

 <p>Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares</p>	<p><b>Módulo 2</b> Temas y problemas de la enseñanza y la capacitación en Lengua para Segundo Ciclo</p>	<p><b>Clase 13</b> Lectura, escritura y oralidad sobre temas de estudio en el segundo ciclo de la EP</p>
<p><b>Clase virtual N° 13</b> Lectura, escritura y oralidad sobre temas de estudio en el segundo ciclo de la EP Autora: Mara Bannon, equipo de Áreas Curriculares</p>		

## PRESENTACIÓN

Tradicionalmente, el segundo ciclo de la escuela primaria ha definido como uno de sus propósitos la formación de los alumnos como estudiantes. Es a partir de cuarto grado que los niños se enfrentan a textos cada vez más largos y más complejos, medios privilegiados para acceder a los contenidos de las diversas áreas. Tal como se señala en la introducción de la clase anterior, en ese momento la cultura escolar define más categóricamente una equivalencia entre las distintas áreas curriculares, lo cual se materializa en la división de las carpetas, del horario escolar y, en muchas escuelas, en que distintos maestros asumen la enseñanza de las distintas áreas.

En este ciclo se espera que los chicos puedan desenvolverse de modo cada vez más autónomo, que sean capaces de "investigar", de seleccionar y relacionar información, de exponer (individualmente y en equipo), de responder adecuadamente a las preguntas de una evaluación escrita, entre otras tareas propias de los estudiantes.

Vinculada con esa expectativa a veces incumplida, se comienza a escuchar en boca de los docentes de segundo ciclo que los chicos "no entienden lo que leen", que "tienen un vocabulario muy pobre", que a la hora de buscar información sobre un tema "recortan y pegan"...

No saber buscar información sobre un tema de estudio, evaluar si sirve o no, comprenderla, resumirla, relacionarla con otras informaciones, exponerla de forma oral o escrita se traduce en fracaso escolar. Pero, ¿por qué se espera que los chicos hayan aprendido lo que no les ha sido enseñado? El desarrollo de estas habilidades no es mágico, ni producto de la maduración biológica. Solo si esas prácticas son objeto de enseñanza, los chicos tendrán la oportunidad de aprenderlas.

En el marco de las políticas educativas que han extendido la obligatoriedad de la educación al nivel secundario, la escuela primaria se enfrenta al desafío de habilitar a todos los chicos y chicas para que accedan y transiten satisfactoriamente dicho tramo de la enseñanza que, tradicionalmente, no fue para todos. Como plantea Inés Dussel (2006), es imprescindible responder de maneras nuevas a situaciones inéditas para ayudar a habilitar otros futuros. En este sentido, desde la políticas educativas estatales para el nivel primario, la problemática que se desarrolla en esta clase se inscribe en lo que se denomina “acompañamiento al estudio”, como uno de los objetivos que se plantea para la extensión de la jornada escolar que –de acuerdo con lo planteado en nuestra Ley de Educación Nacional -se implementará progresivamente en todas las escuelas primarias del país.

En el recorrido que iniciamos a continuación, nos centraremos en la enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura de textos de estudio (específicamente, de los textos expositivos). Por un lado, nos proponemos explicitar cuáles son los aprendizajes que deben promoverse en segundo ciclo en relación con la lectura, la escritura y la oralidad sobre temas de estudio. Estos contenidos (el *qué* de la enseñanza) son inseparables de las condiciones didácticas que posibilitan su aprendizaje (el *cómo* enseñarlos); de allí que nos ocuparemos también de mostrar intervenciones docentes, actividades, consignas, que favorecen el desarrollo de las habilidades necesarias para comprender y producir textos expositivos.

Asimismo, nos interesa analizar de qué modo es posible trabajar estos temas en el aula de capacitación, teniendo en cuenta los saberes sobre los textos expositivos y sobre los procesos involucrados en su comprensión y producción. Creemos que esos saberes son relevantes para los maestros a la hora de seleccionar los textos de estudio para que sus alumnos lean, escriban, expongan y a la de elegir o diseñar actividades y consignas para su abordaje.

## LAS TRADICIONES EN EL ABORDAJE DE TEXTOS DE ESTUDIO EN SEGUNDO CICLO

Como punto de partida, le proponemos dar un vistazo a algunas consignas sobre temas de estudio tomadas de carpetas de alumnos de segundo ciclo (los destacados son nuestros).

### **El sistema nervioso**

Leé la página 318 del manual y **respondé**:

1. ¿Cómo está formado el sistema nervioso?
2. ¿Qué es la sinapsis? ¿Cómo se produce?
3. ¿Qué es un reflejo?
4. Dibujá una neurona. Marcá sus partes.
5. **Realizó un mapa conceptual** sobre los sentidos.

*Carpeta de un alumno de 7º año*

Leé el texto "Los países se relacionan" y **subrayá las ideas principales**.

*Carpeta de un alumno de 5º año*

**Definir** "nutrientes" y **explicar** su función.

**Realizar un cuadro** con glúcidos, lípidos y proteínas. Completar con su función y **dar ejemplos**.

*Carpeta de un alumno de 7º año*

Leé la página 91 del manual ("Las ciudades industriales"). Mirá las fotos y leé los epígrafes.

**Escribí con tus palabras.**

*Carpeta de un alumno de 5º año*

### **Trabajo práctico grupal: "Los biomas"**

#### Introducción:

A partir del bioma seleccionado **realizar un trabajo de investigación** del mismo.

Queda en el criterio grupal la **incorporación de imágenes**.

#### Consignas:

1. **Buscar información y desarrollar** acerca de este bioma: clima, temperatura, suelo, etc.
2. Mencionar las provincias que lo componen y ubicar en el mapa.
3. **Buscar información** acerca de la flora y fauna autóctonas de dicho bioma.
4. ¿Cuáles son las actividades productivas que se realizan en este bioma? Mencionar.
5. ¿Cuáles son los recursos naturales utilizados en esta zona?

Fecha de entrega del trabajo: 13/7/10

Fecha de la **exposición oral**: 15/7/10

*Carpeta de un alumno de 6º año*

Estas consignas ilustran el tratamiento tradicional de los temas de estudio:

- La fuente privilegiada para acceder a los contenidos disciplinares son textos escritos, provistos por el docente (en general, un texto único, tomado del manual) o que los propios alumnos deben buscar;
- La partir de esos textos, se realizan diversas actividades orientadas a identificar y recuperar la información relevante: responder preguntas, subrayar ideas principales, elaborar cuadros y esquemas, resumir, etc.;

- Finalmente, los alumnos dan cuenta de lo aprendido sobre el tema a través de una prueba escrita o una exposición oral.

