

Foll  
374.3  
1

21590



**PROYECTO 1**

**MEJORAMIENTO**

**DE LA CALIDAD**

**DE LA EDUCACIÓN**

**PERFECCIONAMIENTO DOCENTE**

**JORNADAS I Y II DE LENGUA**

FOLL  
374.3/1

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN



INV	021596
SIG	FOLL 374.3
LIB	1

## AUTORIDADES NACIONALES

**Ministro de Cultura y Educación**

ING. JORGE RODRÍGUEZ

**Secretaría de Programación y Evaluación Educativa**

LIC. SUSANA BEATRIZ DECIBE

**Subsecretario de Políticas Compensatorias**

PROF. SERGIO ESPAÑA

**Directora Nacional de Programas Compensatorios**

LIC. IRENE BEATRIZ KIT

**Equipo técnico**

**Beatriz ALEN**

**Silvia D'IMPERIO**

**María del Carmen FRANGI**

**Guillermo GOLZMAN**

**Pablo MEDINA**

**Mirta TORRES**

**Coordinación con Proyecto 1**

**LIC. GRACIELA MONCHOLÍ**

# JORNADA I

## OBJETIVOS:

- \* Construir un ámbito de intercambio propicio para el aprendizaje de los docentes.
- \* Transitar vivencias de interacción con los libros que favorezcan variadas decisiones didácticas.

## ACTIVIDADES:

### *Actividad 1*

- a) Lean el registro y el análisis de esta actividad de lectura realizada en un primer grado.
- b) Comenten aquellos aspectos del registro y de su análisis que les hayan llamado la atención.

## REGISTRO DE CLASE PROPUESTA DE TRABAJO: LECTURA

Mes de mayo - 1º 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.

MAESTRA: 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.)*

MAESTRA: ¿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.

MAESTRA: ¡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?

MAESTRA: Sí, en tarros...

¿Se ven en el dibujo?...

FRANCISCO: *(Se queda mirando.)*

ANITA: *(Quietita en un rincón.)*

MAESTRA: ¿Y vos Anita? ¿Qué estás leyendo?

ANITA: Yo no sé leer...

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

ANITA. *(Levanta los hombros.)*

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

ANITA: *(Dudosa.)* ¿Son ratones?

MAESTRA: Sí, mirá...  
*(Lee.)* Es un cuento: "El flautista de Hamelin"... ¿Cómo empezara? *(Lo abre.)*

ANITA: Había una vez...

MAESTRA: 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...

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

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

MAESTRA: 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**?

MAESTRA: Son las tripas, pero se llaman intestinos

JOSE: *(Señala.)* ¿Esto qué es?

MAESTRA: Aca dice estómago

*(Los chicos se quedan mirando.)*

MAESTRA: *(A Juan Carlos.)* ¿Qué estas leyendo en ese libro?

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

MAESTRA: *(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"**

MAESTRA: *(Se dirige a otro grupito. Echa un vistazo y descubre que Rosita mira "Había una vez una vaca".)*  
¿Alguno de Uds. encontró una poesia?

*(Nadie contesta.)*

MAESTRA: Me parece que la tuya es una poesia, ¿no, Rosita?

ROSITA: *(La mira.)*

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

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

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

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

MAESTRA: ¡El lobo!  
¿Querés que te lo lea, Mari?

MAESTRA: (*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.

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

MAESTRA: Bueno, hagan las pilas.

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

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

MARÍA: (*Mira de reojo.*)

MARÍA: (*Nada.*)

MARÍA: (*Nada.*)

MARÍA: (*Lo agarra pero no lo abre.*)

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

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**, y así debe ser, en la producción de conocimientos que plantea su escolaridad.

Juan Carlos **sabe** algunas cosas acerca de los vendedores ambulantes de 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 este 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: "Leálo 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, este libro que llega desde la escuela sea el primero que entre en casa de María.

