuentran siempre las mismas letras en el mismo orden; si la estrofa se repite al cantar, aparece repetida en la escritura, “dice lo mismo”. A una misma emisión sonora corresponde una idéntica representación gráfica, es decir, las mismas letras con la misma combinación.

Por otra parte, el significado que se anticipa —CANCIÓN DEL SOL— debe ser confirmado por los datos gráficos, las letras; de lo contrario **no dice**.

La maestra eligió este texto con repeticiones para permitir que los niños advirtieran las regularidades gráficas y relacionaran la emisión sonora con el texto escrito.

No favorece la adivinación; propone y guía la exploración del texto y la búsqueda de aspectos específicos. Ella esperaba, por ejemplo, que algún niño dijera “está la O”, que una de las niñas del grado, Ana, reconociera su nombre. Sin embargo, admite la respuesta “parece de sol” e insiste sobre ella porque es un acercamiento posible a la búsqueda de índices gráficos.

Algunos niños tal vez hayan llegado sólo a advertir la direccionalidad de la escritura, a descubrir la forma de algunas letras, o a reconocer la palabra sol. No todos los niños, por lo tanto, aprenden lo mismo ante la misma propuesta del docente; pero todos aprenden algunos de los aspectos que permiten avanzar en la adquisición de la lectura. ⁽³⁾

Las funciones que históricamente asumió la lengua escrita en la sociedad han ido complejizando el concepto de lectura.

Las experiencias relacionadas dan cuenta de la necesidad de intensificar, multiplicar y diversificar las propuestas didácticas. Cada docente puede reflexionar sobre las propias y tratar de incluir en nuevas propuestas aquellos aspectos que no ha estado teniendo en cuenta.

El modo actual de entender la lectura puede desconsiderar algunos cronológicamente anteriores pero continúa incluyendo otros. Así, la competencia para hallar la información en el texto preciso y para anticipar aspectos del contenido o la estructura, no excluye la necesidad de conocer las letras, de leer muchos textos concretos, del principio al fin, y de estudiar muchos otros. Es más, estas habilidades son indispensables para saber leer aunque ya no resulten suficientes para ser lectores eficientes y autónomos.

⁽³⁾ Está situación de aula fue organizada por María Elena Cuter, y registrada por la Escuela N° 121, Partido de La Matanza, Prov. de Buenos Aires, en el marco de una indagación didáctica auspiciada por SUTEDA, Filial Matanza.

Anexo IV

La lectura como proceso

FRANCISCA SANTANA

COMENCEMOS por imaginar la estampa tónica del lector: arrellanado en la butaca de una biblioteca, imantados sus ojos por la blancura de las páginas que una lámpara ilumina, se diría estar ensayando la pose de la más absoluta quietud. Cualquier ruido, el más mínimo movimiento pueden romper ese intensísimo, pero frágil placer de la contemplación.

Un prejuicio, sin embargo, acompaña sistemáticamente la visión de esta estampa ideal: el ensimismamiento, el estatismo con que exteriormente se manifiesta la lectura hacen que otorguemos a ésta de un sentido de laxitud, de pasividad. Leer no sería otra cosa que un puro ejercicio de nuestra disposición receptora de textos escritos.

Este prejuicio, con ser grave, no lo es tanto como otro subyacente a él: la interpretación de la palabra, del signo, como "etiqueta" que se pone a las cosas para hablar de ellas sin necesidad de su presencia. La Lengua —todos los lingüistas nos lo dicen— es forma, intercambio, acción; "no es un almacén de rótulos —en expresión gráfica de Wittgenstein—, sino una caja de herramientas". Ser receptores no significa, pues, ser meros sujetos pacientes de contenidos comunicativos, sino intérpretes, constructores de significados.

Independientemente del valor clásico de la actitud contemplativa (recordemos que Platón cifraba la felicidad suma en “la contemplación de las ideas”), es hora de concebir la lectura como una de las actividades en las que se ven más inmensamente comprometidas las facultades del hablante. Aislado el texto escrito del caudal comunicativo de la “presencia” e incluso, en el texto literario, de una situación real, el lector habrá de poner a prueba una buena parte de su competencia lingüística.

A modo, pues, de apunte inmediato, definamos la lectura como proceso —evento, acontecimiento, suceso— que se produce en el lector en contacto con un texto.

¿En que consiste este proceso? ¿Cuál es su naturaleza? De las respuestas que demos a estas cuestiones dependerá, a buen seguro, el sentido y los modos de nuestra actividad docente.

TRES MODELOS EXPLICATIVOS

J. Alonso y M. Mateos (1985) señalan tres modelos interpretativos de la actividad lectora:

1 - MODELO ASCENDENTE

Como quiera que los actos de habla se extienden en una línea corporal (espacial en la escritura), el receptor del texto operaría mediante suma de las descodificaciones que signo a signo va realizando.

La crítica es obvia: conocemos, por experiencia, los desastres a los que pueden conducir métodos onomatopéyicos, silábicos... Por otra parte, minimiza la intervención del lector, reduciendo su papel a una simplista procesación textual al quedar prácticamente supeditado al significado “preexistente” en la grafía.

Además de influir negativamente en los primeros niveles de aprendizaje, este modelo ha revelado toda su ineficacia en el uso al que ha sido sometido tanto en los últimos cursos de la enseñanza primaria como secundaria. La subordinación al “sentido” del texto erige al profesor en el intérprete y crítico autorizado; se impone el “comentario del texto” como ejercicio de obligada exégesis para desentrañar el significado, como tesoro enterrado en la escritura. Convengamos a estas alturas del uso y el abuso de tal práctica que ni conseguimos críticos ni creamos lectores. ¿No sería más rentable operar sobre los resortes que son activados en el proceso de la lectura que hacer recaer exclusivamente nuestra atención en el logro de unos hipotéticos significados?



La lengua
es forma,
intercambio,
acción.

ción del signo se hace ciertamente imprescindible. Ley de la expresión literaria es la sorpresa; rara vez sirven los esquemas previos. Examinado, por otra parte, el hecho físico del acto de leer, se comprueba que el movimiento de los ojos no sigue una dirección “globalizada”, acomodada exactamente a estructuras sintácticas. Todos hemos podido comprobar cómo ciertos niños con un hábito lector “globalizado”, ante diversas dificultades léxicas o sintácticas “inventan”...

3 - MODELO INTERACTIVO

Ni sólo el texto, ni sólo el lector. El logro de la significación verbal que inventamos a través de la grafía se produce a mitad de camino entre la actividad del sujeto y las señales incitadoras del texto.