A continuación, le proponemos leer las resoluciones de algunas de las consignas anteriores y los invitamos a compartir algunos interrogantes:

<p><b>Texto fuente:</b></p> <p>Mediante las dendritas, las neuronas se relacionan entre sí y con otras células, como las glandulares y musculares. Esta conexión se denomina <b>sinapsis</b>.</p> <p><b>Pregunta:</b> ¿Qué es la sinapsis? ¿Cómo se produce?</p> <p><b>Respuesta:</b> Mediante las dendritas, las neuronas se relacionan entre sí y con otras células. Esta conexión se denomina sinapsis.</p>	<p><i>El alumno respondió correctamente las preguntas, pero... ¿podemos asegurar que comprendió?</i></p>
<p><b>Texto fuente:</b></p> <p>La médula espinal está protegida por la columna vertebral. Se conecta con los nervios ("cables" que vinculan a las células receptoras con el SNC) y los órganos efectores e intervienen en los <b>reflejos</b> (órdenes enviadas sin intervención del cerebro).</p> <p><b>Pregunta:</b> ¿Qué es un reflejo?</p> <p><b>Respuesta:</b> <i>Un reflejo es una orden enviada sin intervención del cerebro.</i></p>	

Leé el texto "Los países se relacionan" y **subrayá las ideas principales.**

### Los países se relacionan

Los países se relacionan de muchas maneras. Por ejemplo, cuando un país vende o compra productos a otros países. O cuando las personas viajan de un país a otro para estudiar, trabajar, visitar amigos o lugares turísticos.

Hace varios años que algunos países decidieron que estos intercambios de mercaderías y de personas crecieran.

Para ello, firmaron varios acuerdos, entre los que se encuentra el MERCOSUR O MERCADO COMÚN DEL SUR.

El Mercosur está formado por Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay, Bolivia y Chile. Estos últimos dos son países asociados, que participan solo en algunas decisiones del acuerdo.

Esta integración es importante porque no solo permite que aumenten las relaciones entre países, sino además hace posible buscar soluciones a los problemas que tienen en común. Por ejemplo, realizar campañas de vacunación en áreas de frontera o combatir la contaminación de los ríos que pasan por más de un país o que forman el límite entre ellos.

*El alumno subrayó prácticamente todo el texto.*

*¿Por qué no pudo subrayar solo las ideas principales?*

*¿Problema del niño o problema del texto? ¿Qué subrayaríamos nosotros?*

*¿Podríamos asegurar que entendió el texto?*

*¿Podríamos asegurar que no lo entendió?*

Leé la página 91 del manual ("Las ciudades industriales").  
Mirá las fotos y leé los epígrafes. Escribí con tus palabras.

**Texto fuente:**

**Las ciudades industriales**

Con la Revolución Industrial se produjo una migración de gente del campo a las ciudades. Familias enteras se trasladaban a los centros urbanos a emplearse en las fábricas. Allí trabajaban todos: hombres, mujeres y niños. Las ciudades industriales crecían día a día y, en ellas, prosperaban los barrios obreros. Pero las condiciones de vida eran pésimas.

**Imagen de una familia.**

**Epígrafe:** En esa época, también cambiaron las costumbres de la gente. Las familias comenzaron a tener menos hijos, porque ya no vivían en el campo, donde podían producir sus propios alimentos. En las ciudades, había que comprarlos con dinero y el que obtenían no alcanzaba para muchos.

**Imagen de una clase.**

**Epígrafe:** Las escuelas comenzaron a organizar recreos para acostumbrar a los niños a los horarios y a la disciplina de la fábrica.

**Texto del alumno:**

*Al comienzo de la revolución industrial la gente trabajaba en las fábricas, por eso abandonaron los campos donde*

*En su texto, el alumno no recupera las relaciones causales que se establecen en el texto fuente, lo que acarrea problemas de coherencia (¿por qué había que acostumbrar a los niños a las rutinas de la fábrica?, ¿cuál es la relación entre tener que comprar todo con dinero y tener menos hijos?). ¿Entendió las relaciones pero no las pudo expresar? ¿No las entendió? ¿Valora positivamente que las familias hayan empezado a tener menos hijos o usó mal el conector "gracias a eso"?*

<p><i>podían producir sus propios alimentos.</i></p> <p><i>En la ciudad tenían que comprar todo con dinero. Gracias a eso tenían menos hijos.</i></p> <p><i>En las escuelas se hicieron recreos para que los niños se acostumbraran a las fábricas.</i></p>	
---	--

Más allá de las preguntas que (nos) planteamos, algo resulta evidente: las consignas analizadas no *enseñan* a leer y escribir textos de estudio sino que, más bien, evalúan la habilidad de los alumnos para comprender y producir esa clase de textos.

Hace ya más de diez años, Cassany, D., Luna, M. y G. Sanz (1994) reparaban en esta paradójica situación:

*“Si bien el aprendizaje se vehicula básicamente a través de [los textos académicos], la escuela hace muy poco o nada para enseñarlos a los alumnos, es decir, para desarrollar las capacidades cognitivas requeridas para procesarlos. [...] Pocas veces se enseña a hacer un examen, a comparar diversos esquemas hechos sobre un mismo texto o a resumir una exposición.”*

(1994: 340)

Diversos autores vinculan el auge de las llamadas *técnicas de estudio* con la necesidad de dar respuesta a esta problemática. En nuestro país, hacia fines de la década del ochenta y fundamentalmente durante los noventa, el mercado editorial se vio inundado de publicaciones sobre el tema, dirigidas, principalmente, a los últimos grados de primaria y a la secundaria<sup>1</sup>.

La idea subyacente en estos materiales es que se puede enseñar a subrayar las ideas principales, a hacer resúmenes o mapas conceptuales y que, una vez aprendida la técnica, los alumnos podrán aplicarlas exitosamente a cualquier texto, sobre cualquier

<sup>1</sup> A modo de muestra, algunos títulos: Obiols, G. (1996) *Cómo estudiar: metodología del aprendizaje*; Barisani, B. (1996) *Metodología del estudio y comprensión de textos*; Bogomolny, M. y A. Arias (1992) *Técnicas de estudio para grados superiores: fórmulas para aprender mejor*; Tierno, B. (1995) *Las mejores técnicas de estudio: saber leer, tomar apuntes y preparar exámenes*; Monterde Mainar, F. (1989) *Guía práctica de técnicas de estudio: para padres, educadores y estudiantes*; Esposito, A. (1994) *Aprender a estudiar*; Costa, P. (1993) *Estudiante se hace, no se nace: taller para estudiar mejor*.

tema. Esto, claramente, no es así, porque la comprensión no se da al margen de los temas, y depende tanto del texto (su estructura, el tema, la extensión, etc.) como del lector (sus propósitos de lectura, sus conocimientos sobre el tema, sobre el lenguaje y los textos,).