Si éste es 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, en la que recibe el tipo de información que poseen 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 si no que escuche un texto informativo que le interesó; 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 del contenido y 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.*

## Actividad 2

El acercamiento de los chicos a los libros requiere, para un mejor aprovechamiento de los mismos, de una exploración previa por parte del equipo docente.

Para llevar a cabo esta actividad se armará una "mesa de libros" con los ejemplares enviados por el Plan Social Educativo y otros materiales impresos que la coordinación haya considerado de interés para explorarlos.

- a) Se acercan a la mesa y en aproximadamente quince minutos, cada uno elige libros distintos (no menos de dos por cada uno de sus alumnos), que podrían usarse en una experiencia similar a la planteada en el registro leído en la actividad 1.
- b) En pequeños grupos (si la escuela tiene más de cinco docentes) comentan los criterios que cada maestro tuvo en cuenta para elegir los libros y elaboran un listado. (Por ejemplo: formato, ilustraciones, autor, colorido, temática, lenguaje, etc.)
- c) Luego confeccionan un listado único con los criterios elaborados por cada pequeño grupo.

La experiencia de interacción con los libros y los criterios de selección elaborados (actividad 2) junto con las ideas que hayan surgido de la lectura del registro (actividad 1), serán el punto de partida para la realización de la actividad que sigue.

### **Actividad 3**

Entre las Jornadas I y II cada docente llevará a cabo con su grupo, por lo menos una actividad de interacción de los niños con los libros, que deberá quedar planificada por escrito al término de esta Jornada.

Durante el desarrollo de esa actividad, le resultará útil tomar notas, registrar expresiones y actitudes de los niños y situaciones que le llamen la atención (las empleará en la Jornada II).

Le sugerimos aquí una forma posible de organizar esta actividad:

- a) Cada docente seleccionará los libros que llevará al aula (no menos de dos por alumno y sin que los mismos, necesariamente, remitan a su grado). Dedicará un tiempo para ponerse al tanto de las posibilidades que ofrecen.
- b) En el momento elegido para realizar la actividad, una o más horas de clase, colocará los libros sobre una mesa, bien puestos al alcance de los niños para que los puedan ver y manipular.
- c) Invitará a los niños para que elijan el que más les gusta, después de hojearlos, mirar sus ilustraciones y sus textos. (El tiempo para esta primera exploración dependerá de los ritmos y necesidades de los niños.)

d) Los niños podrán ubicarse en un lugar cómodo (su propia mesa o algún espacio que el docente haya preparado especialmente) para continuar con la "lectura" del libro elegido.

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 leérselos 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 chicos en distintos momentos textos que ellos eligieron.
- \* Cuando los textos se hayan seleccionado por las ilustraciones, el maestro tratará 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 chicos (por ser largo, carecer de imágenes, etc.) y lo leerá, destacando así el valor del contenido.

Tradicionalmente, los docentes se han preocupado por lo lejos que están los chicos de los libros. También es cierto que en las escuelas los libros suelen estar lejos de los chicos. Estas propuestas se inscriben en la intención de acortar esa distancia.

## **OTRAS SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES CON LOS LIBROS**

Aquí les acercamos algunas propuestas 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 chicos 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.

“Ahora que tenemos un ratito les leo el cuento que les gustó el otro día.”

La continuidad con que el maestro retoma la lectura, ayuda a los chicos 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 chicos recomiendan algún libro o tienen oportunidad de decir que no les gustó. El maestro mantiene también su lugar como lector: recomienda, opina, lee un parrafito 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 chicos, antes de empezar a tratar un tema, podrán seleccionar textos en los que esperan encontrar información apropiada y útil.

Esta 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 a los chicos 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, si las búsquedas se orientan hacia, por ejemplo, la parte del manual en la que se tratan las campañas sanmartinianas o hacia un capítulo de una novela, los niños tendrán la oportunidad de advertir las distintas formas de organización de los libros: índice, capítulos, títulos y subtítulos, partes, etcétera.