Según los autores mencionados “el significado no reside en las palabras ni en las frases o párrafos, sino en el lector, que activamente construye o representa la información del texto acomodándola a su conocimiento sobre el mundo y a sus propósitos de comprensión en un momento dado. De este modo, la construcción del significado es el resultado de la interacción entre el texto, los esquemas de conocimiento y el contexto de varios tipos (lingüísticos, situacional, requerimientos de la tarea, etc.)...”

Consecuentes con esta interpretación de la lectura como conjunto de operaciones cognitivas activadas por un texto, como “construcción”, nos es obligado precisar cómo se produce la conjunción de ambos factores, puesto que de ella dependerá nuestro papel de mediadores entre el niño y el libro.



El
significado
es una
“construcción”
del lector.

2 - MODELO DESCENDENTE

Es el modelo que correspondería a los llamados métodos “globales” de lectura. A diferencia del modelo anterior, éste confía la eficacia de la actividad lectora a los esquemas sintáctico-semánticos interiorizados previamente en el hablante.

Es de enorme interés fijar la atención en las aportaciones que el lector lleva al texto, pero se imponen algunos reparos. Por ejemplo, en la lectura de textos literarios. Caracterizados éstos por una rigurosa trabazón formal, la dependencia con la manifesta-

*Pablo Arnaldo vestía
doce años de armonía
sobre dorada piel: magnas facciones,
viril prudencia en miembros, imperiosa
verdad en alta frente; en los ojos colgaba el
alma como clámide.*

*Su origen aún ignoro,
pero yo le bendije
y para él dispuse
palio de versos y columna de alas.
En mañanas azules, nuevo Doncel del Mar,
su armadura brilló entre barbacanas
de castillos románticos;
lanceó dragones y montó unicornios;
midió su vida con los tiburones
en los Mares del Sur;
cazó ballenas, capturó tesoros,
pieles de Alaska y oro de Amazonas;
la vuelta al mundo dio en ochenta páginas.
Detective y patricio,*

*misionero o espía,
pirata y astronauta,
juglar y emperador.
...Por arzón el pupitre, una mañana azul
voló entre cirrus
mi intrépido Faetón.
No lo he vuelto a ver más.
Si Zeus lo adoptó, si lo arrojaron
los caballos airados,
si el cisne gime entre los álamos, no sé.
Mas puedo atestiguar que Pablo Arnaldo
coleccionó las patrias
y archivó las sangres
todas en su cartera,
que su pecho enjoyó
con la indeleble linfa de los héroes,
que en mañanas de plata
bebió el néctar con que aman
los poetas y los dioses.*

N. Martín. Orla. Aguaclara

Anexo V

FRAGMENTO DE:

El proceso de lectura

MARÍA EUGENIA DUBOIS

FRANK Smith (1980), otro de los pioneros del enfoque psicolingüístico, también destaca el carácter interactivo del proceso cuando afirma que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto. En ese proceso de interacción, el lector construye el sentido del texto.

Smith (1980) sostiene que cuanto mayor sea la información no visual que posee el lector, tanto menor será la necesidad de utilizar la información visual, puesto que la lectura es un proceso selectivo en el cual el lector no utiliza toda la información disponible, sino tan sólo la que necesita para construir el sentido del texto.

El enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él.

Goodman (1976) afirma que no hay nada intrínseco al sistema de escritura o a sus símbolos que tenga significado, sino que el significado es aquello con lo cual el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector debe reconstruir

cuando lee. Smith (1980) dice muy claramente que el significado no es algo que el lector o el oyente obtienen del lenguaje, sino algo que ellos traen al lenguaje. Tierney y Pearson (1983), en uno de sus últimos trabajos, son igualmente enfáticos al declarar que los lectores “componen” el significado y que por lo tanto no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

Esa construcción del sentido se lleva a cabo, de acuerdo con Goodman (1976), a través del uso que hace el lector de la información grafofónica, sintáctica y semántica que el texto le ofrece. La primera incluye todas las convenciones ortográficas y la compleja red de relaciones entre la representación gráfica y fonológica del lenguaje. La segunda comprende las reglas que gobiernan el orden de los elementos lingüísticos sin el cual no sería posible obtener significados y la tercera incluye los conceptos expresados a través de determinado vocabulario. Estos tres tipos de información no sólo están presentes en el texto sino también en el lector y él debe ser capaz de seleccionar las claves más relevantes de cada uno de ellos para construir el sentido del texto.

Los lectores deben poseer esquemas para la ortografía, para la sintaxis del lenguaje y para los conceptos presupuestos por el autor, a fin de seleccionar, usar y complementar las claves apropiadas para un texto particular (Goodman, 1984: 104).

Dentro de esta concepción se destaca el papel activo que cumple el lector en el proceso de la lectura, al señalar que aquél construye el sentido del discurso escrito haciendo uso tanto de su competencia lingüística como de su experiencia.

El enfoque interactivo se vio además enriquecido por el aporte de los psicólogos constructivistas que se aplicaron al estudio del papel que juega en la lectura la experiencia previa del sujeto. Para ello retomaron el concepto de “esquema”, utilizado por Barlett (1932) en sus estudios sobre memoria —para designar las estructuras cognoscitivas, creadas a partir de la experiencia previa del sujeto— y se refirieron a la lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiada para explicar el texto en cuestión. La interacción entre pensamiento y lenguaje sostenida por los psicolingüistas pasa a ser, para los psicólogos constructivistas, la interacción entre la información aportada por el texto y los esquemas que posee el lector.

Los esquemas, de acuerdo con Rumelhart (1980), son las unidades en las cuales no sólo está almacenado todo el conocimiento, sino también la información necesaria sobre cómo utilizar ese conocimiento.

Un esquema, entonces, es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos archivados en la memoria. Hay esquemas que representan nuestro conocimiento acerca de todos los conceptos, los que subyacen a los objetos, eventos, secuencias de eventos, acciones y secuencias de acciones, la red de interrelaciones, que mantienen entre sí las partes constitutivas del concepto en cuestión. (Rumelhart, 1980: 34).

(...) Los seres humanos se interesan no sólo por los aspectos materiales de su vida sino también por el mundo que los rodea, al que quieren explorar, comprender, celebrar. Para ello necesitan hablar y más tarde o más temprano escribir.

Fue cierto en la historia del género humano y también es cierto en la historia del individuo. Un niño aprende a hablar y a entender lo que otros hablan desde su primer año de vida: entonces empieza a intercambiar significados con la gente que lo rodea, luego viene una época en que lo que desea poder hacer con el lenguaje, los actos de significación que quiere realizar, ya no pueden ejecutarse sólo hablando y escuchando y, a partir de entonces, la lectura y la escritura cobran sentido para él. (Halliday, 1982: 268).