Leamos el siguiente fragmento de una entrevista a Mirta Torres, especialista en didáctica de la lengua, en el que, justamente, da su parecer sobre esta cuestión, tomando como ejemplo la toma de notas:

*“Creo que un aspecto que necesitamos atender seriamente cuando deseamos considerar, por ejemplo, la toma de notas y el resumen, pasa principalmente por el tema de estudio. Vos o yo podemos ser excelentes tomando notas acerca de un tema sobre el cual, o tenemos preguntas propias, entonces vamos a anotar lo que estamos buscando saber de aquello que se diga, o tenemos conocimientos anteriores que nos permiten decidir qué es lo más importante para nosotros, de acuerdo a la relevancia intrínseca de la información, dentro del desarrollo del tema o de acuerdo a los intereses que nos llevan a acercarnos a él. La toma de notas es una consecuencia; la orientación de la toma de notas la da el acercamiento del que toma notas al tema; sus posibilidades dependen del conocimiento que tenga del tema que se desarrolla. Para mí es muy fácil tomar notas si Emilia Ferreiro da una conferencia porque, en principio y en líneas generales, sé de qué va a hablar y también sé por qué la voy a escuchar. Eso hace que sea una excelente tomadora de notas de Emilia Ferreiro. Si tuviera que ir, en cambio, a una conferencia de Rolando García -a quien quiero y aprecio, pero de Epistemología no sé casi nada-, entonces tomar notas significaría para mí un gran trabajo y mis notas finalmente tendrían poco valor. Entre un caso y el otro yo no cambié; no es una estrategia de la cual me apropié para tomar notas de lo que sea.*

*[La toma de notas] es una práctica del estudiante, del que estudia, pero se jerarquiza como práctica no en sí misma sino en el contexto de un tema que moviliza o sobre el cual se tenga alguna pauta para decidir qué es lo que vale la pena anotar. [...]Seguramente se puede, en el desarrollo de alguno de los temas, trabajar hacia el interior de la toma de notas, reflexionar sobre aquello que conviene tener en cuenta al momento de tomar notas; lo que no se puede pensar es que es una práctica que se enseña de una vez y es aplicable a cualquier ocasión, porque si fuera así yo podría tomar notas a Einstein en una conferencia sobre la teoría nuclear.*

En: 12(ntes) digital para el día a día en la escuela. Año 2, Nº 1, 2009  
(www.12ntes.com)

## **LA COMPRENSIÓN COMO RESULTADO DE LA INTERACCIÓN ENTRE EL TEXTO Y EL LECTOR**

En este punto, esperamos entonces, que quede claro que en las aulas responder preguntas, subrayar ideas principales, resumir, elaborar cuadros y esquemas no son prácticas *para comprender*, sino que *implican la comprensión previa*. En otras palabras, solo si se comprende un texto es posible registrar, esquematizar y/o transmitir la información que este brinda. En este sentido, consignas como las incluidas en el apartado anterior no *enseñan* estrategias para comprender un texto, sino que *evalúan* la comprensión (y, tal como vimos, ni siquiera son buenos instrumentos para saber si el niño comprendió o no).

La comprensión es el resultado de un importante esfuerzo intelectual para atribuir sentido a un texto, sea este escrito, oral, visual o mixto (como en el caso de un documental, por ejemplo). En este proceso, juegan un rol fundamental los conocimientos previos del lector (sobre el tema, sobre la lengua, sobre los textos), así como los propósitos que guían la lectura: no es lo mismo leer buscando un dato preciso que leer para formarse una idea global del texto; no es lo mismo leer para ver si el texto da información sobre un tema que nos interesa que leer sabiendo que deberemos luego dar cuenta de lo leído (Solé: 1992). Dicho esto, resulta evidente que en la comprensión de textos de estudio juegan un rol fundamental tanto los saberes vinculados con los contenidos disciplinares (el sistema nervioso, el Mercosur o la Revolución Industrial, para retomar los ejemplos analizados) como la posibilidad de poner en juego estrategias de lectura adecuadas, esto es, actividades deliberadas que varían según los objetivos de la tarea y la complejidad del texto (al respecto, recomendamos releer el texto de Adriana Silvestri, incluido como bibliografía en la clase 4 del Módulo 2). Y lo mismo vale para la escritura y la oralidad en relación con estos textos.

Como decíamos en la introducción a este módulo, citando los *Cuadernos para el aula*.

*Lengua para el 2° Ciclo:*

*"En todas las áreas los chicos y las chicas narran historias; describen; dan sus opiniones; ensayan explicaciones sobre los fenómenos del mundo natural, sobre los sujetos y las sociedades; expresan sus emociones, sus inquietudes, sus preocupaciones. En todas hablan, escuchan, leen, escriben apropiándose de términos especializados y formas específicas de describir, explicar y argumentar."*

(2007:16)

En todas las áreas, la comprensión y la producción de textos orales y escritos son reconocidas como aprendizajes que deben promoverse. Aprender Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales –entre otras áreas curriculares- implica apropiarse de ciertos saberes asociados a "modos de decir" propios de cada disciplina o campo de conocimientos, lo que excede, por supuesto, la adquisición del vocabulario disciplinar.

Así, diversas prácticas de oralidad, lectura y escritura son consideradas Núcleos de Aprendizaje Priorizados, por ejemplo:

"La interpretación de información presentada en forma oral o escrita –con textos, tablas, dibujos, fórmulas, gráficos–, pudiendo pasar de una forma de representación a otra, si la situación lo requiere."

"La interpretación y producción de textos con información matemática avanzando en el uso del lenguaje apropiado."

*NAP. Matemática. 2° Ciclo*

"La lectura e interpretación de diversas fuentes de información (testimonios orales y escritos, restos materiales, fotografías, planos y mapas, ilustraciones, narraciones, leyendas, textos escolares, entre otras) sobre las distintas sociedades y territorios en estudio."

"La comunicación de los conocimientos a través de la argumentación oral, la producción escrita y gráfica de textos en los que se narren, describan y/o expliquen problemas de la realidad social del pasado y del presente, incorporando vocabulario específico."

*NAP. Ciencias Sociales. 2° Ciclo*

“La búsqueda y organización de la información en bibliotecas, diccionarios, bases de datos relacionados con la ciencia.”

*NAP. Ciencias Naturales. 2° Ciclo*

Mientras en cada una de las demás áreas estas prácticas se ejercen para posibilitar la apropiación de sus contenidos específicos, en el área de Lengua son ellas mismas contenidos a enseñar. Sin embargo, esta distinción -operativa, por cierto, para definir la especificidad de cada área- podría pensarse más bien como un juego de luces y sombras: en el escenario del aula los chicos y el docente ponen en escena, actúan, la producción y comprensión de textos orales y escritos con el propósito de estudiar y, desde el reflector de cada área, se iluminan ciertos aspectos de esa misma escena que, en sí misma, constituye una unidad. Así como los contenidos a estudiar se vehicular, fundamentalmente, a partir de textos, la enseñanza de las estrategias para leer y escribir sobre temas de estudio no se da en el vacío, sino en torno a textos específicos que tratan determinados contenidos.

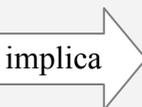
## **LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD SOBRE TEMAS DE ESTUDIO: SU LUGAR EN EL ÁREA DE LENGUA**

Estudiar es una práctica social que tiene lugar en ámbitos específicos (fundamentalmente, en aquellos vinculados con la educación formal) y que implica el ejercicio de prácticas lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir. Estas prácticas, casi omnipresentes en nuestra cultura y nuestro tiempo, asumen modos peculiares cuando de estudiar se trata.

Dado que el área de Lengua, tal como se señala en los *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua*, asume con énfasis la enseñanza de la producción y comprensión de textos orales y escritos, en los ejes “Comprensión y producción oral” y “Lectura y escritura”

de los *NAP. Lengua* para 2° Ciclo encontramos explicitados los aprendizajes que se promueven en relación con los textos de estudio.