**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 chicos.
2. Dos maestros se reúnen para hacer una obra de títeres. Los chicos son espectadores. El texto de la obra queda a mano.
3. Los chicos 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 molinito, 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

### OBJETIVOS:

- \* Abordar el análisis de las experiencias de aula realizadas a partir de lo sugerido en la Jornada I.
- \* Promover la reflexión sobre los efectos pedagógicos producidos por:
  - La presencia de más libros en la escuela.
  - La realización de las Jornadas de Perfeccionamiento.

### ACTIVIDADES:

#### *Actividad 1*

- a) Cada docente, en quince minutos, sintetiza por escrito lo que recuerda de la clase en la que desarrolló algunas de las propuestas de lectura planificadas, como cierre de la Jornada I. (Puede utilizar las notas tomadas durante las clases.)
- b) En el 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.

## **Actividad 2**

- a) En el grupo total o en pequeños grupos, leen y comentan: “Oír un buen libro” y “La lectura como proceso”, que se incluyen en el anexo bibliográfico.
- b) Establecen relaciones entre lo leído y comentado y las experiencias relatadas (actividad 1).

## **Actividad 3**

Entre todos los integrantes del equipo docente, eligen tres experiencias de las presentadas en la actividad 1 para enviar el registro o la síntesis a la supervisión regional y/o a la unidad coordinadora provincial. (Si la escuela no fuera de maestro único, convendría que enviaran una de cada ciclo.)

## **Actividad 4. Cierre y evaluación**

- a) Los docentes se darán un tiempo para reflexionar individualmente acerca de las preguntas que siguen. Es conveniente que cada uno anote sus reflexiones para facilitar el intercambio posterior.
  1. ¿Qué efectos generó en la escuela la presencia de más libros? (Indique no más de tres.)
  2. Transcriba no más de cuatro ideas sobre la práctica de la lectura, que se le hayan ocurrido a partir de estas jornadas de perfeccionamiento.
  3. ¿Qué comentarios y/o actitudes de los chicos surgidos en las experiencias de interacción con los libros quisiera rescatar?

- b) En el grupo total, intercambiarán las respuestas para discutir las y acordar cuáles son las más representativas de su escuela.
- c) El coordinador, o uno de sus integrantes, anotará las respuestas para enviarlas junto con las experiencias seleccionadas en la actividad 3 a la supervisión regional y/o a la unidad coordinadora provincial.

# **ANEXOS**

# **BIBLIOGRÁFICOS**

## ANEXO I

# Oír un buen libro

**L**eer 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 que el bosque entra en un silencio amarillento y algodonoso, oír algún buen relato me parece que sería un estupendo recurso para viajar desde mi sillón rojo sin mover ni un dedo.

*El Enano Saltarín.*

CLL102 - 4065 - Nº 43  
Octubre 1993  
Barcelona, Fontalba

## ANEXO II

# La lectura como proceso

**Francisca Santana\***

Comencemos por imaginar la estampa tópica 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.

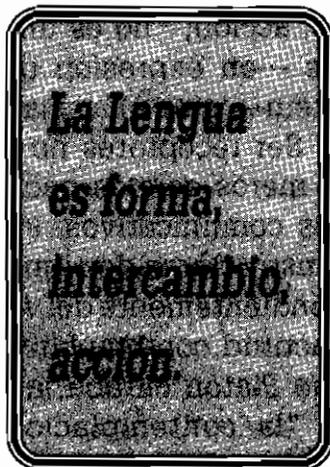
Este prejuicio, con ser grave, no lo es tanto como otro subyacente a él: la interpretación de la palabra, del signo, como "etiqueta" que se pone a las cosas para hablar de ellas sin necesidad de su presencia. La Lengua — todos los lingüistas nos lo dicen — es forma, intercambio, acción; "no es un almacén 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 qué 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 "pre-existente" 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 en 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 un 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?

*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 aten-

ción 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 manifestación 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 intentamos 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.)..."

*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,*

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.