Por eso la lectura y la escritura tienen que estar vinculadas a la experiencia del niño, tienen que responder a exigencias funcionales de su realidad inmediata si no queremos convertirlas en ejercicios aislados y carentes de sentido. Aprender a leer y a escribir requiere de un contexto en el que el significado esté ligado a la función. Leemos y escribimos por algo, para algo. Ambos procesos constituyen medios para arribar a fines, pero no son fines en sí mismos, despojarlos de su condición de medios es despojarlos de su significación, que está precisamente en el propósito para el cual los utilizamos.

Un niño está “dispuesto” para la lectura cuando empieza a hacer uso de ese medio como el más adecuado para sus fines. Es en esos términos socio-funcionales que debemos entender la “disposición para la lectura” (Halliday, 1982).

Orientar y vigilar el desarrollo del proceso de la lectoescritura en el niño, dentro de un contexto significativo, es la gran tarea de la escuela y es la forma en la que ella puede “enseñar-mostrando”.

Lamentablemente, la idea que hay que “enseñar imponiendo” para que el niño y el joven “aprendan” está tan arraigada en nuestra sociedad, que el solo hecho de cuestionarla se vislumbra como una amenaza al sistema educativo en general y a la profesión docente en particular. La verdad es todo lo contrario. Las nuevas concepciones no reducen el papel del docente en el proceso de desarrollo de la lectura y la escritura en el niño, sino que más bien lo destacan al exigirle algo que está mucho más allá de la correcta aplicación de los métodos ya probados. Se le exige el máximo de atención para descubrir y orientar los intereses cognoscitivos de sus alumnos, se le exige el más alto grado de creatividad para propiciar las oportunidades del aprendizaje en el momento requerido y se le exige, sobre todo, un profundo conocimiento de las etapas del desarrollo de la lengua oral y escrita por las que atraviesa el niño para saber cuándo y cómo debe brindar su ayuda a fin de colaborar en el proceso.

Las nuevas concepciones de la lectura se oponen al ambiente rígidamente estructurado del salón de clases y a la enseñanza pautada con normas rigurosas, pero eso no significa que renuncien a la guía del maestro y a las situaciones que se estructuran con el concurso de los mismos estudiantes. Estamos de acuerdo con el ideal de Halliday (1982) de que el maestro no dependa “ni de la adopción de ningún conjunto de técnicas pedagógicas ni de ningún cuerpo particular de principios metodológicos para la enseñanza de la lectura y la escritura”.

No se trata, por lo tanto, de quebrar la tradición, la escuela debe continuar enseñando a leer y a escribir, siempre que se acepte que es “mostrar” antes que “imponer” y que lo que el niño necesita para “aprender” es la guía adecuada y oportuna del maestro.

Otro de los cambios profundos –desde el punto de vista pedagógico– que debe acompañar la adopción del modelo organicista de la lectura es el que se refiere a la evaluación del proceso, y en este caso sí, el enfrentamiento con la postura tradicional de que la “enseñanza debe ser evaluada en forma objetiva”, es muy difícil de superar.

Las discusiones acerca del sistema de evaluación que utiliza el aparato es-

colar (incluida la educación superior) no son nuevas y hay un clamor general para que el mismo cambie en favor de un sistema que contemple el desarrollo de los sistemas de aprendizaje y no los productos de la enseñanza como se ha hecho hasta ahora. No es nuestra intención, sin embargo, desarrollar el tema de la evaluación en general; nos limitaremos a reflexionar tan sólo acerca de lo que suponen en tal sentido las nuevas concepciones de la lectura. (...)

Para las concepciones que responden al modelo organicista, en cambio, la lectura no es una cosa, sino un proceso, el sentido no está en el texto sino que surge de la transacción del lector con el texto y este último, por ser potencial de significado, está abierto a diferentes actualizaciones del mismo.

“Pensar que sólo existen dos formas –una “correcta” y otra “incorrecta”– de interpretar un texto, es renunciar a entender el proceso de construcción del significado y por lo tanto, aceptar la imposibilidad de contribuir a su desarrollo. Reconocer la coherencia interna y la validez de las diferentes interpretaciones hace posible tomarlas como punto de partida para crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la ampliación de las posibilidades del niño de aprender lo que lee. (Zunino, Pimentel y col., 1986: 178).

Por lo tanto, los criterios de evaluación no se pueden establecer de acuerdo con normas ajenas al acto individual de lectura. No hay un producto final sino un proceso en el que sólo podemos ver el punto de partida del lector y las sucesivas etapas que va cubriendo en ese camino interminable que es la lectura, y es la marcha misma del proceso, su desarrollo, lo que debemos evaluar.

La lectura es un proceso global en el cual el lector, aun el principiante, como lo han demostrado numerosas investigaciones(*), está preocupado por lograr el sentido del texto. Hacerle prestar atención a cualquier otra cosa, por ejemplo a la pronunciación o la entonación, es distraerlo del hecho fundamen-

(*) Cabe destacar al respecto la investigación realizada por el equipo de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de Venezuela, dirigido por Wallis de Gómez, sobre la cual han aparecido varios fascículos bajo el título general de “Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados”, y que han sido publicados por el Ministerio de Educación-Dirección de Educación Especial-Organización de Estados Americanos, Caracas, 1986.

tal en el cual está comprometido espontáneamente, que es el de transactuar con el texto para dar surgimiento a un sentido que le es propio y que satisface su propósito de lectura. Respetar la construcción de ese sentido y respetar el tiempo que demanda el niño al hacerla, deben estar entre los requerimientos mínimos de cualquier sistema de evaluación que intente responder a las exigencias planteadas por las nuevas concepciones de la lectura.

Los expuestos hasta aquí son algunos de los cambios que la adopción del modelo organicista de la lectura trae aparejados. Reiteramos que no se trata de nuevos métodos para enseñar a leer, sino de nuevas actitudes frente a la lectura como proceso, frente al niño como sujeto cognoscente y, de manera más general, frente al lenguaje como medio de comunicación social.

Permítasenos citar, a manera de conclusión, un fragmento de Halliday (1982: 274) en el que, precisamente, el autor atribuye a la actitud que mantenemos hacia el lenguaje, gran parte de los problemas pedagógicos que hoy nos preocupan:

No hay duda de que muchos de nuestros problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura son creación nuestra: no sólo de nosotros como individuos, ni siquiera de los educadores como profesión, sino de nosotros en general, de la sociedad si se quiere. En parte, los problemas surgen de nuestras actitudes culturales hacia el lenguaje; consideramos al lenguaje demasiado solemnemente y, sin embargo, no con la seriedad suficiente. Si nosotros (y aquí se incluye a los maestros) pudiéramos aprender a ser mucho más serios respecto del lenguaje y, al mismo tiempo, mucho menos solemnes por cuanto toca a él, entonces podríamos estar más dispuestos a reconocer los buenos resultados lingüísticos cuando los vemos y, de ese modo, hacer más para obtenerlos cuando de otro modo dejarían de producirse.

Dubois, María Eugenia: *El proceso de lectura*. Bs As., Aique, 1989.

Anexo VI

La enseñanza de la lectura

ESTADO DE LA CUESTIÓN

TERESA COLOMER

LA investigación sobre la lectura se desarrolló durante las décadas de los años sesenta y setenta a partir de los progresos de la psicología cognitiva y en relación con otras disciplinas como los estudios sobre inteligencia artificial o la lingüística textual. El modelo de lectura surgido de estos estudios puede sintetizarse en dos puntos principales. En primer lugar, leer no es una suma de habilidades en un modelo jerárquico sino un proceso unitario y global de interpretación del texto en el interior del cual actúan cada una de las habilidades en relación unas con otras. En segundo lugar, el lector no realiza una transposición del significado del texto a su mente sino que construye activamente su interpretación, a partir de sus conocimientos, su intención de lectura, etc. El lector actúa deliberadamente al dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y supervisa constantemente su comprensión para detectar los posibles errores y proceder a subsanarlos.

La simple descripción de qué es leer permite desestimar el método tradicional de enseñanza de la lectura, ya que, por ejemplo, pasa a verse

como inadecuada una programación secuencial (letras, sílabas, etc.) y se muestra imprescindible entender el entrenamiento en las distintas habilidades como una ayuda integrada en la tarea global. Pero no es hasta la década de los ochenta que ha empezado a investigarse positivamente sobre la mejor manera de propiciar este aprendizaje. Mientras se pensó que leer era descodificar un texto de forma rápida, el método de enseñanza podía ser (lo era) muy simple. Pero si entendemos que leer es comprender un texto, el proceso resulta tan complejo que no cabe esperar que la investigación educativa descubra un método único y completo que dé cuenta de todas las operaciones implicadas en la comprensión.

Ahora bien, los numerosos resultados que ya se están obteniendo pueden ayudar a los enseñantes de varios modos distintos. En primer lugar, confirmando el valor de muchas estrategias de enseñanza que la intuición pedagógica ha ido introduciendo desde hace décadas en la enseñanza de la lectura, resultado que no parece espectacular, pero es ciertamente esperable e incluso tranquilizador. En segundo lugar, precisando el alcance de las orientaciones prácticas generales, es decir, diciéndonos en qué situaciones, con qué condiciones, para qué tipo de alumnos o con qué límites estas prácticas serán más o menos efectivas y para qué objetivos concretos. Y, por último, proponiendo nuevas orientaciones y actividades que ayuden a mejorar la enseñanza de la lectura.

MODELOS DE ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA

El cambio en la concepción de la lectura produjo un desplazamiento del interés desde cómo se enseñaba mejor a identificar o descodificar las palabras en los primeros niveles a cómo se enseñaba a interpretar el texto escrito en la escuela. La investigación de Durkin (1978-1979) ofreció inmediatamente el punto de partida: la escuela no enseñaba a comprender. Los enseñantes evaluaban lo que no habían enseñado a hacer e intentaban corregir los errores con ejercicios complementarios del mismo tipo. Otros autores han constatado la misma ausencia y han realizado aportaciones complementarias en esta línea sobre cómo los enseñantes sí realizan prácticas que ayudan a la comprensión sin ser conscientes de ello, o sobre cómo influye la concepción de los maestros sobre la lectura en el tipo de prácticas que desarrollan.

A mediados de los años ochenta, y a partir de estas constataciones, se han producido un gran número de investigaciones sobre la posibilidad de enseñar a comprender. De hecho, tanto la concepción de un aprendizaje basado en la realización de ejercicios como la idea de que "a leer se aprende leyendo" coincidían en dar por supuesto que el lector adquirirá su autonomía lectora simplemente repitiendo la misma tarea. Pero, tal como se ha señalado repetidamente, "no se puede esperar que el lector se vuelva autónomo de manera autónoma". Esta es una de las ideas fundamentales del modelo de enseñanza explícita. Para desarrollarla se enlazó con el modelo llamado "de enseñanza directa" experimentado por Engleman y Becker con niños deficientes en los años 60. Si éste método ponía el acento en la planificación de la enseñanza, en el trabajo antes de la sesión de lectura, el nuevo modelo de enseñanza desplazará el acento hacia el papel del enseñante durante la tarea y se caracterizará por su objetivo de enseñanza de estrategias de comprensión, su creación de situaciones significantes y globales de lectura y su proceso por etapas desde la responsabilidad del enseñante hasta la autonomía completa del alumno.

Aunque el modelo de enseñanza explícita ha sido el más desarrollado desde el punto de vista de la investigación, desde el ámbito educativo no puede considerarse una panacea. Se ha demostrado efectivo en la enseñanza de determinados aspectos de la lectura tales como la determinación de la idea principal, la relación entre todas las informaciones de un texto expositivo o el esquema narrativo, pero resulta claramente inadecuado para otros aspectos como la apreciación estética de un texto o la articulación de estrategias complejas. Su utilización, por lo tanto, deberá coexistir con otros modelos y prácticas didácticas que se han revelado útiles tales como las formas de suscitar el interés de los alumnos, el favorecer las formas de trabajo cooperativas (ya que los alumnos que discuten juntos un texto retienen mejor la información) o el predominio de la lectura silenciosa (ya que si se lee en voz alta para los demás se atiende menos a la comprensión). Así, por ejemplo, cuando no nos proponemos enseñar una estrategia sino fomentar una comprensión más profunda del texto, puede resultar útil sustituir la preparación del tipo *antes-durante-después* de la lectura (Schmitt y Baumann, 1986).

Resulta ilustrativo respecto a la necesidad de diversificar el tipo de instrumentos utilizados en la lectura, la reformulación del papel otorgado a la interrogación sobre el texto leído. Los cuestionarios sobre comprensión lectora han sido muy atacados porque se limitan a evaluar la comprensión obtenida y porque se refieren a la comprensión literal del

texto. Producen la sensación de que leer sirve para contestar preguntas y, más aún, para adivinar las respuestas en las que piensa el enseñante. Pero actualmente diversas líneas de investigación están demostrando su eficacia para evaluar el tipo de dificultades de comprensión y para enseñar estrategias comprensivas, por ejemplo para distinguir entre conocimientos del texto (qué dice sobre...) y procedimientos lectores (cómo sabes que...).

Existe un amplio consenso en considerar el texto, el lector y el contexto como componentes del modelo interactivo de comprensión lectora (Irwin, 1986). Los resultados de la investigación sobre cada una de esas variables, sobre su relación y su necesidad de armonía son los datos que pueden sustentar las prácticas escolares para este aprendizaje. El lector es sin duda la variable más compleja, la que ha centrado los grandes avances de la investigación sobre la lectura y la más importante desde el punto de vista educativo. Su investigación puede dividirse en dos aspectos complementarios: el papel que ejercen los conocimientos y actitudes del lector en el acto de lectura (lo que el lector es y sabe), y el proceso mismo de lectura (lo que el lector hace cuando lee).

LO QUE EL LECTOR SABE: LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

Una parte de los conocimientos que se requieren para interpretar un texto se refieren a los conocimientos del lector sobre el mundo y, aunque ésta es aún un área poca desarrollada, su interés es evidente para la mejor realización de los aprendizajes escolares. La investigación se ha dirigido a saber de forma más precisa cómo se utiliza el conocimiento que ya se tiene para entender la información nueva. Una parte de los resultados se refiere a la cantidad de conocimientos, ya que cuanto más se sabe sobre un tema más se entiende la nueva información.(2) Otra parte de los resultados se refiere a la calidad de los conocimientos. Sabemos, por ejemplo, que se entiende mejor una información sobre la que no se tienen conocimientos que una sobre la que se poseen informaciones erróneas, ya que el lector intenta distorsionar el significado del texto para hacerlo casar con sus ideas y no distingue entre la información anterior y la nueva. Una vía de solución parece ser (Lipson, 1984) la de combinar la lectura con actividades sobre el tema, ya que estas actividades obligan a distinguir y comparar los conocimientos propios y la información del texto.

La discusión en clase sobre los conocimientos de los alumnos se ha revelado como una actividad esencial para favorecer la comprensión si cumple ciertas condiciones, tales como evitar la dispersión o la de centrarse en los elementos esenciales del texto aunque haya aspectos secundarios que puedan parecer más motivadores. Una buena preparación a la lectura incluye: estimular la explicitación de conocimientos, ayudar a organizarlos por tipos de subtemas, interrogantes, etc., y conducirlos a la lectura del texto. La investigación de esta fase de lectura ha experimentado con múltiples recursos técnicos que se han precisado también en función del tipo de texto. Así en los narrativos parece más efectivo utilizar técnicas orales, para suscitar la intriga y el interés, mientras que en los expositivos resulta más adecuada la formulación de hipótesis sobre fenómenos. Y en todos el uso de analogías ha demostrado ser extremadamente útil para enlazar la información nueva con la que ya posee el lector.

La relación entre conocimiento léxico y la comprensión del texto no es precisamente una novedad. El conocimiento del vocabulario influye en la comprensión lectora y la lectura aumenta el vocabulario poseído. La investigación ha precisado el número y el modo de aprendizaje. Así, sabemos que a partir del segundo ciclo de Primaria la mayoría del vocabulario (3) se aprende leyendo. Y ello ocurre a través de dos estrategias fundamentales: la deducción a través de las marcas morfológicas de las palabras y, sobre todo, de la deducción por el contexto. Sin duda este tipo de resultados ofrece nuevos argumentos para el fomento de la lectura y exige una reformulación de la enseñanza del vocabulario desde la tradicional enseñanza explícita de palabras hacia otras formas como la de enseñar a deducir por el contexto.(4)

LO QUE EL LECTOR HACE: EL PROCESO DE LECTURA

La descripción del proceso de lectura constituye la parte esencial de las aportaciones realizadas hasta ahora por la investigación lectora que la psicología cognitiva pasó a considerar la lectura como una de las formas humanas de procesar información. Para referirnos a este aspecto partiremos de la clasificación de los procesos hecha por Irwin (1986) (véase cuadro 1).

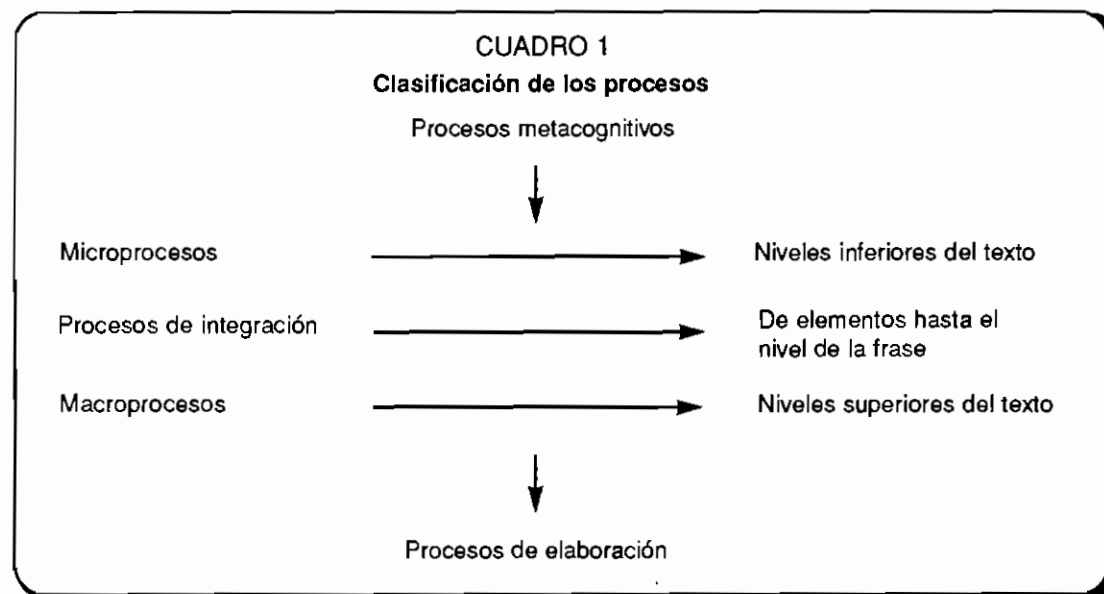
La investigación sobre los microprocesos ha conllevado uno de los mayores debates educativos sobre la lectura: el establecido sobre la con-

veniencia de realizar el primer aprendizaje a partir o bien de la descodificación, o bien del reconocimiento global de palabras. Los primeros resultados de la descripción del proceso lector (Smith, 1971) parecieron otorgar argumentos a los partidarios de los métodos globales, ya que ha quedado bien establecido el uso que el lector hace del contexto para identificar las unidades, y cómo éstas se captan más rápidamente integradas en contextos amplios y significativos. Pero la idea de que el lector sólo procesa la cantidad mínima de información necesaria para verificar sus predicciones ha sido contestada por investigaciones más recientes (Sprengler-Charolles, 1986; Stanovich, 1989, etc.) que han demostrado cómo los buenos lectores procesan la mayoría de los signos gráficos. Así, aunque se ha progresado en saber cómo se procesan las letras, sílabas y palabras, en cómo se enlazan las palabras en unidades de sentido a partir de los indicios gráficos(5) y aún en cómo evolucionan las ideas de los niños sobre el texto escrito para su aprendizaje, la traslación de estos avances a métodos de enseñanza resulta problemática y ha desembocado paradójicamente en un cierto desconcierto educativo sobre el primer aprendizaje de la lectura.

Algunos autores han intentado ofrecer explicaciones a esta paradoja en la línea de señalar la diferencia entre la manera de proceder del lector y la manera de aprender a hacerlo. Para McLean (1988), por ejemplo, la enseñanza del descifrado ofrece una especie de representación artificial susceptible de hacer comprender la relación regular (hasta cierto punto) entre el lenguaje oral y el escrito. Una vez adquirida esta representación, la mayoría de alumnos no tendría problema en transformarla en estrategias funcionales, aunque tanto esta mayoría como los niños que no se sienten cómodos en esta vía obtendrían ventajas en aprender a la vez otras estrategias de acceso al significado.

PROCESOS DE INTEGRACIÓN E INFERENCIAS

La gran cantidad de inferencias que debe realizar el lector a todos los niveles del texto es una de las áreas que ha merecido más atención en el ámbito de los procesos de integración. Las investigaciones son aún recientes y se refieren a distintos intentos de clasificación de las inferencias, desde las fundadas en el texto (inferencias lógicas) hasta las basadas en los conocimientos del lector (inferencias pragmáticas). Se ha



constatados que en la escuela se atiende poco a los procesos inferenciales y las preguntas de los enseñantes se refieren a información explícita en el texto en cuatro de cada cinco preguntas, ya que se considera una actividad demasiado difícil, al menos para alumnos de primaria. Si bien es cierto que la capacidad para inferir no se halla plenamente desarrollada en estas edades, en los últimos años se han iniciado investigaciones educativas (Holmes, 1983, etc.) que van en aumento y que demuestran la posibilidad de favorecer el desarrollo de los distintos tipos de inferencias.

MACROPROCESOS Y CONOCIMIENTO TEXTUAL

Tras el desplazamiento de la atención hacia la comprensión global de los textos, los macroprocesos han centrado una gran parte de la investigación lectora, primero en las comparaciones entre lectores expertos e inexpertos para descubrir cómo debe operarse para leer comprensivamente, y después para ver cómo enseñar a hacerlo. En esta tarea, la investigación lectora se ha beneficiado de los progresos realizados en el estudio del texto.

Los estudios sobre la legibilidad de un texto fueron las primeras investigaciones que ofrecieron resultados a tener en cuenta para la confección y selección de textos en la escuela. La longitud de las frases, la proporción de vocabulario desconocido, y otras características textuales dieron lugar a fórmulas concretas para medir la dificultad de comprensión. Más tarde, la lingüística textual y la investigación de estrategias lectoras ofrecieron nuevos resultados que se han traducido tanto en la posibilidad de valorar la dificultad de los textos utilizados en clase, como en la traslación de las tipologías textuales a la planificación escolar de la lectura.

Aunque no hay todavía un consenso entre los autores sobre estas tipologías y los textos escolares parecen textos especialmente híbridos a causa de su función específica de instrucción, se ha progresado mucho en la caracterización de cada tipo de texto y en el tipo de dificultades que origina (Noguerol, 1992). Sabemos, por ejemplo, que son más fáciles de leer los textos narrativos que los informativos, unas estructuras expositivas que otras, los textos explícitos que los que requieren muchas inferencias, los que hacen progresar la información a través de estructuras bien organizadas con presencia de marcas superficiales (títulos, conectores, etc.) que los que no lo hacen, los textos canónicos que los que contradicen las expectativas del lector, los que pueden reducirse a un número menor de cadenas causales que los que requieren un mayor número, etc.

La gramática de la narración ofreció una descripción de la estructura del texto narrativo que ha sido muy utilizada en la investigación sobre la lectura. La representación interna de esa estructura, el esquema narrativo, parece dominarse muy pronto en nuestra cultura y el lector usa ese conocimiento para entender y recordar las historias. Tras establecerse con seguridad esta relación, la investigación intentó saber si hacer consciente este conocimiento implícito (enseñando a identificar las partes o a través de preguntas sobre ellas) podía ayudar al aprendiz de lector. Aunque los resultados de las investigaciones no son homogéneos, parece admitido sin embargo, que el esquema debe utilizarse para comprender y no para ser más hábil en dividir las historias y que sí parece útil emplear la guía del esquema en muchas actividades de comprensión de las historias como resumir, hacer predicciones, etc. Por otra parte, las actividades de recuerdo de las historias han sido un instrumento tan presente en la investigación como ignorada en la escuela, ya que los enseñantes lo consideran una actividad difícil abocada a relatos confusos e interminables por parte de los niños. En estos momentos, sin embargo, el recuerdo de historias está iniciando su entrada escolar a causa de su utilidad para la

evaluación incorporada al proceso de enseñanza. Efectivamente, si se hallan formas operativas para utilizarlo, el recuerdo de las historias ofrece muchos datos sobre qué tipo de dificultades tienen los alumnos para entender y también parece un instrumento mejor que otros para ayudar a progresar.

La importancia de los textos expositivos en la mayoría de las áreas del currículum ha potenciado un gran interés sobre cómo enseñar a los alumnos a usar la organización de este tipo de texto para entender y retener la información. No se trata, tampoco, de que los alumnos se sepan las distintas estructuras sino de aprender a usar los elementos que las revelan para detectar, jerarquizar y relacionar las informaciones. En este campo es donde más se ha desarrollado el modelo de enseñanza explícita (Baumann, 1990) y se ha demostrado la eficacia de algunos instrumentos de ayuda a la comprensión tales como el uso de organizadores del texto, la formulación de preguntas de acuerdo con la estructura textual o el resumen guiado, así como distintos métodos de lo que ha venido denominándose *técnicas de estudio*, en la línea del veterano método de SQR3.(6) Especialmente interesante se ha mostrado el desarrollo de representaciones gráficas sobre el texto, que si bien al principio se utilizó sólo para la distinción de la idea principal, más tarde evolucionó para abarcar la estructura textual completa.

LOS PROCESOS DE ELABORACIÓN

El apoyo que los lectores reciben de sus conocimientos textuales para comprender el texto se basa en gran parte en que pueden predecir con mayor facilidad y en que les permite ser más sensibles a los indicios que les hacen abandonar interpretaciones erróneas. Así, pues, las predicciones han sido el proceso de elaboración más estudiado al quedar incorporadas a la investigación sobre los macro procesos a que acabamos de referirnos.

En cambio, apenas muy recientemente la investigación se ha atrevido a plantearse otros procesos de elaboración tales como la formación de imágenes mentales o la respuesta afectiva del lector (Long y otros, 1989, etc.). Abordar estos campos lleva emparejado un perceptible renacimiento de la atención hacia el texto literario después de más de una década de desconcierto sobre su enseñanza y atención prioritaria hacia la lectura de

textos para el aprendizaje de conocimientos escolares. La percepción estética del lenguaje, la respuesta emotiva a la intriga, la identificación con los personajes o la variabilidad de las interpretaciones entre los lectores son nuevos campos de interés tras demostrarse que la respuesta afectiva puede influir más en la comprensión que en la organización misma del texto. Al atender a procesos de elaboración hasta ahora excesivamente complejos para su análisis, también ha ganado terreno la atención hacia los textos argumentativos que exigen un juicio crítico y distanciado del lector para distinguir hechos y opiniones o valorar la autoridad del texto.

EL CONTROL DE LA COMPRENSIÓN

Finalmente, los procesos metacognitivos sí han merecido una gran atención de la investigación lectora que han demostrado cómo el desarrollo de los procesos metacomprendivos acompaña el desarrollo de la lectura y ha señalado cómo el lector establece sus propios criterios sobre el nivel de comprensión que quiere alcanzar, juzga si lo está haciendo y decide cómo operar para conseguirlo. Los estudios sobre la metacomprensión pueden dividirse en dos corrientes. Uno de ellos presta atención al conocimiento que tiene el lector sobre estos aspectos. Aunque no hay un consenso generalizado sobre la ventaja de ser conscientes de estos conocimientos, se han realizado investigaciones sobre la verbalización de las estrategias usadas a partir del principio de que si los alumnos son conscientes de cómo proceden los demás, de cómo se aprende, tendrán más posibilidades de hacerlo.

Otra corriente ha investigado sobre la gestión de los conocimientos metacognitivos, sobre la habilidad del lector para saber cuándo entiende y cuándo no, y de qué debe hacer para subsanar el error cuando lo considera necesario. En este caso la investigación educativa ha probado que enseñar a controlar la propia comprensión y a mostrar distintas formas de superar las dificultades resulta beneficioso para el progreso de los lectores (Collins y Smith, 1980). Las actividades experimentadas en este sentido se refieren a la sensibilización de los alumnos sobre la inconsistencia de los textos, a la verbalización del tipo de dificultad, a la representación ante los alumnos de cómo operar por parte del enseñante, y a la ejercitación en las distintas vías para solucionar el error.

HACIA UNA NUEVA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

En definitiva, pues, en estos momentos nos hallamos en posesión de una descripción bastante completa de los mecanismos implicados en la lectura, aunque algunos de ellos han sido, o continúan siendo, más investigados que otros. Esta diversidad de conocimientos y las prioridades establecidas desde el campo educativo han hecho que la aplicación de la investigación lectora a la enseñanza se haya desarrollado más en unas áreas que en otras. Más en cómo entender y retener la información de los textos expositivos que en cómo hacer más compleja la interpretación de los textos literarios, por ejemplo. O más en señalar los presupuestos falsos sobre el aprendizaje en los primeros niveles que en sustituirlos por un método bien delimitado. O bien, sólo recientemente se ha empezado a investigar sobre la gran interrelación que existe entre lectura y escritura. A causa de esta situación aún dispar y fragmentaria, el reto actual de la lectura en la escuela se sitúa sobre todo en la necesidad de integrar en un modelo de planificación de la lectura tanto lo que sabemos sobre mecanismos tan numerosos, como las distintas prácticas que se han demostrado útiles para progresos muy concretos.(7) En ese camino nos encontramos.

NOTAS:

1. Ello explica, por ejemplo, que alumnos más inexpertos en lectura puedan tener un mejor resultado en habilidades aisladas que lectores más avanzados, como señalan Alwerger, B. y otros: «Whole Language: What's New?», *The Reading Teacher*, 2, vol. 41, 1987, pp. 144-156.
2. Por ejemplo, Irwin (1986) señala cómo es preciso saber alrededor del 80% de la información de un texto expositivo para poder entender y retener el resto. O bien, la aplicación a la lectura de los estudios interculturales señala la importancia de compartir los referentes culturales del texto para su correcta interpretación.
3. Las investigaciones señalan una media de 3.000 palabras nuevas por año a partir del segundo ciclo de primaria, con grandes oscilaciones desde 300 a 8.250 palabras según los individuos.
4. Véanse las múltiples propuestas en este sentido de Cooper, J.D.: *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid: Aprendizaje-Visor/MEC, 1990.
5. Respecto a este punto, poco tratado en la escuela, Taylor y otros (1985) proponen diversas normas de relectura y la división del texto en unidades de sentido como entrenamiento. En Taylor y otros: «The effects of the manipulation and multiple reading strategies on the reading performance of good and poor readers», *Reading reserch quarterly* 5, vol. XX, 1985. pp. 566-575.
6. (Search, Question, Reading, Recitation and Revision.)
7. En los últimos años han aparecido obras que intentan articular estos avances, algunas con múltiples ejemplos prácticos. Especialmente: Carney: *La enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, Morata, 1992; Colomer, T. y Campus, A. *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*, Barcelona, Edicions 62/Rosa sensat, 1991; Colomer, T. (coord.): *Ajudar a llegir*, Barcelona, Barcanova, 1992; Cooper, JD: Op. cit., 1990; Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. : *Ensenyar llengua*, Barcelona: Graó. 1993; Solé, I: *Estrategias de lectura*, Barcelona: ICE/Grao, 1992.

Anexo VII

BLOQUE 2

Lengua escrita

CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES - ÁREA LENGUA - E.G.B.

SÍNTESIS EXPLICATIVA

La adquisición de la lengua escrita permite a las personas expandir su ámbito de proyección, porque amplía el circuito de su comunicación inmediata. Constituye, por lo tanto, un componente fundamental de su desarrollo personal y social. La lengua escrita es la puerta de acceso a saberes y conocimientos formalizados, como así también de expresión de sentimientos, emociones y deseos en forma perdurable.

La lectura y escritura son dos prácticas complementarias e íntimamente relacionadas. La sociedad demanda un dominio de la lengua escrita que posibilite leer y escribir textos pertenecientes a una gran variedad de discursos en distintos contextos sociales de comunicación.

Lectura

“La escuela debe enseñar a leer y escribir”: tal fue el resultado de fuertes procesos de pugna y concertación al definir su mandato funcional, pero leer y escribir no se reducen al dominio de una técnica de lectoescritura.

El desafío consiste en “formar lectores y lectoras” que, a la vez, puedan producir textos escritos coherentes, correctos y adecuados, para lo cual necesitan internalizar modelos textuales a partir de la lectura. Lectores y lectoras inteligentes, voluntarios, habituados a leer, críticos y autónomos, que experimenten el placer de leer e incorporen la lectura a sus prácticas cotidianas.

Formar lectores y lectoras es tarea prioritaria de la escuela. Por ello, el

aprendizaje de la lectura y su práctica continuada, con suficiente cantidad y variedad de textos de complejidad creciente, son contenidos centrales a lo largo de la E.G.B.

Se trata de rescatar la función social de la lectura y de desarrollar las operaciones mentales que la comprensión lectora exige.

Ser un lector o una lectora competente implica responder activamente, a partir de determinado propósito de lectura, a las exigencias que cada texto plantea, reconocer o atribuir coherencia a un texto, detectando los procedimientos de conexión y adecuación a un contexto comunicativo específico.

Se trata de experimentar, en situaciones reales de comunicación, la necesidad de la lectura y la existencia de diferentes propósitos lectores: leer para informarse, para recrearse, para buscar datos, etc. La escuela debe asegurar al alumno y a la alumna la frecuentación y comprensión de diversos tipos de textos, tanto de los textos periodísticos, que informan acerca del desarrollo actualizado de los acontecimientos diarios, como de los textos de estudio de las distintas disciplinas que posibilitan el acceso a saberes formalizados, y de los textos literarios o ficcionales que cultivan el imaginario individual y colectivo.

El reconocimiento de las diferentes estructuras textuales, como la narrativa, la descriptiva, la expositiva, la instructiva y la argumentativa, de los formatos o siluetas textuales, como cartas, formula-

rios y poemas entre otros, y la integración del texto con elementos no verbales, contribuyen a la comprensión lectora.

En la E.G.B., la lectura no debe agotarse en una instancia de lectura literal, sino que supone procesos de inferencia, valoración y crítica que configuran el desarrollo de estrategias de comprensión lectora.

El repertorio léxico se desarrolla especialmente a través de la lectura, pues ésta enriquece el vocabulario de reconocimiento, relacionado con el conocimiento del mundo, la conformación de campos conceptuales y la sistematización de relaciones semánticas.

Desde su inicio en el Primer Ciclo de la E.G.B., la lectura supone una apropiación activa de significado a través de la manipulación de textos completos, coherentes, bien conectados y relacionados con un contexto comunicativo determinado.

Sin duda, el aprendizaje de la lectura requiere la apropiación del código gráfico lingüístico, que exige el reconocimiento de distintas unidades como el texto, el párrafo, la oración, la palabra, la sílaba y la letra. El reconocimiento de la palabra en el texto y de la letra en la palabra corresponde a la noción general de lenguaje articulado.

Escritura

Lectura y escritura, en tanto, procesos y prácticas complementarias, no

pueden dissociarse, ya que se apoyan e interactúan constantemente. En consecuencia, es tarea prioritaria de la escuela formar buenos lectores así como buenos escritores de textos.

La sociedad demanda un dominio de la lengua escrita que habilite para elaborar una multiplicidad de mensajes, en una gran variedad de discursos, insertos en distintos contextos sociales y destinados a una diversidad de públicos lectores. Por ello, el aprendizaje de la escritura y su práctica continuada en variedad de formatos discursivos de uso social constituyen tareas centrales a lo largo de la E.G.B.

Se trata de rescatar la función social de la escritura y de desarrollar las operaciones mentales que la producción de un texto significativo implica.

Escribir constituye un complejo proceso comunicativo, desde que tiene en cuenta la circulación social de los discursos en un ámbito cultural, y cognoscitivo, desde que implica la representación mental de los contenidos y estructuras de los mensajes, que exige la apropiación del código gráfico y del sistema lingüístico.

La escritura es un proceso que exige la constante revisión del texto producido, la reflexión sobre la información pertinente para hacerlo comprensible, la discusión acerca de la organización de las ideas, los procedimientos de cohesión utilizados, la ortografía, la puntuación y la adecuación al registro atendiendo a la situación comunicativa. Por lo tanto, son también contenidos de la E.G.B. la elabo-

ración de planes, borradores y procedimientos de corrección, y, especialmente en la etapa de adquisición, es un contenido que debe desarrollarse la relación entre lengua oral y escrita en lo que se refiere al sistema de representación que la lengua escrita exige.

Experimentar en situaciones reales de comunicación la necesidad de la escritura, la existencia de diferentes propósitos para escribir —comunicación, rescate de la memoria, experimentación estética, entre otros— y el placer de escribir, son requerimientos necesarios para formar escritores y escritoras habituales y competentes.

La escuela debe, entonces, posibilitar al alumno y a la alumna la frecuentación y producción de diversos tipos de textos, reales o imaginarios, coherentes, cohesionados y adecuados a una situación comunicativa determinada, así como la sistematización escrita de los textos requeridos en las distintas disciplinas de estudio, como resúmenes, síntesis e informes.

El conocimiento y la producción de textos de diferentes estructuras (narración, descripción, exposición, instrucción y argumentación), que se manifiestan en formatos específicos con su correspondiente diagramación gráfico-espacial, son contenidos de la E.G.B.

El repertorio léxico, adquirido por la alumna y el alumno a través de la lectura y los intercambios múltiples, se actualiza con la escritura. Es contenido de la E.G.B. el desarrollo gradual, sistemáti-

co y sostenido del vocabulario que contribuye a la riqueza y precisión léxica de las comunicaciones escritas.

Sin duda, el aprendizaje de la escritura exige la apropiación de un código gráfico lingüístico, con sus distintas unidades (texto, párrafo, oración, palabra,

sílaba, letra) y atender a la normativa ortográfica y gramatical. Desde su inicio en el Primer Ciclo de la E.G.B, la escritura supone la posibilidad de comunicar por escrito mensajes significativos y coherentes, adecuados a determinados contextos.

Expectativas de logros del Bloque 2 de Lengua al finalizar la E.G.B.

Los alumnos y las alumnas deberán:

- Ser buenos lectores que disfruten cotidianamente de la lectura, que se apropien de contenidos culturalmente valiosos a partir del acto de leer, que interactúen críticamente con gran variedad de textos pertenecientes a distintos discursos sociales y conformen su propio gusto y sensibilidad.
- Ser competentes y entusiastas escritores, que valoren y disfruten creativamente de la escritura como forma de comunicación social y de expresión personal, y que puedan producir escritos coherentes, bien conectados, con precisión y variedad léxica, adecuados a una situación comunicativa determinada, correctos ortográficamente y gramaticalmente, con letra legible y bien diagramados en el espacio de la página.



Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación

PRESIDENCIA
DE LA NACION