Resulta de interés hacer notar que, a diferencia de las demás áreas, en el caso de Lengua se detalla, para cada práctica lingüística, las habilidades que implica, las cuales son reconocidas como contenidos a enseñar. Veamos, a modo de ejemplo, el NAP de 4º año /grado correspondiente a la lectura para aprender:

<p><b>La participación asidua en situaciones de lectura para aprender (...)</b> de distintos textos presentes en diversos portadores, en variados escenarios y circuitos de lectura</p>	<p>implica</p> 	<p><b>Poner en juego, con ayuda del docente, estrategias de lectura adecuadas a la clase de texto y al propósito de la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-consultar algunos elementos del paratexto;</li> <li>-relacionar los datos del texto con sus conocimientos;</li> <li>-realizar inferencias;</li> <li>-detectar la información relevante;</li> <li>-establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y/o los esquemas que puedan acompañarlo;</li> <li>-inferir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda (...) y la consulta del diccionario</li> </ul> <p><b>Recuperar la información relevante de manera resumida.</b></p> <p><b>Monitorear, con ayuda del docente, los propios procesos de comprensión,</b> recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, a través de preguntas al docente y de la relectura.</p>
---	---	---



### Actividad recomendada

Le proponemos que relea los NAP de Lengua de 4º año/grado correspondientes a los ejes "Comprensión y producción oral" y "Lectura y producción escrita". Identifique los aprendizajes relacionados con los textos de estudio y organícelos en un cuadro similar al que hemos incluido aquí, de modo de hacer visible cada práctica lingüística y las habilidades implicadas. Luego, relea los NAP de 5º y 6º años/grados e identifique los criterios de progresión al interior del ciclo.

Podemos, en este punto, responder a la primera cuestión señalada como propósito de esta la clase: ¿Qué deben aprender los chicos de segundo ciclo en relación con la lectura, la escritura y la oralidad sobre temas de estudio?

Sintetizando el planteo de los NAP:

- En relación con la **lectura** los chicos deben aprender a buscar y seleccionar fuentes de información, a poner en juego estrategias de lectura adecuadas, a recuperar la información relevante y a controlar sus propios procesos de comprensión, para detectar problemas y tratar de superarlos.
- En relación con la **escritura**, deben aprender a planificar, redactar, revisar y reformular sus textos, tomando en consideración los parámetros de la situación comunicativa.
- En relación con la **comprensión de textos orales**, deben aprender a poner en juego las estrategias adecuadas para escuchar una exposición, a registrar por escrito la información relevante y recuperar a partir de sus registros lo esencial de la exposición escuchada.
- En relación con la **producción de textos orales**, deben aprender a hacer exposiciones, lo cual implica buscar y seleccionar fuentes de información, leerlas para seleccionar y registrar la información relevante, organizar la información y elaborar materiales de apoyo.

Estos aprendizajes se promueven en situaciones de enseñanza en las que los chicos estudian un tema de Lengua o de las demás áreas, es decir, en situaciones donde las prácticas de lectura, escritura y oralidad se entretajan en el proceso de apropiarse del contenido a estudiar.

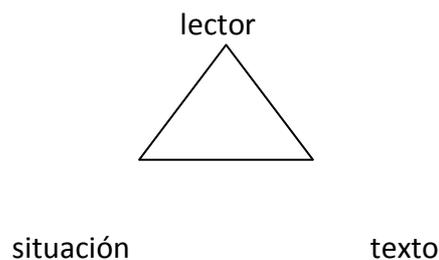
 **Antes de continuar**

*Lea el texto anexo a esta clase "Análisis de intervenciones docentes durante una situación de lectura de un texto expositivo", disponible en la sección Archivos del campus virtual.*

## **LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO: INTERVENCIONES QUE COLABORAN CON ELLA**

En este punto, nos parece relevante recuperar lo que plantea A. Silvestri (2011) en "La enseñanza de la lectura" respecto de los factores que intervienen en la comprensión:

*"La comprensión se considera un proceso en el que participan tres polos que podemos representar de la siguiente manera:*



*Esta triple relación tiene como resultado que el producto de la comprensión, es decir, la significación que se asigna al texto, no sea siempre idéntico. Aunque la comprensión varía de lector a lector e incluso en el mismo lector en diferentes momentos, la información que el texto provee pone un límite a las actividades interpretativas, de modo que no todas las significaciones resultan atinadas.”*

(2011:5)

Puede afirmarse que un lector ha comprendido cuando ha logrado reconstruir en su mente una representación del contenido del texto. Para lograr esa reconstrucción, intervienen diversos saberes. Siguiendo a Maite Alvarado (1999), el lector pone en juego su código<sup>2</sup> sociocultural (los conocimientos acerca del mundo, que pueden provenir de la experiencia directa o de otros textos: la "enciclopedia", en términos de Eco), su código ideológico (los sistemas de creencias y valores de los que dependen, en buena medida, la adhesión o rechazo a un discurso), su código retórico (los conocimientos acerca de los géneros discursivos y los tipos textuales) y su código lingüístico (los conocimientos acerca de la lengua: fonética, léxico y gramática).

En el caso que hemos analizado en el texto anexo a esta clase, los alumnos se enfrentan a un texto de divulgación científica en una situación cuyo propósito es aprender sobre un tema relevante para el área de Lengua: el origen de la diversidad de lenguas. Lo hacen contando con ciertos saberes sobre el tema (provenientes de su experiencia y de textos que han leído previamente, en el marco de una secuencia de estudio), sobre la lengua y sobre los textos expositivos. Su grado y tipo de comprensión resultará, en principio, del particular entramado de todos estos saberes puestos en juego frente a este texto. Pero la descripción de la situación sería incompleta si no incluimos en ella a un actor fundamental: el docente. Fundamental porque es quien ha

---

<sup>2</sup> En *La escritura y sus formas discursivas*, Alvarado y Yeannoteguy recuperan la reformulación del esquema de Jakobson (Jakobson, R. (1988) *Lingüística y Poética*. Madrid, Cátedra.) propuesto por Kerbrat Orecchioni (Kerbrat – Orecchioni, C. (1997) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Edicial.). En esa reformulación, la autora francesa discute la presencia del código al medio del esquema, como si este fuera el mismo para el emisor y para el receptor, y además propone subcódigos, referentes a diversas cuestiones. De allí que Alvarado y Yeannoteguy denominen “código” a lo que aquí llamamos “saberes”.

seleccionado el texto, quien fija el propósito con que se lo ha de leer y quien guía a los alumnos en el proceso de construir una "significación atinada", en términos de Silvestri.

En *Lector in fabula* (1993), Umberto Eco define al texto como "un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo": al componer su texto, el autor inscribe en él una especie de programa de interpretación destinado a un lector modelo que nunca coincide exactamente con los lectores reales. Así, el texto que se lee en la clase, presupone un lector con determinados saberes que no son coincidentes con los saberes típicos de niños de diez u once años. En este sentido, se trata de un texto complejo que, sin embargo, se vuelve accesible si el docente es capaz de "calcular" la distancia que separa los saberes de sus alumnos de los saberes que el texto requiere y ajusta su ayuda para acortar esa brecha. En otras palabras, las intervenciones del docente pueden ser interpretadas como "andamiajes"<sup>3</sup> que acercan a los lectores reales o empíricos (sus alumnos) al lector modelo que el autor ha creado para su texto.