*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 cisne gime entre 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

\* FRANCISCA SANTANA PÉREZ es profesora del C.P. "San Francisco de Asís", de Alicante. "Apuntes de educación" 1/1992.

## ANEXO III

# 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 comprensión 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 ayu-

dan 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 este 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 mostrado 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 concreta sino fomentar una comprensión más profunda del texto, puede resultar útil sustituir la preparación de la clase propia del método explícito por una 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 estas 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 poco desarrollada, su interés es evidente para la mejor realización de los aprendizajes.

jes 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.<sup>2</sup> Otra parte de los resultados se refiere a la cualidad 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 previos de los alumnos se ha revelado como una actividad esencial para favorecer la comprensión si cumple ciertas condiciones, tales como la de 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 extraordinariamente útil para enlazar la información nueva con la que ya posee el lector.

La relación entre conocimiento léxico y 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<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup>

### **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 inves-

tigación lectora desde 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 conveniencia 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, etcétera) que han demostrado cómo los buenos lectores procesan la mayoría de los signos gráficos. Así, aunque se ha progresado en saber cómo se procesan letras, sílabas y palabras, en cómo se enlazan las palabras en unidades de sentido a partir de los indicios gráficos<sup>5</sup> 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.

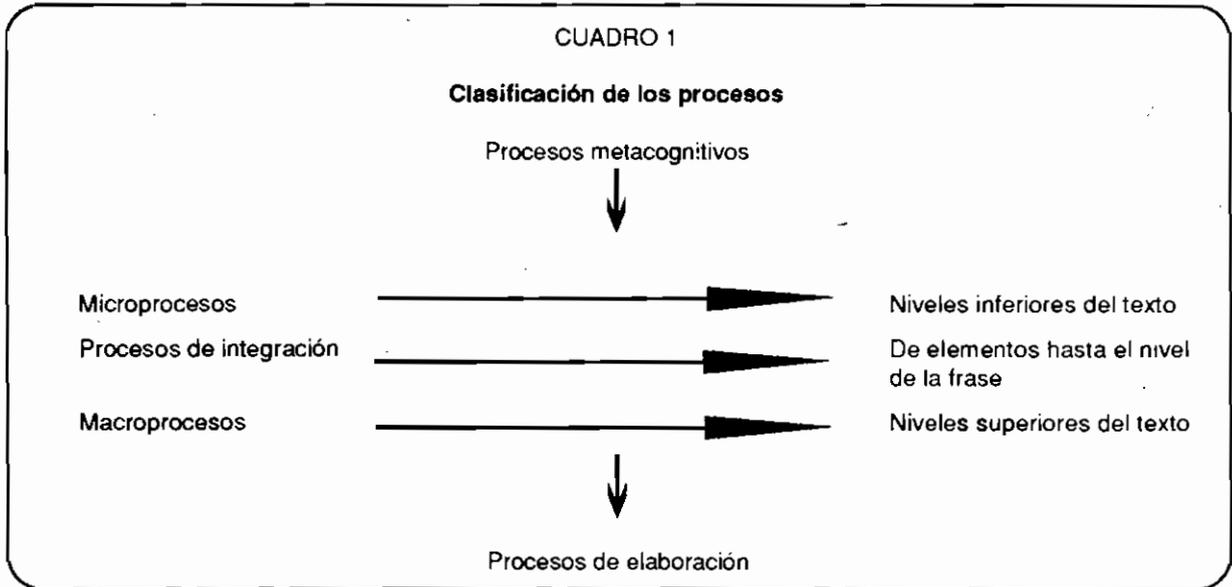
Algunos autores han intentado ofrecer explicaciones a esta paradoja en la línea de señalar la diferencia entre la manera de proceder del lector y la manera de aprender a hacerlo. Para McLean (1988), por ejemplo, la enseñanza del descifrado ofrece una especie de representación *artificial* susceptible 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 constatado 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 los 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, etcétera) 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 lin-

güística textual y la investigación sobre el tipo de estrategias lectoras requeridas según los textos 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 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 es-

ta 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 ignorado 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 *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.<sup>6</sup> 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 permiten 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 macroprocesos 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 res-

puesta 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 de 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 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 ha 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 metacompreensión pueden dividirse en dos co-

rrientes. 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.<sup>7</sup> En ese camino nos encontramos.