Estos andamiajes operan sobre los distintos códigos que se ponen en juego en la comprensión del texto. Algunas intervenciones, como las centradas en el vocabulario, la correferencia de algunas expresiones, la reformulación, apuntan a ampliar los saberes que poseen los alumnos sobre la lengua (código lingüístico); otras, ayudan a activar conocimientos previos o a proporcionar conocimientos que los chicos no poseen y que resultan relevantes para entender el texto (código sociocultural); otras, se centran en los recursos propios de los textos expositivos, tales como los ejemplos y las relaciones causales entre hechos o fenómenos (código retórico). Es importante hacer notar que durante la lectura, el trabajo sobre los saberes lingüísticos y retóricos se orienta a posibilitar o mejorar la comprensión del texto y no son objeto de enseñanza en sí mismos. Esto no quiere decir que no hay que enseñarlos; todo lo contrario: son ellos los contenidos del eje "Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos" que, tal como se trabajó en la clase pasada, tienen un lugar privilegiado en los NAP del ciclo, en tanto (junto con los contenidos del eje "Literatura") hacen a la especificidad del área de Lengua.

---

<sup>3</sup> Vygostsky, L. 2001 [1934] "Pensamiento y lenguaje". En: *Obras escogidas II*. Madrid: Machado Libros.

Para cerrar este apartado, proponemos releer lo que dice A. Silvestri (op.cit.) en relación con el valor formativo de situaciones de lectura como la que hemos planteado:

*“Recordemos que solamente tiene efectos en el desarrollo de la comprensión (y en el desarrollo de todas las funciones psicológicas) aquella tarea que presenta cierta **dificultad** para el que la realiza, hasta el punto de requerir la ayuda de alguien más experto, que domine la actividad. Si esta dificultad no se gradúa de manera apropiada, las habilidades de comprensión no progresan. Es decir, si el texto resulta muy sencillo de comprender para el niño o joven, sus habilidades no avanzarán. Tampoco habrá progreso si se elige un texto tan complejo que ni siquiera con ayuda experta el estudiante logra una comprensión adecuada. Solamente si se selecciona para los alumnos un texto un poco más difícil, con una dificultad que puede superar mediante la ayuda, sus habilidades de comprensión progresarán”.*

(2011:9)



#### Actividad recomendada

Les proponemos leer el apartado “En cuanto a la lectura” y “En cuanto a la escritura”, en “Enseñar Lengua en Segundo Ciclo”, NAP. Cuadernos para el aula. Lengua (4, 5 o 6) y rastrear el o los párrafos que se refieren a la necesidad de abordar textos demandantes. Luego, considerar con sus colegas cómo trabajarían estas ideas y las desarrolladas en esta parte de la clase para conversar con los maestros cuando estos señalan que un texto es “muy difícil” para sus alumnos.

## LEER PARA APRENDER Y ENSEÑAR A LEER PARA APRENDER

Como hemos visto, las intervenciones del docente favorecen la comprensión del texto en la medida en que proveen el andamiaje necesario al ajustar los diversos saberes de los alumnos (sus códigos lingüísticos, retóricos y socioculturales) a los requerimientos

del texto. Simultáneamente, en el marco de situaciones de lectura de textos con el propósito de aprender, el docente enseña a leer esa clase particular de textos con este propósito específico, en tanto explicita las estrategias adecuadas para hacerlo y promueve su puesta en juego.

Formarse como lectores implica, entre otras cosas, aprender que se lee de distinta manera según el texto y el propósito. Entre otras finalidades, leemos para obtener una información precisa (por ejemplo, un número de teléfono en una agenda o la fecha de vencimiento en un envase), para seguir instrucciones (por ejemplo, la lectura de una receta cuando preparamos una comida por primera vez), para obtener información general (por ejemplo, la lectura de los titulares del diario para ver si hay alguna noticia que nos interesa leer en profundidad), para revisar un texto que hemos escrito (por ejemplo, una respuesta a un examen), por placer (aquí, cada uno piense su propio ejemplo) y, el caso que aquí nos ocupa, para aprender, es decir, para ampliar nuestros conocimientos a partir de la lectura de uno o más textos.

En lo que sigue, intentaremos dar cuenta de algunas de las características que asume la lectura para aprender:

/// Leer para aprender supone un esfuerzo para relacionar lo que ya sabemos con los nuevos saberes que el texto propone.

A lo largo de nuestra vida, a través de la experiencia directa o de otras fuentes que, en su mayoría involucran el lenguaje, las personas vamos construyendo representaciones sobre el mundo que nos rodea y las almacenamos en nuestra mente en forma organizada (lo que los psicólogos cognitivistas denominan "esquemas" o "marcos"). Esta organización (que permite que conservemos información que de otra manera perderíamos, debido a la limitada capacidad de nuestra memoria de corto plazo) hace posible que podamos recuperar la información guardada, con relativa facilidad.

Si leemos, por ejemplo: "Ana colgó su tapado en el perchero del hall, se arrastró hasta el living y se dejó caer en el sillón mientras encendía la tele", palabras como "hall", "living", "sillón", "tele" activarán el conocimiento que tenemos almacenado

de manera organizada en un esquema descriptivo (o "marco") correspondiente a "casa". Al mismo tiempo, la construcción "encender la tele", activará el conocimiento que tenemos almacenado relativo a una acción habitual (no necesitamos, y rechazaríamos, una detallada enumeración de las subacciones que "encender la tele" incluye: tomar el control remoto, apuntar hacia el aparato de televisión, oprimir el botón de encendido, excepto frente a un texto literario que juegue con esa morosidad); este tipo de conocimiento se almacena en la memoria organizado en un esquema narrativo (o "guión").

El conocimiento que involucra conceptos y relaciones, por su parte, se almacena en esquemas conceptuales: por ejemplo, un texto como este, en el que se incluyen palabras como "enseñanza", "lectura", "estrategias", "propósitos" pertenecientes a un campo del conocimiento, activa los saberes que sobre el tema de la lectura y su enseñanza hemos construido previamente y almacenado de manera organizada en nuestra memoria.

Estos esquemas juegan un rol muy importante en la comprensión: si existe una total coincidencia entre la información del texto y los conocimientos del lector (si el texto tiene un grado de informatividad baja, en términos de de Beaugrande y Dressler<sup>4</sup>), habrá comprensión pero el lector no habrá aprendido nada nuevo; en el otro extremo, si no hay puntos de contacto entre la información que brinda el texto y los conocimientos del lector (esto es, si el texto tiene un grado de informatividad excesivamente alto), no habrá comprensión y, por ende, tampoco habrá aprendizaje. Cuando no hay un ajuste "perfecto" entre la información del texto y los esquemas del lector, pero es posible establecer relaciones entre ambos y la información nueva (incluso, a veces, contradictoria) obliga a revisar los esquemas para integrarla, puede decirse que hay aprendizaje<sup>5</sup>.

En el ejemplo que analizamos, antes de la lectura el docente abre un espacio de intercambio oral para activar los conocimientos que los alumnos han construido

---

<sup>4</sup> En *Introducción a la lingüística del texto*, R. de Beaugrande y W. Dressler incluyen la informatividad como una de las propiedades que definen qué es un texto, entendido como una unidad de comunicación. Las restantes normas que mencionan son la intencionalidad, la aceptabilidad, la cohesión, la coherencia, la situacionalidad y la intertextualidad.

<sup>5</sup> En relación con el rol de los esquemas de conocimiento en el aprendizaje escolar desde una perspectiva constructivista, ver Coll (1983).

previamente sobre el tema de la diversidad de lenguas; durante la lectura, apela a saberes que resultan relevantes para comprender información del texto ("¿Qué pasa si se acerca una fiera y nadie avisa? Piensen en los animales de esa época y en las armas de las que disponían estas comunidades: ¿podría un hombre solo cazar a un animal tan grande? ¿Se imaginan lo difícil que sería organizar una cacería sin hablar?"). De esta manera, entramando lo que ya saben con los nuevos conocimientos que el texto aporta, colabora para que los chicos (no sin esfuerzo) comprendan lo que están leyendo y así aprendan.

/// Leer para aprender supone enfrentarse con textos que tienen características particulares.

En la escuela, los manuales suelen ser la fuente más utilizada para aprender contenidos de las distintas áreas, aunque no las únicas: también suelen circular enciclopedias, fascículos y artículos de diarios y revistas, muchas veces en fotocopias y otras en sus portadores auténticos (en papel o digitales).

En todos los casos, más allá de las particularidades de cada género, se trata de textos de divulgación científica que, como tales, vuelven accesibles para el público no experto, los conocimientos producidos en el campo de las ciencias. Los saberes que vehiculan han sido elaborados y puestos en circulación en ámbitos especializados a través de textos, por ejemplo, artículos científicos, que son objeto de reformulación por parte del autor-divulgador para adaptarlos a las exigencias de una nueva situación comunicativa.

Se trata de textos expositivos cuyo propósito es hacer comprender algo a su receptor. Estos textos suelen organizarse en cuatro partes:

- Una **introducción** en la que el emisor puede enunciar el tema que se tratará, comentar un hecho llamativo vinculado al tema, retomar temas anteriores relacionados o mostrar por qué el tema es importante.
- Una **pregunta** que puede estar formulada de manera explícita o no, a la que el texto responde.

- La **respuesta al interrogante**, en la cual se apela a distintos recursos. Los más comunes son: definiciones de términos relevantes o nuevos; ejemplos; reformulaciones (decir lo mismo con otras palabras); citas; pequeñas descripciones y narraciones; gráficos, cuadros, dibujos, mapas, fotos.
- La **conclusión**, en la cual el emisor puede sintetizar las ideas fundamentales del texto, o indicar los aspectos del tema que quedan abiertos a nuevas exposiciones o investigaciones.

No todos los textos expositivos presentan la misma organización; por el contrario, esta suele variar según el tipo de información que se presenta y los objetivos que se persigan. En algunos casos, la estructura es descriptiva (se exponen características, en respuesta a una pregunta del tipo *¿cómo es...?*); en otros casos, la estructura es causal (la información se organiza en una secuencia que pone de relieve las relaciones de causa/efecto; responden a interrogantes del tipo *¿cómo se produce...? ¿por qué se produjo....?*); en otros casos, la estructura es comparativa (la información se organiza de modo de mostrar semejanzas y diferencias; responden a preguntas como *¿en qué se parecen...? ¿qué tienen de distinto...?*). Además, estas estructuras pueden aparecer combinadas en cada texto.

El texto que se lee en la situación analizada es un texto de divulgación científica; en él pueden reconocerse las cuatro partes antes mencionadas y en cuanto a la organización de la información, presenta una estructura causal. En el párrafo de presentación, se anticipa el tema (la diversidad de lenguas) y el hecho de que no hay consenso sobre el mismo.

El docente, luego de leer este párrafo, promueve que los alumnos lo pongan en relación con el título (que explicita el interrogante al que el texto responde) y hagan ciertas anticipaciones ("A partir de lo que leímos en la presentación, ¿encontraremos una respuesta única para esa pregunta? ¿Qué parte de la presentación nos permite anticipar que no vamos a encontrar una respuesta única?").

En función del propósito de hacer accesible un conocimiento científico, los textos expositivos despliegan distintos recursos con la finalidad de facilitar la comprensión: definiciones, ejemplos, analogías y reformulaciones, entre otros.

En el texto leído no aparecen definiciones (probablemente porque se ha evitado usar términos científicos), pero sí hay ejemplificaciones (en algunos casos, los ejemplos aparecen entre paréntesis; en otros, se utilizan conectores: “por ejemplo”, “como”), reformulaciones (“ese grupo, que ya no era tan pequeño, se dispersó: unos viajaron hacia un lugar y otros hacia otro”), comparaciones y analogías (para hacer comprender la idea de que en el cerebro hay un órgano del lenguaje se lo compara con el estómago o el corazón y se establece una analogía con la nutrición).

En contraste con prácticas ya tradicionales (ver clase 12), orientadas al reconocimiento y clasificación de recursos explicativos en un texto, el docente promueve que los chicos se valgan de ellos para comprender una idea o para deducir el significado de una palabra (como en el caso de la palabra o “supervivencia” o de la idea de que los recursos naturales comenzaron a escasear y esto motivó la dispersión del grupo).

En otro momento, estos recursos pueden ocupar el centro de la escena y tornarse en el contenido a enseñar.

Recomendamos la lectura de las propuestas orientadas a la reflexión sobre ejemplos y definiciones en *Cuadernos para el aula. Lengua 5: 175-179*.

Si bien en el texto analizado no se incluye vocabulario disciplinar, un rasgo de estilo que caracteriza a los textos de estudio es la frecuente inclusión de términos propios del área cuyos conocimientos se comunican (“molécula”, “bioma”, “sinapsis”, “aposición”, solo por mencionar algunos). La mayor o menor presencia de términos es un factor que se relaciona con la complejidad de un texto (cuanto mayor sea la densidad de terminología, más conocimientos sobre el tema

presupone); sin embargo, las dificultades léxicas de los alumnos no siempre tienen que ver con la terminología disciplinar.

En los textos de estudio, en tanto postulan un lector modelo no especialista y cuyo propósito es "hacer comprender" y no solo "informar", cada vez que se incluye un término nuevo, por lo general, se despliegan recursos para ayudar a comprenderlo (se define, se dan ejemplos, se reformula, etc.). En cambio, no suele darse el mismo tratamiento a los semitérminos, es decir, palabras y construcciones que se utilizan en varias ciencias y también en el lenguaje cotidiano ("función", "sistema", "estructura", "hipótesis", entre muchos otros); menos atención reciben palabras que, sin ser propias de la ciencia, son poco frecuentes en los usos cotidianos del lenguaje y menos aun palabras que se usan cotidianamente, pero pueden tener más de una acepción.