\* Teresa Colomer pertenece al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona.

## 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 Altwerger, 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 Text Manipulation and Multiple Reading Strategies on the Reading Performance of Good and Poor Readers», *Reading Research 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 Camps. A.: *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*, Barcelona: Edicions 62/Rosa Sensat, 1991; Colomer, T. (coord.): *Ajudar a llegir*, Barcelona: Barcanova, 1992; Cooper, J.D.: Op. cit., 1990; Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G.: *Ensenyar llengua*, Barcelona: Graó, 1993; Solè, I.: *Estrategias de lectura*, Barcelona: ICE/Graó, 1992.

## ANEXO IV

# LEER: ANIMAR CAMINOS DE IDA Y VUELTA DESPERTANDO DESEOS

ZULEMA MORET

*ZULEMA MORET vive en Barcelona. Filóloga y escritora. Coordina actualmente el Taller de Escritura de Barcelona (TEB). Asesora programas de animación a la lectura en diferentes espacios (escuela-biblioteca- familia). Ha publicado diversos artículos sobre reflexión crítica y es autora entre otros de «Historia de gatos» (4 títulos Ed. Juventud), «El juego- laberinto de palabras» (Ed. Labor), «El grillito soñador y otros cuentos viajeros» (Ed. Plus Ultra), «Nueve cuentos nuevos» (Antología Premios Lit. Infantil Coca Cola -1987 - Argentina), etc.*

## 1. INTRODUCCIÓN

¿Qué es animar a la lectura?, ¿qué se entiende por animar?

Analicemos el verbo y sus sinónimos: estimular-incitar-promover-estimular.

Elijamos al azar un sinónimo del grupo: incitar, y veamos desde su etimología qué conlleva. Ej: lat.: estimular, studium, el deseo. Estimular el deseo y la palabra lleva consigo su significado más preciso y oportuno en lo que respecta a nuestra tarea.

Animar será, así, estimular «el deseo de leer».

Dejemos claro —de entrada— que al decir leer consideramos esta conducta en su sentido más amplio y polivalente; leer, como informarse, comprender, interpretar, jugar, comunicar, expresar, proyectar, identificarse con..., disfrutar, evadirse, compartir un «imaginario».

Evitaremos caer —de esta manera— en el reduccionismo de plantear a la lectura en el estricto sentido de los materiales (libros) relativos a la literatura infantil.

Innumerables sistemas de signos pueden ser leídos: señales, gestos, iconos, actitudes... Todo código puede ser interpretado a la luz de una lectura, en tanto sea éste compartido y comprendido por el lector. Por lo tanto, para animar a leer tendremos en cuenta dos premisas:

- A) Es la necesidad, existente, o por crear, la que engendra el estímulo, que engendra, a su vez, la actividad.
- B) Es escribiendo cómo se desatan los mecanismos de la lectura, también recurriendo a diversos lenguajes expresivos: expresión dramática, pintura, música, y otros recursos variados, que provienen de otras áreas.

## 2. CREAR UN CLIMA

Previo a cualquier plan de animación será propicio crear un clima.

Coincidiendo con la investigadora Teresa Pagnotta de Vicente (\*) reitero los siguientes interrogantes:

¿Cómo crear un clima? ¿Cómo llevar al niño al silencio, a la quietud, a la espera, al deseo de que el libro aparezca?

Yo agregaría a modo de fantaseada respuesta: como recién salido de:

- un sombrero (al modo de Pep Durán);
- una maleta antigua;
- sobre una alfombra «ritualizada»;
- dentro de una caja vacía de vegetales, del mercado vecino, pintado de colores, con ruedecitas...

El espacio y el clima «cargan» la escena de significado, y permiten al niño, desde el deseo:

- elegir un libro;
- encontrarse con el objeto y descubrirlo (tocándolo, explorándolo, dejándolo que hable y su voz evoque en él otras voces);
- respetar el tiempo de lectura de cada uno;
- aceptar dificultades que surjan en el camino;
- leer juntos y/o por separado;
- cerrar el libro sin automatismo; como otro ritual que señale el momento del final.

Tanto para el adulto como para el niño todo momento de animación a la lectura implicará el «despertar un deseo», «ritualizar el desplazamiento de deseo en ese imaginario grupal vehiculado por el libro» y respetar los momentos de dicho proceso.

### 3. ALCANCES Y OBJETIVOS

Toda estrategia implicará un doble camino comunicacional:

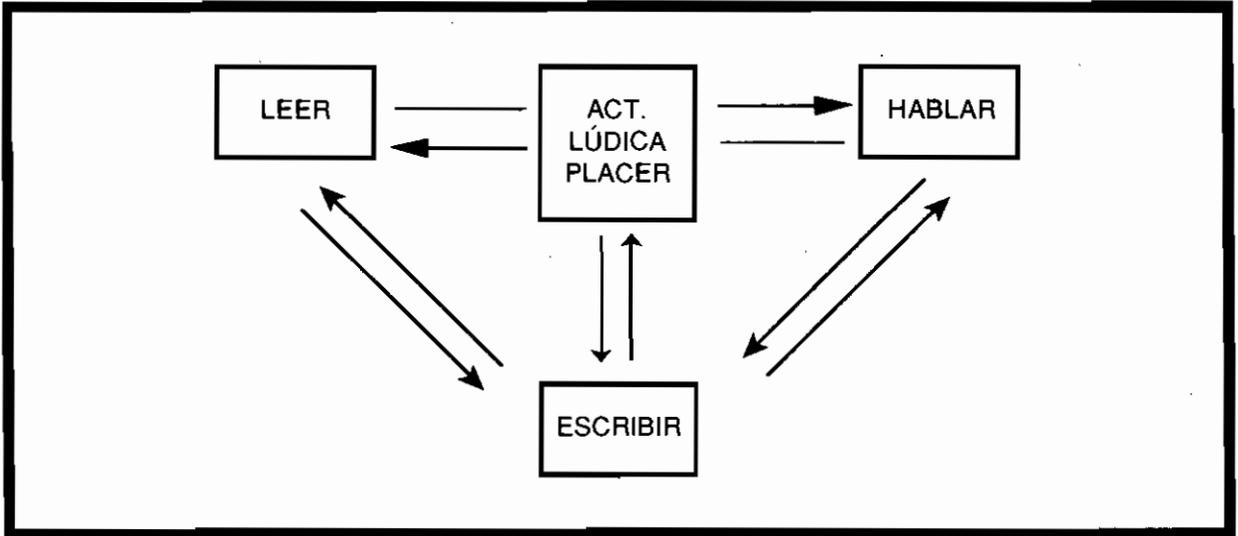
A) Que conduzca al libro por caminos expresivos.

Dramatización	Máscaras
Títeres	Esquemas gráficos
Dibujos	Diseños
Poemas	Reportajes
Canciones	Periódicos
Expresión corporal	

B) Que, partiendo del libro, se transforme en otros materiales expresivos.

Considerando al libro como un objeto más del mundo que rodea al niño dotado de una fuerte carga cultural, éste connotará una serie de relaciones, ya implicada tanto en su aspecto formal (tapas, colores, materiales, tamaños, texturas) como en su funcionalidad, su uso, su posibilidad de ser «construido», «reconstruido», «manipulado», «jugado», «transformado».

Un libro adelanta un mensaje que implica una performance lingüística por parte del autor, y esta performance implicará a su vez un enriquecimiento de la competencia lingüística del lector en proceso permanente de formación. Es oportuno aclarar que dicha competencia se verá enriquecida a través de propuestas que no se vinculan estrictamente a la lectura, por ejemplo: reportajes, encuestas, dramatizaciones, construcción de libros, etc. Se clasifica, de esta manera, el triple vínculo dinámico e interrelacional entre:



*Leer en el marco de una pedagogía global.*

Dentro del marco de esta pedagogía global y en la permanente interrelación entre lo creado por el adulto (autor, animador, educador) y lo creado por el niño, cabría realizar una serie de reflexiones y/o planteamientos de tipo operacional:

- ¿Qué sucede a nivel lingüístico con los procesos de adquisición y enriquecimiento del lenguaje?
- ¿Es posible la progresiva aprehensión de un texto rico dotado de un vocabulario nuevo y adecuado y su posterior aplicación y creación en el marco de una escritura creativa?
- ¿Cómo se ha llevado a cabo esta inserción de nuevas estructuras sintácticas, expresiones, giros, léxicos?
- ¿Se ha privilegiado la mecánica descifratoria —aún hoy— sobre la comprensión del mensaje?
- ¿Hay un mayor criterio de comprensión y nuevas actitudes frente al mundo del texto?

Estos interrogantes plantean la urgente necesidad de poner al niño en contacto con diversas y estimulantes situaciones que lo conduzcan a la lectura de diversos mensajes, con recursos que vayan mas allá del libro. Otra variable —la afectiva— está implícita siempre en la elección del recurso y su utilización.

El libro, el texto creado individual y/o grupalmente, habla del mundo que le rodea, de él y de su entorno. El mundo leído tanto por el niño como por el adulto, cada uno con sus puntos de vista y opciones, es un «texto pleno de significados», volcados en el acto del imaginario del escritor, como en el proceso elaborado por el imaginario del lector.

La afectividad comprometida de esta empresa implica vivencias, intereses, que pueden captar o no al joven lector. Por ejemplo los libros-juegos, del tipo de «Elige tu propia aventura», son libros de calidad irregular, a veces adolecen de malas traducciones y textos poco literarios; sin embargo el hecho de dirigirse al lector en una segunda persona, «tú», que lo invita a participar activamente en un proceso de armar la historia, hace que incluso los no-lectores se aficionen a ellos al menos por un tiempo.

## CONCLUSIÓN

A lo largo de estas páginas, breve reflexión de una práctica generada en grupos, he intentado llevar adelante un encuadre en relación a la animación a la lectura.

Animación entendida como invitación: pero invitar no es aprisionar, invitar es también dejar en libertad para disfrutar. Invitamos a leer para que los niños liberen sueños, ideas para no aprisionarles dentro de los límites del silencio lector.

Se puede jugar a expandir, a economizar las palabras. Lo que no podemos, es usar máscaras para disfrazar lo que no puede ser disfrazado: el goce del deseo satisfecho. No habrá animación sin incitar, sin juego, exploración, descubrimiento, y recreación.

Y como cada libro tendrá significados diversos como múltiples sean sus lecturas, cada animador a la lectura creará / recreará en un permanente proceso dinámico poniendo en juego el mensaje a compartir con el grupo. Para ello no hay recetas, hay libros con datos sostenidos por objetivos operativos y procesos de descubrimiento.

(\*) Psicóloga asesora programas de animación de la lectura en la animación nacional del libro. Bs. As., Argentina.

“Letra gorda”, revista de literatura infantil, N° 3 - primavera de 1989. España, Editorial regional de Murcia.

## ANEXO V

FRAGMENTO DE:

# *El proceso de lectura*

*María Eugenia Dubois*

**F**rank 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 Bartlett (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. Un esquema contiene, como parte de su especificación, 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 con 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 de 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 métodos ya probados. Se le exige el máximo de atención para descubrir y orientan 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 escolar (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 procesos 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 fundamental 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 al niño el 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.

Permitásenos 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.*

**NOTA**

(\*) 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.

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