Vemos, entonces, que las dificultades de comprensión vinculadas con el vocabulario de los textos de estudio no se circunscriben a los términos disciplinares. Suele ser más frecuente que los chicos interpretan erróneamente palabras que ellos conocen y manejan con una acepción diferente a la que se emplea en el texto.

En la situación analizada, luego de una primera lectura en voz alta, el docente propone a los chicos que hagan una lectura individual e identifiquen cuestiones que no comprenden. Es probable que, como resultado de esta actividad, los chicos identifiquen palabras que no conocen. En este caso (por ejemplo, la palabra "supervivencia") el docente muestra distintas estrategias para resolver el problema: relee el fragmento en el que la palabra aparece y muestra de qué manera ese contexto ayuda a inferir el significado; recurre a los conocimientos previos de los alumnos y sus experiencias; apela a la morfología de la palabra, la relaciona con otras palabras de la misma familia

Esto contrasta con la tradicional actividad de "subrayar las palabras desconocidas y buscarlas en el diccionario".

Saber usar el diccionario es, por supuesto, muy importante, pero muchas veces no sirve para resolver problemas de comprensión, debido a que hay muy pocas

palabras que tengan un solo significado en todos los usos. Lo más frecuente es que este varíe de acuerdo con el contexto, es decir, la oración o el texto en que la palabra está inserta. El objetivo de cualquier búsqueda en el diccionario es encontrar el significado de una palabra apropiado al contexto. Por eso, es conveniente trabajar en clase la estructura de las entradas de diccionario y especialmente la noción de acepción.

Recomendamos la lectura de las propuestas para el trabajo con el diccionario incluidas en Cuadernos para el aula. Lengua 5, p. 199 y en Cuadernos para el aula. Lengua 6, p. 241. |

¿Cuándo es pertinente recurrir al diccionario en situaciones en que se leen textos con el propósito de aprender? Cassany, D., Luna, M. y G. Sanz (1994) afirman que cuando algunos maestros plantean a los alumnos que busquen en el diccionario todas las palabras desconocidas de un texto "transmiten actitudes negativas sobre la lectura: presuponen que hay que conocer todas las palabras para comprender el texto, que se lee palabra por palabra y que es conveniente consultarlo todo.[...] Por el contrario, en la vida real leemos para entender solo lo que es relevante, inferimos buena parte de lo que no sabemos y buscamos en el diccionario lo estrictamente necesario para comprender algún dato importante"(p.239).

Seguidamente, incluyen un esquema que muestra el camino que siguen los buenos lectores en relación con las palabras de un texto:



/// Leer para aprender supone retener la información relevante para poder evocarla más adelante

Quien lee en situaciones de estudio, lo hace sabiendo que más tarde tendrá que dar cuenta de lo aprendido y esto tiene implicancias en el modo de leer.

La lectura con estos fines es más lenta y va acompañada de actividades de fijación que ayudan a conservar los significados que vamos (re)construyendo en nuestra mente durante la lectura. Una de estas actividades es la relectura (un texto de estudio se lee más de una vez, total o parcialmente): volver a leer un texto permite incorporar información, descubrir relaciones que habíamos pasado por alto, revisar conceptualizaciones. Asimismo, la lectura de textos de estudio se realiza "lápiz en mano": subrayamos, anotamos en el margen, tomamos notas, hacemos esquemas y cuadros sinópticos, entre otras tareas que, en palabras de A. Silvestri "se encuadran en procesos de reiteración, ya que consisten en presentar nuevamente la misma información en diferentes formatos que enfatizan los conceptos

fundamentales que deben retenerse. Al mismo tiempo, estas actividades consisten en producciones parciales que acompañan y apuntalan el momento comprensivo en función de la lectura" (1998: 26).

En otras palabras, los escritos que realizamos durante y/o después de leer un texto de estudio cumplen, al mismo tiempo, una función instrumental (sirven para retener la información relevante) y una función epistémica (colaboran en el proceso de (re) construcción de conocimientos a partir de un texto).

En la situación que analizamos, luego de la primera lectura, que realiza el docente en voz alta, se indica a los alumnos volver a leer el texto completo y señalar lo que no entienden (una intervención que promueve que los chicos se pregunten por lo que comprenden y lo que no); a continuación se van haciendo relecturas parciales, acompañadas de intervenciones que colaboran con la comprensión (haciendo foco, como hemos señalado, en los distintos conocimientos que resultan relevantes en el proceso de lectura: vocabulario, recursos propios del texto expositivo, saberes sobre el mundo) y, a medida que se avanza, se van haciendo recapitulaciones de lo leído. Luego de leer el texto completo de esta manera, el docente propone volcar la información en un esquema que recupera la información fundamental. Es importante notar que el formato elegido resulta apropiado porque permite mostrar la organización de la información (como dijimos, el texto leído tiene una estructura causal). En este sentido, un cuadro comparativo resultará el formato más adecuado para aquellos textos en que la información se organiza contrastivamente (por ejemplo, un texto sobre pueblos originarios, en el que se expongan la ubicación geográfica, la organización social, etc., de cada uno) y una línea de tiempo o una cronología resultará la mejor opción si la información se organiza temporalmente.

Aprender a tomar notas, a hacer esquemas conceptuales y cuadros, no es algo que se haga de una vez y para siempre: será necesario que los chicos tengan muchas y variadas oportunidades para ejercer estas prácticas que, en un primer momento deberán estar muy guiadas por el docente y que, paulatinamente, podrán ser asumidas con autonomía creciente.

Recomendamos la lectura de las propuestas para el trabajo con diversas modalidades para recuperar información: toma de notas (en Cuadernos para el aula. Lengua 4, p. 68 y en Cuadernos para el aula. Lengua 5, pp. 60-61), línea temporal (en Cuadernos para el aula. Lengua 4, p. 85 y en Cuadernos para el aula. Lengua 5, p. 85), cronología y toma de notas (en Cuadernos para el aula. Lengua 6, pp.84-85).

/// Leer para aprender supone recuperar la información relevante de manera resumida.

La elaboración de resúmenes es una práctica fuertemente asociada al estudio<sup>6</sup>. Esta clase de escrito involucra no solo la comprensión de un texto (o de más de uno, en algunos casos) sino también procesos de escritura, ya que las ideas relevantes que pueden haberse subrayado o volcado en un esquema o cuadro se integran en un nuevo texto, diferente del texto fuente, pero con el que guarda una relación de identidad semántica, en tanto que el resumen debe ser fiel al contenido del texto fuente (otra exigencia del resumen es que debe ser más breve que el texto fuente).

Recomendamos la lectura de las propuestas para el trabajo con el resumen incluidas en Cuadernos para el aula. Lengua 6, p. 75.

En la secuencia analizada, el docente enseña a elaborar un resumen del texto fuente a partir del esquema, colaborando con los alumnos en la composición de ese nuevo texto. En esa elaboración oral y colectiva muestra también cómo puede usarse el esquema como apoyatura de una exposición oral.

---

<sup>6</sup> Sobre el resumen y su enseñanza, ver Perelman, F. (2008) *El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Si bien la exposición oral suele ser una actividad habitual para dar cuenta de lo aprendido, no siempre se le dedica tiempo de trabajo escolar a su preparación. Recomendamos la lectura de la secuencia “La exposición oral a partir de varios textos”, en Alvarado y otros (2001), Propuestas para el aula. EGB2, Lengua - Segunda Serie. Ver también la propuesta incluida en Cuadernos para el aula. Lengua 4, pp. 65-68.

## **PROPUESTAS PARA TRABAJAR CON LOS MAESTROS EN LA CAPACITACIÓN**

En esta última sección de la clase, nos gustaría compartir algunas propuestas para la capacitación de maestros en la enseñanza de la lectura en situaciones de estudio.

En nuestra experiencia, han resultado sumamente enriquecedoras las situaciones de doble conceptualización<sup>7</sup> que sirven para volver evidentes y poder reflexionar sobre algunas cuestiones fundamentales en relación con el tema que nos ocupa:

/// Comprender implica un importante esfuerzo intelectual por parte del lector, quien pone en juego diversos saberes en su interacción con el texto, antes y durante la lectura.

Algunas actividades que pueden proponerse son:

- Leer textos en otro idioma cuyo significado pueda inferirse, al menos parcialmente, a partir de los conocimientos de los géneros discursivos y del mundo (por ejemplo, el menú de un restaurant; una cartelera de cine; ofertas de una agencia de viajes)
- Leer textos en español, de un alto grado de especialización en áreas ajenas a nuestros conocimientos (matemática, economía, informática)

---

<sup>7</sup> Estrategia que consiste en favorecer que los docentes ejerzan prácticas de lectura y/o escritura para luego poder conceptualizar tanto las prácticas ejercidas como las características de la situación didáctica en la que las ejercieron.

- Leer textos que requieran hacer inferencias a partir de los conocimientos almacenados en la memoria a modo de marcos y/o guiones.

✍ Algunas intervenciones de larga tradición y fuerte presencia en las aulas y los manuales no ayudan a comprender mejor y ni siquiera sirven para evaluar la comprensión.

Algunas actividades que pueden proponerse son:

- Leer un no-texto y responder preguntas que implican la localización de información explícita, de modo de mostrar que se puede responder un cuestionario de ese tipo sin entender el texto.

Un ejemplo, tomado de Cassany, D., Luna, M. y Gloria Sanz (1994):

*Texto:*

*Plot ro yo pedrí en el catón. Socré un ban cote. El graso estaba cantemente linendo. No lo drinió. Una Para jocia y un Pari joci estaban plinando a mi endidor. Estaban gribblando atamente. Yo grotí al Pari y a la Para fotnamente. No goffrieron un platión. Na el hini yo no putre licrerlo. Yo lindré vala. Possrí fobanamente.*

*Preguntas:*

1. *¿Dónde pedrió el escritor Plot ro?*
2. *¿Drinió al graso?*
3. *¿Quién estaba plinando a su endidor?*
4. *¿Estaban gribblando atamente o sapamente?*
5. *¿Lindrió o no?*

- Leer un texto que resulte complejo para los docentes y proponer dos tipos de intervenciones diferentes: en primer lugar, algunas preguntas que se responden a partir de localizar información explícita en el texto, fácilmente

localizable. Luego, intervenciones favorecedoras de la comprensión (activar conocimientos previos, aportar información que el texto presupone, promover el establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos y la nueva información, valerse de los recursos explicativos del texto para comprender ideas y conceptos, etc.).

Reflexionar luego sobre las diferencias entre ambas situaciones y su “potencia” para colaborar con la comprensión.

A modo de ejemplo, les recordamos que en el último encuentro presencial de este Ciclo, se trabajó con un texto que aborda el tema de las reformas ortográficas y dos cuestionarios que ejemplifican los distintos modos de abordaje que hemos expuesto.

Además de este tipo de situaciones de doble conceptualización, consideramos recomendables las actividades de análisis de buenas prácticas de enseñanza (proyectos, secuencias, registros de clase que permitan analizar buenas intervenciones en una situación de lectura).

Asimismo (y no solo como actividad de evaluación, sino como estrategia de enseñanza), pueden incluirse actividades colectivas y/o grupales de planificación. Por ejemplo:

Tomar una secuencia del área de Cs. Sociales o Cs. Naturales y "abrirla" desde Lengua, poniendo el foco en los contenidos a enseñar en relación con las prácticas de oralidad, lectura y escritura.

- A partir de un texto concreto, pensar intervenciones que favorezcan la comprensión (haciendo foco en los distintos tipos de saberes) e intervenciones que enseñen a leer estos textos (es decir, las estrategias de lectura adecuadas al texto y al propósito).

Dada la repercusión que el tipo de trabajo propuesto tiene en el aprendizaje en distintos campos del conocimiento, creemos que muchos de los temas trabajados en esta clase podrían tener alcance de trabajo institucional. De ser posible, el capacitador podría impulsar encuentros de trabajo que incluyan a miembros equipos directivos y a docentes responsables de la enseñanza de de otras áreas, no solo de Lengua, con el fin de acordar líneas de acción compartidas.



### Actividad obligatoria (resolución grupal o individual)

Les proponemos que releen la secuencia de trabajo con la lectura y escritura de distintos textos no ficcionales sobre las lenguas incluida en el Eje “Lectura y producción escrita” de Cuadernos para el aula. Lengua 6.

1. A partir del texto “Las lenguas americanas en la actualidad” (pp XXI-XXII del cuadernillo Las lenguas), propongan las intervenciones que podría hacer un docente en una situación de lectura y analicen de qué manera colaboran con la tarea de comprensión de los alumnos (sugerimos usar como formato un cuadro como el que hemos incluido en esta clase al analizar las intervenciones sobre el texto “¿Por qué hay tantas lenguas?”).
2. ¿Qué actividades en relación con ese texto podrían plantear en el marco de una capacitación para docentes de segundo ciclo? Justifiquen su propuesta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO, M. Y A. YEANNOTEGUY (1999), “La comunicación escrita”, en *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: Eudeba.
- CASSANY, D., LUNA, M. Y G. SANZ (1994), *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

- COLL, C. (1983), “La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje”, en COLL, C. (ed.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- BEAUGRANDE, R. DE Y W. DRESSLER (1997), *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel. Capítulo 1.
- DUSSEL, I. (2006), “De la primaria a la EGB”, en TERIGGI, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- ECO, U. (1993), “El lector modelo”, en *Lector in fabula*. Barcelona: Editorial Lumen.
- PERELMAN, F. (2008), *El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SILVESTRI, A, (1998) *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.
- SILVESTRI, A, (2011) “La enseñanza de la lectura”, texto anexo a la clase 4 del módulo 2, Ciclo Virtual de Formación de Formadores.
- SOLÉ, I. (1992), *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona / Graó.

### **Documentos de gestión y apoyo al desarrollo curricular**

- ALVARADO, M. Y OTROS (2001), *Propuestas para el aula. Lengua EGB 2. Segunda Serie*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- GASPAR, M. P. y S. GONZÁLEZ (COORDS.) (2006), *Cuadernos para el aula. Lengua 4, 5, 6*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Segundo Ciclo EGB / Nivel Primario*. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación.