

Anexo 1

El placer de leer

Isabel Solé

Hace algún tiempo, en una entrevista concedida a un periódico español, Asimov afirmaba que el libro es el medio audiovisual más sofisticado que existe, puesto que se acciona y se pone en funcionamiento con la simple voluntad de su usuario. Esta afirmación se recordaba en el contexto de una campaña que el Ministerio de Cultura patrocinó con el fin de fomentar la lectura entre los ciudadanos.

Al hilo de ésta y otras campañas similares, conviene recordar que, al menos en los países occidentales, la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza a toda la población ha conseguido el objetivo prioritario de alfabetizar a la ciudadanía pero es mucho más discutible que alumnos y alumnas hayan descubierto el placer de leer. De hecho, si nos atenemos a los datos, más bien parece que lectura se identifica con tarea, con deberes, con situaciones tediosas y poco gratificantes; en mucho menor medida, se la asimila al ocio, la diversión y el bienestar personal.

Aunque desde luego no puede atribuirse sólo a la escuela la responsabilidad en esta desafección hacia la lectura, no cabe duda de que un reto que a la institución se le plantea es el de generar en sus alumnos esa voluntad de "accionar el libro" de que hablaba Asimov, el de hacer que leer responda a un deseo, más que a una obligación, el de enseñar que la lectura tiene una dimensión personal, lúdica y placentera que, una vez conocida, acompaña a las personas a lo largo de toda su vida, sin dejar nunca de alimentarse y de gratificar a quien la ejerce.

A lo largo de este artículo vamos a tratar del fomento de la dimensión personal de la lectura en la escuela. Para ello, en un primer apartado, la ubicaremos en un enfoque amplio de la enseñanza de la lectura, que comprende enseñar a leer, enseñar a leer para aprender y enseñar a leer para leer. En el segundo apartado justificaremos la necesidad de promover en la escuela la lectura personal. Por último, en el tercer apartado, discutiremos algunas estrategias susceptibles de fomentar el placer de leer.

Aprender a leer es aprender a muchas cosas.

De forma un tanto simplificadora, podríamos decir que la investigación realizada a lo largo de las dos o tres últimas décadas sobre la lectura y lo que supone su enseñanza ha tenido tres importantes efectos:

1. Ha situado en su justo papel tanto al texto como al lector. Tras periodos de supremacía de los modelos ascendentes (*bottom-up*) y descendentes (*top-down*), que entronizaban respectivamente al texto y al lector, el acuerdo en torno a los modelos interactivos establece que leer es un proceso de interacción entre el escrito y el lector, guiado por los propósitos que mueven a éste. Aunque esto último parezca una verdad evidente, hay que señalar que

no siempre se ha actuado de acuerdo con ella en el ámbito de la enseñanza. Así, mientras que en los modelos que se articulan alrededor del texto, enseñar a leer se asimila fundamentalmente a enseñar a decodificar el texto, en los modelos que se centran en el lector, se niega o se ubica en un lugar muy secundario la enseñanza del código, dedicándose los esfuerzos instructivos a potenciar las hipótesis y el descubrimiento del lector. La posición interactiva asume que el conocimiento del código, en el seno de actividades significativas de lectura, es fundamental para fomentar la exploración autónoma de lo escrito (Weiss, (1980); pero a la vez rechaza la asimilación entre lectura y código y reclama una enseñanza en la que prime la comprensión de lo leído.

2. En otro orden de cosas, trabajos realizados a lo largo de estos años, tanto en el ámbito de la lectura como en el de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Cartón y Pratt, 1991; Solé, 1992; Teberosky, 1992) han contribuido a desmitificar su enseñanza. En nuestra opinión, la lectura ha sufrido por mucho tiempo los lastres de mitos, de conocimientos más o menos mágicos, que han impedido un tratamiento normal de su enseñanza. Disquisiciones sobre el momento idóneo para *empezar*; sobre el mayor tipo de letra; sobre los *prerrequisitos* indispensables; sobre si partir del sonido, la letra, la palabra, la frase... y otros muchos, impidieron durante demasiado tiempo la reflexión desde lo que es una certidumbre: Que a leer se aprende leyendo, y que como en todos los ámbitos de aprendizaje, los aprendices utilizan todos los medios a su alcance para lograrlo.

3. Por último, los avances en la conceptualización de la lectura han contribuido también a adoptar una visión más amplia, menos restrictiva de ésta, tanto en lo que supone cuanto en lo que implica su enseñanza. No se discute en la actualidad que leer significa comprender, y que para comprender un texto hace falta manejar con soltura el código en que está escrito, aunque nadie asimila sin más lectura y comprensión. También parece fuera de discusión que leemos textos diferentes para una multiplicidad de objetivos, y que esos usos diversificados de la lectura deben encontrar un lugar en la escuela. Existe un acuerdo bastante generalizado acerca de que no hay un solo método, sino un conjunto bastante amplio de estrategias complementarias que los aprendices usan en su aproximación a la lectura, por lo que una enseñanza eficaz debe contemplarlas.

Lo que se entiende por lectura. En síntesis, puede afirmarse que los cambios han afectado tanto a lo que se supone que es la lectura como a los medios a través de los cuales la enseñanza contribuye a su aprendizaje. Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria (Solé, 1992, 1994). Este proceso requiere

necesariamente la participación activa y afectiva del lector. No es un aprendizaje mecánico, ni se realiza todo de una vez; no puede limitarse a un curso o ciclo de la educación obligatoria.

El placer de la lectura Aunque a veces de forma más lenta de lo deseable, estas ideas y otras similares se han ido introduciendo en las escuelas. Cada vez es más frecuente encontrar a docentes preocupados por cómo enseñar a leer; cada vez se plantea con mayor seriedad el comprometido pasaje de *aprender a leer a leer para aprender*. Hoy sabemos que cuando leemos para aprender a partir de un texto, la lectura es distinta, más consciente y dirigida, más controlada, más pendiente de un objetivo o demanda externa; sabemos además que los textos que enfrentamos en esas ocasiones presentan un conjunto de particularidades que requieren atención y procesamiento específico. Aunque no podemos entrar en esta apasionante temática parece que conocemos mejor los procesos responsables de nuestro aprendizaje a partir de textos, y que éste requiere la activación de estrategias de organización y elaboración del conocimiento (Pozo, 1990; Solé, 1993).

Aunque es mucho el camino que queda por recorrer, hoy en día son muchos los investigadores y docentes empeñados en conceder a la lectura su papel de instrumento fundamental del aprendizaje, de herramienta imprescindible para la vieja aspiración de lograr que los alumnos aprendan a aprender. Sin embargo, quizá influidos en demasía por las perspectivas cognitivas, hemos obviado algo que es inherente a la lectura: el placer de leer. ¿Tiene mucho sentido una enseñanza de la lectura que no permita descubrir su dimensión más personal y gratificante?

Enseñar y aprender el placer de leer

Argumentos para trabajar en torno al placer de la lectura. Probablemente, estaríamos de acuerdo en responder negativamente a la pregunta anterior. Son varios los argumentos que aconsejan que la escuela tome como propia la tarea de fomentar el gusto por la lectura.

Una razón que puede aducirse es común a cualquier aprendizaje escolar. Los alumnos deben sentirse intrínsecamente motivados para aprender, porque aprender requiere un esfuerzo. Para aprender a leer necesitan percibir la lectura como un reto interesante, algo que los desafía, pero que podrán alcanzar con la ayuda que les proporciona su maestro; deben darse cuenta de que aprender a leer es interesante y divertido, que les permite ser más autónomos. Han de percibirse a sí mismos como personas competentes, que con las ayudas y recursos necesarios, podrán tener éxito y apropiarse de ese instrumento que les será tan útil para la escuela y para la vida.

Otro argumento, más específico, es que la lectura no sólo es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para tener acceso y apropiarnos de la información; también es un

instrumento para el ocio y la diversión, una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginados; que nos acerca a otras personas y a sus ideas, que nos convierte en exploradores de un universo que construimos en nuestra imaginación. Tiene todo el sentido que en la escuela se promueva esta dimensión trascendente y evasora, quizá la más genuina de la lectura.

Añadamos aún que muchos alumnos quizá no tengan muchas oportunidades, fuera de la escuela, para familiarizarse con la lectura, tal vez no vean a muchos adultos leyendo, quizá nadie les lee libros con frecuencia. La escuela no puede compensar las injusticias y las desigualdades sociales que nos asolan, pero puede hacer mucho por evitar que se incrementen en su seno. Ayudar a los alumnos a leer, interesarlos por la lectura, es dotarles de un instrumento de actualización y de toma de conciencia cuya funcionalidad escapa a los límites de la institución.

Conclusiones Lo dicho hasta aquí nos permite concluir que, en primer lugar, la enseñanza de la lectura no debe hacer que su aprendizaje constituya una carga abrumadora para el niño, que lo haga sentirse incompetente para apropiarse de un instrumento que le va a ser tan necesario. Es imposible que nadie pueda encontrar satisfacción en algo que le representa un esfuerzo insalvable, que le devuelve una imagen devaluada de sí mismo.

En segundo lugar, la enseñanza de la lectura necesariamente ha de incorporar su dimensión lúdica, personal e independiente. En todos los niveles de la escolaridad hay que encontrar tiempo y espacio programados para el leer por leer, leer para uno mismo, sin otra finalidad que la de sentir el placer de leer. Para muchos niños y niñas, la lectura es algo mágico y cotidiano, un tiempo compartido con los padres, teñido de relaciones afectivas, cálidas y afectuosas, en el curso del cual han podido descubrir el conocimiento más importante relativo a la lectura: que sirve para entrar en un mundo que amplía el medio más inmediato; ese conocimiento debería poder utilizarse y profundizarse en el centro educativo. Pero como hemos señalado anteriormente, también hay otros niños que no han tenido la misma oportunidad de relacionarse con los libros; la escuela debería ser para ellos el lugar donde descubrirlos y disfrutarlos, donde pudieran vincular la lectura no sólo a un conjunto de reglas de descifrado, sino sobre todo a la posibilidad de tener acceso al significado del texto y al placer de leer.

Relación entre la forma de enseñar y el placer que encuentran los niños en la lectura. No debería desprenderse de lo dicho. Hasta aquí que fomentar el placer de la lectura es algo independiente de cómo ésta se enseña; como veremos inmediatamente, existe una estrecha relación entre lo uno y lo otro, y no podría ser de otro modo, pues una enseñanza de la lectura que no fomente el deseo de leer no es una buena enseñanza.

Algunas propuestas para fomentar la lectura en la escuela

En mi opinión, este objetivo requiere preparación, tiempo y actitudes específicas. De entrada, debemos aceptar que fomentar la lectura no depende sólo de la escuela (más adelante nos ocupamos brevemente de este aspecto), pero debemos aceptar al mismo tiempo que depende también de la escuela. De forma paralela, debemos considerar que todos los alumnos pueden y deben aprender a leer, y que a todos podemos ayudar, de una forma o de otra. Sólo si comparten esta expectativa, todos podrán encontrar interesante leer. También es necesario pensar que el placer de la lectura hay que promoverlo desde el principio, desde que los pequeños empiezan a acudir al centro educativo.

En el aprendizaje inicial, fomentar el placer de la lectura requiere una cierta reflexión sobre los conocimientos previos que los maestros poseen sobre lo que implica leer, los que les atribuyen a sus alumnos y los que éstos en realidad poseen.

Las reflexiones que el maestro requiere hacer para promover la enseñanza de la lectura.

Los maestros deberían poder pensar en el sistema de la lengua escrita como algo complejo, que exigirá esfuerzos de todos para que los niños logren dominarlo. Pero ello no debe conducir a minusvalorar la capacidad de los pequeños para abordar la complejidad — ¡Todos los días dan múltiples pruebas de lo contrario!— ni a reducir ese sistema complejo en una serie de habilidades y subhabilidades supuestamente prerrequeridas, ni tampoco a seleccionar arbitrariamente determinados elementos del sistema desprovistos de significado; como señaló Smith (1983), esto equivale a hacer difícil lo que es fácil. A leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo, viendo cómo lo hacen otras personas, probando, equivocándose, recibiendo ayuda, corrigiendo, arriesgándose...

Sugerencias para la enseñanza de la lectura. En los inicios del aprendizaje hay que estar atentos al hecho de que leer siempre implica construir un significado, y al hecho de que los niños poseen numerosos conocimientos previos que les ayudan a hacer esa construcción (Ferreiro y Teberosky, 1979): han visto letras en carteles, en televisión, en los productos de consumo habitual, en libros y diarios, tienen sus ideas acerca de lo que puede ser escrito y lo que no; utilizan sus hipótesis para aventurar lo que dice un texto; establecen relaciones entre lo escrito y lo ilustrado... saben, en general, que leer sirve para tener acceso a un mensaje.

A partir de estos conocimientos, y con la ayuda de la maestra, podrán formular sus interrogantes, percibir regularidades, apropiarse de otros conocimientos, entre ellos el de las correspondencias entre las grafías y los sonidos de la lengua. Pero enseñar a leer supone además enseñar al niño a hacer uso de sus hipótesis con relación al texto: leerle sus *escritos* y reescribirlos de forma

convencional; escucharlo cuando *lee*, señalándole aquello que puede aprender, y valorando sus esfuerzos.

En la época del aprendizaje inicial, es muy conveniente tener en la clase un rincón o taller de *mirar cuentos*, de biblioteca o como quiera llamársele. En ese espacio, que debe ser confortable y tranquilo, el niño puede mirar los libros sin que nadie le haga preguntas sobre su actividad; en él, el maestro es el intermediario entre el niño y el libro: está ahí como ayuda, casi como *traductor*, teniendo claro que lo que interesa de la actividad en sí es el placer que de ella se desprende, la calidez y el afecto que la envuelve, y el hecho de que los pequeños vean que es una actividad que también a él le resulta cautivadora.

Ese espacio no es de relleno; es decir, no acuden a él los niños que terminaron una tarea mientras los compañeros más lentos continúan con la misma. Aunque pueda utilizarse eventualmente con esa finalidad, su existencia se debe a su consideración como herramienta educativa, y por lo tanto debe estar al alcance de todos los niños, con la presencia activa del maestro, que lee para él o lee para algunos niños. Es bastante frecuente que cuando los niños miran libros, el profesor esté implicado en otra tarea, difícilmente los pequeños van a considerar que leer es importante y divertido si no ven al adulto significativamente implicado en esa misma actividad.

Cuando avanzamos en la escolaridad obligatoria, la lectura deviene en un instrumento para los aprendizajes. Por lo general, los niños leen porque tienen que leer, porque toca una lectura en la clase de lengua o porque la información del tema de ciencias sociales se da por escrito. Normalmente todos leen lo mismo y, con frecuencia, los maestros señalan con cuidado aquello en lo que hay que fijarse prioritariamente.

Si lo pensamos un poco, esto es muy diferente de lo que hacemos los lectores expertos cuando leemos; en general, nuestra primera tarea consiste en decidir que leemos, y después *mandamos* bastante en la actividad de leer: avanzamos y retrocedemos, reflexionamos a propósito de determinadas ideas, buscamos informaciones concretas... y todo ello en función de los objetivos que pretendemos. Por supuesto, raramente leemos en voz alta y menos aún ante un auditorio que tiene el texto ante sus ojos. Nadie nos agobia con preguntas más o menos sensatas sobre lo que hemos leído.

Puede aducirse, y con razón, que una cosa es leer y otra cosa es leer en la escuela; en ella, hay que cumplir con unos objetivos, hay que tener constancia de los progresos que realizan los alumnos, es necesario unificar las fuentes de información que utilizamos para manejar la situación de clase... Pues bien, si las cosas en clase son así—que también podría discutirse—

entonces tendremos que preguntarnos qué hacemos con el tiempo dedicado a la lectura personal o la biblioteca.

Condiciones para la lectura personal. Como primera condición, la actividad debe existir, y debe ser tan importante como cualquier otra actividad de la escuela; no se trata de utilizarla para leer cuando llevamos un buen ritmo y de dedicarla a resolver problemas matemáticos cuando lo consideramos necesario. Por lo tanto, hay que dedicarle tiempo suficiente y espacio adecuado — que puede perfectamente habilitarse en la clase si la escuela no dispone de una pequeña biblioteca—, y todos debemos estar implicados: el profesor también debe tener su libro y leer.

Como segunda condición, no debemos perder de vista que se trata de una lectura personal, y que precisamente es lo que queremos que sea. Por lo tanto, podemos orientar la elección de un libro, pero no la podemos imponer; podemos mostrarnos como un recurso de ayuda para los problemas de comprensión que puedan encontrar los niños, pero no podemos estar preguntándoles "¿y qué pasaba? Y a ti, ¿qué te gustaba más?". Imagine por un momento que eso le ocurre a usted con los libros que lee; imagine que una vez que leyó, le mandan responder una ficha o hacer un dibujo, de forma sistemática y rutinaria. Podemos trabajar estas cosas de vez en cuando, y sobre todo en las lecturas de una clase de lengua. Pero cuando hacemos lectura personal, lo que hemos de enseñar al lector no es dónde se encuentra el nombre del ilustrador ni cuál es el personaje principal, sino el gusto por la lectura, y esto se consigue en buena medida dejando que sea el lector quien mande sobre su actividad. Con todo el riesgo que comporta, y con la preocupación que nos puede suscitar pensar que no controlamos con seguridad lo que los niños trabajan. Es que están leyendo sólo para ellos, no para otros. Además, estos riesgos y preocupaciones se compensan con las múltiples sesiones en que se les hace leer y se controla lo que leen y cómo lo hacen.

Como tercera condición, hay que buscar la *continuidad natural* de estas actividades de lectura personal. Establecer un sistema de préstamos de los libros de biblioteca para llevarlos a casa es algo que se hace en muchas escuelas. Puede proponerse también lo contrario: que los niños aporten a la escuela libros que pueden tener en su casa y que los *presten* al rincón o biblioteca de clase. Se podría establecer, con una cierta periodicidad, un taller de recomendación de libros, donde los niños recomienden o desaconsejen a sus compañeros libros que han leído; esa actividad puede aprovecharse para ayudarles a introducir criterios que les sirvan para matizar la impresión general (me ha gustado/no me ha gustado). Se puede proponer talleres de creación de cuentos y textos, que constituyen un enlace formidable entre lectura y escritura. Puede celebrarse en la escuela algo parecido al *día de las letras*, con muestras de productos elaborados por los niños, algún trabajo de investigación sobre la vida y la obra de algún autor reputado, con talleres de crítica literaria, con talleres para *contar historias* a cargo de familiares o

profesores interesados... Algunas escuelas que tienen la posibilidad de hacerlo, invitan a un ilustrador o autor de literatura infantil, para que comparta su experiencia con los niños. Podemos adoptar la costumbre de informar a los niños de las novedades que adquiere la biblioteca de la escuela, si es el caso; de mostrarles catálogos de literatura infantil y pedir su opinión sobre lo que consideran que sería interesante leer.

La cuarta condición que considero que debe implementarse para fomentar el placer de leer en la escuela, es la capacidad de *relativizar* nuestros criterios en relación a lo que deben leer los niños. Todos estaríamos de acuerdo en que lo deseable sería la variedad de géneros y de estilos, dentro de unas coordenadas que vienen dadas por la capacidad de procesamiento de los jóvenes lectores y por los valores en que deben formarse. Con frecuencia, sin embargo, algunos chicos sólo quieren leer *cómics* evitan las novelas como si estuvieran contaminadas. Otra discusión frecuente es la relativa a la calidad de la literatura que ellos escogen, que muchas veces no coincide con la que les propondríamos; muchos maestros se desesperan porque los niños devoran determinados subproductos apoyados por la televisión, y no saben muy bien cómo actuar. Conviene en tales casos recordar que los lectores convencidos hemos leído de todo, y que ello no nos ha impedido diferenciar entre lo que está bien y mal escrito; quizá al contrario, la gente de mi generación que se aventuró en *La isla del tesoro* y se sumergió a Veinte mil *leguas de viaje submarino*, a la vez que leía *Pulgarcito* y el TBO, y se adentraba en los salones de baile de "Sissi emperatriz", ha tenido la oportunidad de disfrutar de una amplia gama de géneros. Quizá para un chico poco estimulado por la lectura, las historietas de un héroe televisivo — aunque no nos guste— puedan ser la llave que abra la puerta al fascinante mundo de la lectura; lo importante es que podamos mostrarle que la oferta de ese mundo es amplísima, que sus compañeros puedan sugerirle otras lecturas y que le ayudemos a encontrar las que puedan apasionarle.

Para terminar, la quinta condición. ¿Qué se hace con la lectura? ¿Se obliga a leer? ¿Se recomienda? Si es una lectura personal e independiente, ¿no tendría lógica no intervenir en esos casos en que los alumnos no quieren leer? Aunque Penac reconoce el "derecho a no leer", el mismo autor nos da la clave (Penac 1993: 145) para responder las preguntas que nos hemos formulado: En el fondo, el deber de educar consiste, mientras se enseña a los niños a leer, mientras se les inicia en la literatura, en darles los medios para juzgar libremente si sienten o no la *necesidad de los libros*.

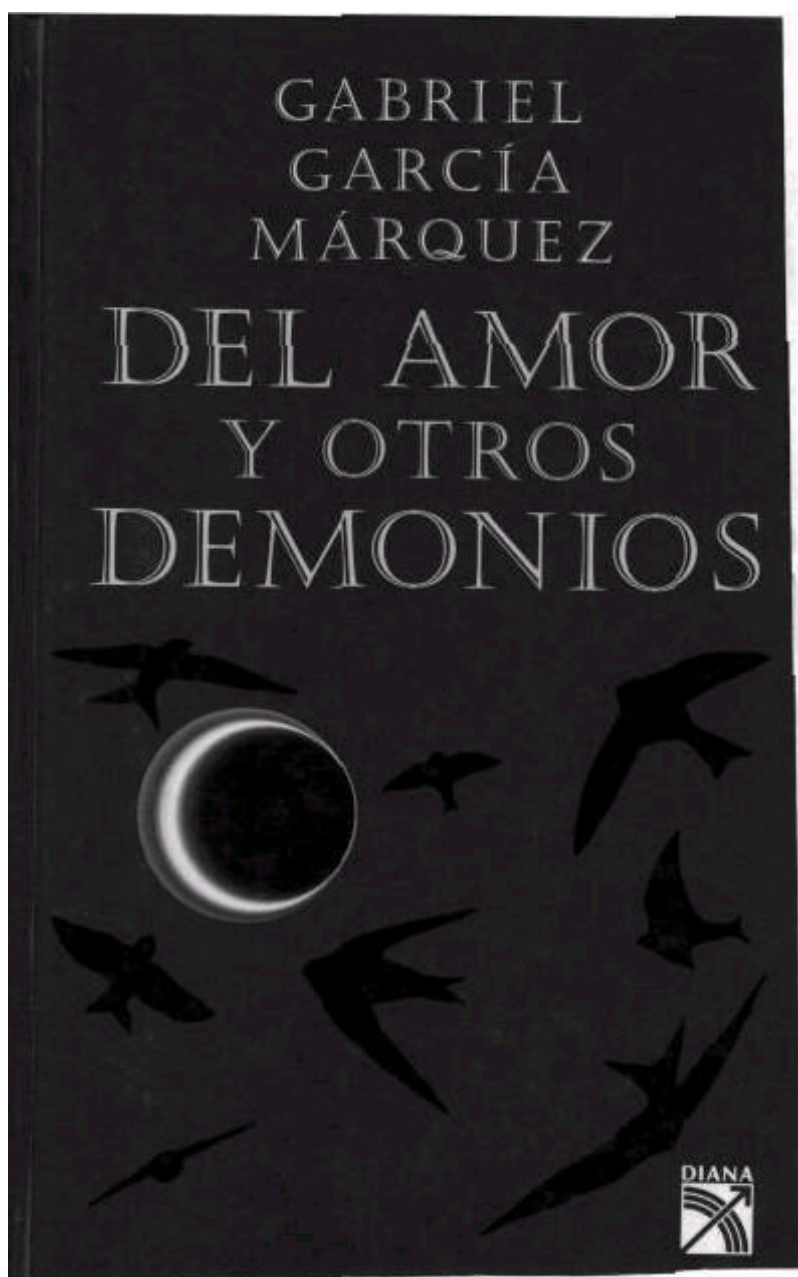
Porque si podemos admitir perfectamente que un particular rechace la lectura, es intolerable que sea—o que crea que es— rechazado por la lectura. Ser excluido de los libros —incluso de aquellos de los que podríamos prescindir— es una tristeza inmensa, una soledad dentro de la soledad.

Es necesario articular las condiciones que conducen a sentir el placer de leer. Se trata sobre todo, de articular las condiciones que conducen a sentir el placer de leer; y como hemos visto, en la escuela esas condiciones no deberían dejarse al azar. Fomentar la lectura es un objetivo de toda la institución, algo que debe formar parte de su proyecto educativo, y que requiere planificación, puesta en práctica y evaluación. Cuando queremos que los niños aprendan a amar la naturaleza, a estudiar sus constituyentes y a adoptar actitudes favorables para su preservación, pensamos actividades, las discutimos con otros docentes, intervenimos y las vamos ajustando, de manera que respondan a los objetivos de que nos hemos dotado. Lo mismo habrá que hacer con la lectura.

Por último, no puede obviarse que promover el gusto por leer requiere políticas globales, guiadas por finalidades claras, que se concreten en actuaciones coherentes y continuadas, de amplio alcance social. Por citar sólo lo más relevante, dichas actuaciones deben encaminarse a la formación de docentes, a la caracterización de las bibliotecas como espacios abiertos de cultura popular y a su aprovechamiento, y al uso de los medios de comunicación y, fundamentalmente, la televisión, para favorecer la lectura. Un capítulo importantísimo lo constituye la propuesta de planes de formación imaginativos dirigidos a padres y madres, como primer medio de acceso a la lectura de que disponen los niños. En este complejo panorama, la escuela tiene un papel fundamental, pero no exclusivo.

Desde esa posición, vale la pena trabajar para que los niños y niñas amen la lectura. Con ella adquieren un pasaje sin límites para embarcarse en aventuras fascinantes, para trascender lo cotidiano, para pensar y acceder al conocimiento de otros. Un pasaje fiel, que una vez adquirido jamás lo abandonará. ¿Cabe mayor funcionalidad para un aprendizaje realizado en la escuela?

Anexo 02.



Anexo 3

Estrategias de lectura

Margarita Gómez Palacio, Ana Rosa Díaz Aguilar,
María Elisa Gómez García, Laura V. González Guerrero
y Beatriz Rodríguez Sánchez

Desde el inicio del aprendizaje de la lectura, los niños muestran capacidad para realizar predicciones, muestreos, anticipaciones y algunas inferencias sobre los textos escritos; estas estrategias son relevantes para asegurar la comprensión, cuyo desarrollo debe promoverse por medio de actividades de lectura que se realicen en la escuela.

Características de las estrategias de lectura

a) *La predicción.* El lector imagina el contenido de un texto a partir de las características que presenta el portador que lo contiene; del título leído por él o por otra persona; de la distribución espacial del texto, o de las imágenes que lo acompañan. Por ejemplo, al observar la imagen de varias estrellas en la portada de un libro, se puede predecir que se referirá a astronomía o astrología.

b) *La anticipación.* Consiste en la posibilidad de describir, a partir de la lectura de una palabra o de algunas letras de ésta, la palabra o letras que aparecerán a continuación. Por ejemplo, después de un artículo deberá continuar un sustantivo con el mismo género y número, o al leer el final de un renglón que dice.. y así nacieron y se desarro...", se anticipa que lo siguiente corresponderá a la palabra "desarrollaron". La lectura de una frase como "Había una vez..." permite anticipar que se presentará un cuento.

c) *La inferencia:* Permite complementar información ausente o implícita, a partir de lo dicho en el texto, por ejemplo, la lectura de "Eran muchos dulces y sólo quedaron dos" conduce a inferir que los dulces estaban sabrosos, por eso se los comieron y dejaron sólo dos. ii) Conduce a distinguir el significado de una palabra dentro de un contexto. Por ejemplo, en la oración "Me encantaron las flores que me echaste", el significado de "flores" está determinado por "que me echaste", y conduce a una interpretación en el sentido de "halago" o "piropo".

d) *La confirmación y la autocorrección:* al comenzar a leer un texto, el lector se pregunta sobre lo que puede encontrar en él. A medida que avanza en la lectura va confirmando, modificando o rechazando las hipótesis que se formuló. Por ejemplo, si un texto dice: "La cocina estaba llena de humo" y alguien lee: "La comida estaba llena de humo", la frase "llena de humo" puede conducirlo a dudar de la lectura que hizo de la parte anterior—"la comida"—, pues el significado de "llena de humo" no es aplicable a "la comida". Esto obliga a la relectura para obtener información congruente en sus significaciones. En este ejemplo, la estrategia se aplica a partir de un error o desacierto en la lectura.

e) *El muestreo.* De toda la información que contiene un texto, el lector selecciona los indicadores que le son más útiles, de tal manera que su atención no se sobrecarga de información innecesaria. Esta selección se basa tanto en las características físicas del texto (tipografía, distribución espacial, ilustraciones), como en los intereses con los que el lector se aproxima al mismo.

Así, el lector no tiene que procesar toda la información que recibe, y muestrea de acuerdo con lo que busca o espera. Por otro lado, el muestreo permite construir hipótesis sobre el contenido del texto, que se confirmarán o no y que permitirán, a su vez, hacer nuevas predicciones.

Los alumnos de segundo grado poseen características psicológicas y lingüísticas que posibilitan formas particulares de interacción con los textos. Es importante que éstas se consideren en la selección de los materiales de lectura. Sin embargo, se deben incluir distintos tipos de texto con diferente estructura, extensión y vocabulario. La existencia de diversos materiales escritos en el aula es indispensable para que los niños puedan tener contacto con ellos, explorarlos y leerlos.

El lector debe atender a los siguientes aspectos del texto durante la lectura:

- La forma gráfica, la tipografía, la extensión y la distribución espacial del texto; los títulos y subtítulos, entre otros.
- El tema, la coherencia y la cohesión.
- El sistema de escritura, las letras y sus secuencias, la segmentación, la ortografía y la puntuación.
- La organización o estructura textual, de acuerdo con las tramas y funciones del lenguaje (tipos de texto).

A medida que los niños se desarrollan como lectores, identifican e incorporan de manera progresiva estas características del texto, las cuales aportan datos útiles para la construcción de los significados al leer.

Anexo 4

CAPÍTULO VI

Estrategias para desarrollar la comprensión de textos literarios

Antes de describir cada una de las estrategias, es importante insistir en que no hay una "combinación" de actividades dispuestas para ser utilizadas de manera indiscriminada. Cada una de ellas debe plantearse sólo si conviene para un grupo determinado de estudiantes y con un texto específico. Puede ocurrir, por ejemplo, que la estrategia de "dibujar para ampliar" (expuesta en el Capítulo V) resulte útil para favorecer que algunos alumnos queden inmersos en el texto. No obstante, para otros estudiantes puede ser menos útil, prefiriendo hablar o escribir sobre el relato. Asimismo, algunos textos se prestan a determinadas estrategias y otros no.

Cada una de las estrategias que exponemos a continuación ha de utilizarse de manera eficaz, pero también es importante que los profesores acepten los roles que se les asignaban en el Capítulo Primero, así como los supuestos básicos relativos al lenguaje y al aprendizaje. Si se ponen en práctica las ideas que presentamos en cualquier otro contexto docente, los alumnos volverán a encontrarse con que se les ofrece poca ayuda para la comprensión lectora. En manos equivocadas, todas las estrategias expuestas permiten que el profesor imponga su significado al alumno. Esto debe evitarse a toda costa.

Narraciones en colaboración

Introducción

Utilizo la expresión "narración en colaboración" para describir una actividad que requiere que los alumnos creen sus propios relatos en respuesta a una versión no textual de un libro ilustrado. Utilizo el complemento "en colaboración" porque la estrategia requiere la colaboración entre el autor y el niño. La he empleado con éxito en alumnos con diferentes capacidades y niveles de aprendizajes. Su gran validez como estrategia se basa en que ofrece a los niños la oportunidad de crear significados en el nivel del texto. Haciéndolo así se hacen más conscientes de la estructura del relato y del desarrollo de los Personajes sin quedarse sólo en el significado de la oración y de la Palabra. Asimismo tiene la ventaja de que puede utilizarse para presentar a los alumnos textos que superan sus niveles de desarrollo actual aprovechando la zona de desarrollo próximo de cada niño.

Procedimiento

Para usar esta estrategia, necesitamos crear una versión no textual de un libro ilustrado.

Aunque están a la venta algunas obras de este tipo, es fácil crearlas y, por las razones expuestas, son preferibles estas últimas. Suelo hacer esto de tres formas diferentes:

- Coger libros ilustrados viejos y tapan el texto con etiquetas adhesivas o con cinta adhesiva blanca (hace falta otro ejemplar con el texto completo).
- Colocar tiras de papel sobre el texto, manteniéndolas en su sitio con clips. Pueden utilizarse también hojas de notas con un extremo adhesivo.
- Colocar tiras de papel sobre el texto y fotocopiar las páginas seleccionadas.

Cuando la versión sin texto del libro está completa, el Profesor comparte la narración original con el niño, grupo o clase. A niños que no se desenvuelvan bien en lectura el profesor les lee el relato, mientras que, si lo hacen con cierta calidad puede dejar que lo hagan ellos. Leído el texto, no tiene por que ser el mismo día, los alumnos están preparados para preparar sus propias versiones. Puede pedírseles que reproduzcan un relato similar con sus propias palabras o dejar que los niños elaboren una versión totalmente distinta de la historia original.

El rol del profesor en este proceso de composición variara dependiendo de la habilidad de los niños y del tamaño del grupo. Por ejemplo si el docente trabaja con pequeños lectores tendrá

que escribirles el texto, mientras ellos lo van componiendo oralmente. Los lectores más avanzados pueden trabajar independientemente o en grupos, reduciéndose el rol de desempeño del profesor.

La tarea acaba cuando el nuevo texto se comparte con los demás lectores. A algunos niños les gusta volver entonces al texto original para comprobar en qué difiere el nuevo texto de aquél. Cada alumno lee y relee el relato así elaborado a diversos públicos y, en silencio, cuantas veces quiera.

Variaciones de esta estrategia.

Una variación útil consiste en usar las ilustraciones de un texto que los niños no hayan visto. Aunque esto cambia la naturaleza de la lección, los niños tienen que utilizar conocimientos lingüísticos similares para construir el texto. Esta variación permite total libertad de composición, sin las limitaciones derivadas del texto original almacenado en la memoria.

Baraja de textos.

Introducción

Se trata de una antigua estrategia utilizada con éxito por muchos profesores. Supone cortar un texto en trozos (empleando divisiones lógicas basadas en el significado) y presentar un segmento textual a cada niño o a cada pequeño grupo de 4 a 6 miembros. Como en la narración en colaboración, la estrategia requiere que el lector cree el significado en el nivel del texto. En concreto, establece la necesidad de utilizar las estructuras del relato. Que puede o no haberse aprendido intuitivamente a través de la experiencia de la literatura.

Procedimiento

Para establecer esta estrategia, suelo seleccionar un texto de 200 a 500 palabras. Aunque puedan utilizarse textos no literarios, prefiero hacerlo con narraciones. La preparación de los materiales es relativamente fácil. Vienen muy bien los libros ilustrados o de relatos cortos.

Tras mecanografiar el texto, se recorta en segmentos lógicos que se pegan en hojas de cartulina de tamaño uniforme, entregándose uno a cada niño (si están trabajando en grupos). Después se solicita al grupo que trate de reconstruir el texto. Al principio, puede que el profesor tenga que ayudarles haciendo preguntas del estilo de: "¿Quién cree que tiene la primera parte?" "¿Por qué sabes que ésta va después?" Sin embargo, la mayoría de los niños no tarda mucho en aprender a trabajar sin ayuda. Si esta técnica se utiliza con sujetos individuales (que, en mi opinión, no es tan útil), se entrega a cada niño el juego completo de cartulinas. Como los sujetos individuales carecen del apoyo de los conocimientos colectivos del grupo. Quizá sea necesario utilizar textos más cortos y sencillos con menos segmentos.

Variaciones de esta estrategia

Como variación de esta actividad, a menudo entrego a cada grupo una o dos cartulinas en blanco (que sustituyen deliberadamente a las que llevarían algún segmento de texto). El grupo debe ordenar también en su sitio las cartulinas en blanco y escribir los segmentos textuales que faltan.

Tramas narrativas.

Introducción

Las tramas narrativas constituyen una forma de recordatorio del texto (CAIRNEY, 1985b). La trama narrativa es un esquema o armazón del texto: una especie de andamio en el nivel del relato. Ese esquema contiene la información suficiente para comprobar el recuerdo de un relato que el niño haya construido y almacenado en su memoria. Sin embargo, esta técnica no está diseñada para comprobar el recuerdo de un texto; su objetivo consiste en ayudar a los alumnos a construir un conocimiento coherente del texto. Una de las dificultades con las que se encuentran estriba en que no son capaces de organizar la información generada por el texto. Sólo logran recordar segmentos aislados de un texto que han creado mientras leían. Esta técnica les ayuda a construir una representación coherente del texto.

Procedimiento

La trama no debe ser demasiado detallada, de lo contrario la actividad sería excesivamente restrictiva. Los niños pueden realizarla de manera individual o en grupos pequeños. De nuevo, es preferible la colaboración en grupo.

La presentación del texto original puede hacerse de vanas formas. Por ejemplo, si se ha seleccionado un libro ilustrado que supera el nivel actual de lectura de los niños, el profesor tendrá que leerlo. Por otra parte, puede utilizarse un texto escrito de acuerdo con sus capacidades de lectura, en cuyo caso pueden leerlo por su cuenta.

Tras haber leído la narración, cada niño trata de recordar el texto que ha construido y almacenado en la memoria. Si trabajan en grupos, cada miembro indica algo que pueda colocarse en cada apartado. Cuando la trama está completa se lee toda y se comenta el contenido.

Marco narrativo.

Miguel vivía en el exterior con su familia. Estaba en la salida hacia el monte.

Un día decidió que su hijo tenía que se bautizado

Ahora su hijo tenía diez años cuando paso un predicador y accedió a bautizarlo

Pero cuando esto ocurría el chico los oyó y pensó que el bautismo era como esquivar a las ovejas

Así, en seguida se marchó para que no pudieran agarrarlo

De forma individual, se estimula a los niños para que consideren con qué exactitud les parece que la trama refleja el significado creado por ellos cuando leyeron el relato original. Una ampliación, útil de esta técnica consiste en pedir a los niños que creen tramas narrativas para que otros las rellenen.

Transformación de la narración

Procedimiento

El objetivo esencial de la transformación de narraciones consiste en estimular a los alumnos para que reconstruyan un texto que se expondrá ante un público más numeroso. El texto pudo haberse leído a los estudiantes por el profesor o de forma independiente por ellos mismos. A continuación de la lectura del relato se pide a los alumnos que construyan una narración oral con elementos de apoyo para su presentación pública. Por ejemplo, pueden utilizar siluetas con un retro proyector, una línea temporal, representación teatral con marionetas, etc.

Es esencial demostrar como funciona la transformación narrativa. Suele hacerse esta demostración con la participación de la clase. Para hacer más fácil la participación del grupo, puede ponerse el retroproyector detrás de una tela blanca, de manera que se convierta en una pantalla perfecta para la proyección de las siluetas. Como alternativa, se puede pedir a los niños que hagan algunos dibujos y los recorten. Éstos podrán exponerse en una pantalla convencional (o sobre una pared blanca) por medio de un retroproyector.

Variaciones de esta estrategia

La parte que le toca al texto original en este tipo de clase puede variar mucho. Por ejemplo, si se utiliza la representación dramática en apoyo del relato, el texto puede modificarse para convertirlo en un guión. En este caso, los alumnos podrían trabajar en grupos para elaborar un guión escrito. Asimismo, es posible que elaboren un relato escrito del texto para ponerlo en común, con el texto original como patrón. Cada una de estas variaciones, así como otras que pudieran utilizarse, requieren, en diverso grado, una revisión del texto, mientras que las indicadas antes sólo exigen que los alumnos vuelvan a contar el relato de memoria.

Fichas de personajes.

Introducción.

La ficha de personajes es una estrategia sencilla diseñada para centrar la atención de los alumnos en las personalidades de protagonistas específicos de un texto (CAIRNEY. 1983). Su uso estimula a los niños para que consideren no sólo los rasgos de personalidad, sino las relaciones entre los distintos personajes. Aunque muchos lectores (en especial los más ávidos) necesitan poca ayuda para centrarse en los personajes de un texto, esta técnica anima a otros a reflexionar sobre ellos de una manera que hasta entonces no se había dado.

Procedimiento.

Las fichas pueden utilizarse con cualquier texto narrativo que los niños hayan escuchado o leído. Aunque su composición puede variar, el formato que presento me ha resultado

especialmente útil. Para demostrar cómo se utiliza, conviene escoger un personaje que conozcan todos los niños, a poder ser uno sacado de alguna obra literaria que el profesor les haya leído. Asimismo conviene enseñar a la clase que la ficha puede adoptar formas di-versas. Por ejemplo, suelo demostrar la construcción de una ficha basada en los hechos y otra que supone una "ampliación de la verdad".

Importa poco que los niños decidan crear fichas basadas sólo en los rasgos y acontecimientos contenidos en el relato o prefieran presentar una interpretación propia del protagonista en cuestión. En ambos casos, el lector tiene que conocer el personaje.

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">I M A G E N</div>	Nombre: Apodo: Edad: Dirección: Descripción: Características especiales: Principales objetivos en la vida: Costumbres interesantes:
--	--

Cuando los niños han creado sus fichas, deben tener oportunidad de compartirlas con los demás miembros de la clase. Esto no sólo es muy divertido, sino que da ocasión de escuchar cómo han representado otros niños el mismo u otro personaje del mismo libro.

Variaciones de esta estrategia

Hay una serie de posibles variaciones de esta estrategia. El formato puede cambiarse añadiendo o eliminando determinadas categorías de información. Por ejemplo, pueden añadirse categorías como: "el programa preferido de televisión", "cómo emplea su tiempo libre", "visto por última vez", etc. Puede añadirse incluso una sección de huellas dactilares (utilizando un tampón). La ficha puede transformarse en un cartel de "individuo buscado", exhibiéndolo después por toda la clase. Este simple cambio de formato requiere que los alumnos sean conscientes de la necesidad de llamar la atención de la gente y de presentar la información con la mayor claridad posible.

Conversación escrita con un personaje

Introducción

Esta estrategia se basa en la "conversación escrita", muy utilizada en los últimos años para animar a los pequeños escritores a que elaboren un diálogo escrito con un amigo. Sin embargo, en este caso, se pide a los alumnos que mantengan un diálogo con un personaje de un libro que hayan leído. El objetivo consiste en estimular a los estudiantes a que se centren en un personaje específico y traten de comprender su forma de pensar, hablar y escribir. Procedimiento

Yo empiezo mostrando la estrategia a la clase. Lo hago seleccionando un personaje que conozcan todos los alumnos e iniciando una conversación con él o ella con la ayuda de un retroproyector o de la pizarra de un modo parecido a éste:

Carlie: Sra. Masón, estoy enfermo y cansado de vivir aquí; ¿por qué continúa tratando deliberadamente de molestarme deshaciéndose en atenciones conmigo? Me cansan quienes se preocupan por tonterías.

Sra. Masón: Carlie, yo sólo trato de mirar por usted, por Harvey y Thomas J. Como creo que debo hacer. Me parece que podría intentar hacer algo por cambiar.

Carlie: ¿Qué diablos quiere decir?

Sra. Masón: No diga tacos como ese niño. Lo que quiero decir es que deseo que todos ustedes tengan un poco de amor y atención.

Carlie: Bueno, no se preocupe por mí. No necesito ser otro de sus buenos proyectos de exploradora. Le he dicho antes que no pretendo acabar como la decimoctava figura de su vitrina.

Sra. Masón: Adelante, Carlie. No tiene que acabar en ninguna vitrina, si usted no quiere.

(Conversación escrita entre Carlie y la Sra. Masón en Betsy BYARS: The Pinballs (Bolas /ocas/1977)).

Normalmente, comienzo con esa conversación con un enunciado seguido de una pregunta. Esta pregunta está pensada para suscitar una respuesta.

Respondo entonces en nombre del personaje, quien, a su vez, pone en común algo y quizá haga una pregunta.

Iniciado el diálogo, animo a la clase a que se sume a la operación, indicando lo que podría escribirse después. Es posible que en ese momento, algunos alumnos den un paso al frente y asuman el papel de uno de los personajes.

Después de la demostración, divido a la clase por parejas y solicito a los niños que seleccionen el papel que desean interpretar. ¿Serán un personaje o una persona interesada que se suma al diálogo? Algunas de las conversaciones más útiles se desarrollan entre dos personajes diferentes del mismo relato. Si se utiliza este enfoque, cada niño asume el papel de un personaje distinto.

Cuando se terminan las conversaciones, se anima a los alumnos para que las pongan en común en pequeños grupos.

Variaciones de esta estrategia

En esta estrategia pueden utilizarse diversas versiones. Una de las más divertidas consiste en pedir a los niños que asuman los roles de los personajes de dos libros diferentes, por ejemplo. The BFG (El gran gigante bonachón) del libro del mismo nombre (DAHL, 1982), y Jack del relato de Jack and the Beanstalk (Jack al acecho de la semilla) (LANG, 1969). Estos personajes conversan, entonces, entre ellos sobre cosas que puedan ser de común interés.

Historia inacabada

Introducción

Esta técnica constituye una estrategia integrada de lectura y escritura. Se proporciona a los niños el principio de una historia que deben continuar escribiendo hasta que se les indique que pasen la historia a otro niño para que la continúe. Como en el caso de la conversación escrita, esta técnica requiere que el niño lea y escriba de forma interactiva: primero tendrá que leer después escribir, volviendo a leer y a escribir, y así sucesivamente. Una ventaja sobre la conversación escrita consiste en que requiere que el lector-escritor construya el significado de textos amplios (tanto mediante la lectura como a través de la escritura). Cada vez que un nuevo texto pasa a manos de otro alumno, éste necesita leer el texto escrito hasta ese momento prever lo que el autor trataba de crear y planear como ampliarlo. En cierto sentido, esta actividad obliga al lector a leer como un escritor de una manera que es difícil de conseguir mediante las lecciones escritas convencionales.

Procedimiento

Inicio siempre esta actividad realizándola yo mismo con la ayuda de un retroproyector. Tras la exhibición del principio del relato (escogido de alguna obra literaria), redacto la siguiente sección del texto. Después de escribir varias oraciones, me detengo, leo en voz alta y pido al grupo que indique qué vendría a continuación. Recojo alguna de las sugerencias y escribo la siguiente sección. Sigo de este modo hasta acabar el texto a satisfacción del grupo.

Cuando los niños inician esta actividad, el planteamiento puede variar mucho. Sin embargo, describiré uno que me ha ido especialmente bien. Antes de pedir a los alumnos del grupo que comiencen el relato, les explico que sólo dispondrán de un tiempo limitado para escribir algo y que, después tendrán que pasar el papel a otro compañero. Les indico que el texto pasará de uno en uno hasta que todos los miembros del grupo hayan escrito algo: el último finalizará la historia. Si esta actividad se desarrolla con toda la clase el número de niños que participen directamente tendrán que limitarse. El ideal se cifra entre 4 y 8 niños.

El inicio del relato no debe ocupar más que 2 ó 3 oraciones. En él debe aparecer un personaje, centrar más o menos el escenario y, quizá, presentar algún acontecimiento inicial. Cada niño del grupo recibe una copia del comienzo del texto y se le pide que empiece a escribir. A los 3 minutos, más o menos, cada texto pasa al siguiente. Con independencia del tiempo de que disponga el niño, debe advertírsele siempre de antemano que se le pedirá que deje de escribir. La única variación respecto a esta cuestión puede consistir en conceder más tiempo a quien tiene que poner fin al relato. En realidad, suelo dejar que cada niño siga escribiendo hasta que esté satisfecho con el final.

Cuando se han terminado todos los textos, vuelven a la persona que lo inició, comentándose entonces en grupo. Otra alternativa puede consistir en que el alumno que acaba el texto sea quien lo lea.

Entrevistas a los personajes

Introducción

Esta actividad constituye una forma muy creativa de respuesta literaria. Requiere una comprensión y apreciación completa del texto y estimula al lector a "meterse en el personaje", así como hacer elaboraciones del texto. Al colocar a los alumnos en situaciones en las que tienen que entrevistar a un personaje, se ven obligados a reflexionar sobre las cualidades que éste posee y su forma de pensar. La estrategia anima también a los estudiantes a "revisitar" el texto para aclarar qué saben acerca del personaje en cuestión.

Procedimiento

Como en muchas otras estrategias descritas, hago una demostración de la misma en primer lugar. Explico que el objetivo consiste en entrevistar a un personaje de un relato que los alumnos conozcan bien. Selecciono una narración que haya compartido con ellos, escojo un personaje (explicando las razones de mi elección) y procedo a establecer un diálogo entre un entrevistador independiente (es decir, alguien que no forma parte de la narración) y ese personaje.

Cuando he efectuado la demostración de cómo se desarrolla la entrevista, pido a los niños que presenten nombres de personajes de relatos que hayan leído y podrían ser entrevistados, utilizando la técnica de tormenta de ideas. Les explico entonces que su tarea consiste, no en volver a contar la narración, sino en tomar de ella un aspecto y utilizarlo para la entrevista, como si perteneciese a la vida real. A continuación, divido el grupo en parejas, incitando a cada una a que escoja un personaje, decida quién hará de entrevistador y quién de entrevistado, procediendo entonces a preparar la entrevista, anotando todas las preguntas y respuestas. El siguiente caso es una entrevista a un personaje preparada para Elizabeth, de "The Paper Bag Princess" (MUNSCH, 1980), por Clementine, de 12 años:

Entrev.: Damos nuestra calurosa bienvenida a la Princesa de la Bolsa de Papel. Como recordarán, ella salvó heroicamente a su príncipe de la guarida del dragón. Dígame, ¿planeó desde el principio agotar al dragón para poder así salvar al príncipe?

P.B.P.: Bueno, fue en realidad una de esas ideas "sobre la marcha".

Entrev.: ¿No le daba miedo pensar que el dragón pudiera abrasar su ligero vestido de bolsa de papel?

P.B.P.: Ahora que lo dice no creo que lo pensara en absoluto. En realidad tuve suerte de encontrarlo para ponérmelo cuando mi palacio ardió.

El incendio de mis vestidos fue un suceso más desafortunado.

Entrev.: ¡Ah!, ya veo. ¿No estaba descorazonada cuando Ronaid la rechazó porque usted era un asco?

P.B.P.: Al principio, me sentí un poco descorazonada, pero después me di cuenta de que Ronaid era un hombre vanidoso, consentido, inmaduro y jovenzuelo, y no querría haber seguido con él.

Entrev.: ¿Cree que el dragón era más bien estúpido y tonto para caer en sus trucos?

P.B.P.: ¡Oh! Si, seguro, creo que también quería alardear un poco. ¡Ostento o pedante!

Entrev.: El relato dice que después de todo usted no se casó con Ronaid.

¿Piensa en alguien?

P.B.P.: Lo encontré al volver de salvar a Ronaid (gemido). Se hizo cargo de mi situación al momento, y me compró los vestidos que escogí. Nos casaremos en primavera.

Entrev.: Bueno, siento que tengamos que acabar esta entrevista, y estoy segura de que ustedes se unirán conmigo deseando lo mejor para la Princesa de la Bolsa de Papel.

A algunos profesores y niños puede gustarles grabar la entrevista. Sin embargo, creo que, por regla general, no es preciso.

Transcurrido el tiempo necesario, el grupo vuelve a reunirse y las parejas presentan sus entrevistas, adoptando uno de sus componentes el rol de entrevistador y el otro el del personaje.

Variaciones de esta estrategia

Una posible variación consiste en cambiar la identidad y el papel del entrevistador. Puede pedirse a los alumnos que actúen como reporteros de televisión, presentadores de tertulias televisadas o radiofónicas, entrevista-dores de informativos de radio, etc. Asimismo, se les puede pedir que desarrollen una mesa redonda en la que participen varios personajes y algunos "expertos" cuya presencia sirva para aclarar algún problema especial. Por ejemplo, en una mesa redonda podrían participar el BFG, Sophie, el jefe de policía y el secretario especial de la Reina para "cuestiones sociales. Esta mesa podría tratar el terrible problema de los gigantes que siguen comiéndose a niños inocentes [véase *The BFG* (El gran gigante bonachón), DAHL, 1982].

Sociograma literario

Introducción

Esta técnica fue desarrollada por JOHNSON y Louis (1985). Requiere que el lector construya un sociograma que muestre todos los personajes de un relato y las relaciones existentes entre ellos. La gran ventaja del sociograma consiste en que el lector, al construirlo, aprecia y comprende mejor el texto. Tiene que reflexionar sobre la personalidad de cada personaje, la compleja relación existente entre ellos y las sutilezas del significado que a menudo se pasan por alto en una única lectura superficial del texto.

Procedimiento

El sociograma se construye inscribiendo el nombre de cada personaje en un círculo y representando las interacciones entre ellos mediante líneas. La naturaleza de la interacción se indica escribiendo unas palabras que la resuman brevemente. Cada relación de un personaje con otro se representa sobre la línea que los une, separando cada interacción con una coma.

No es una técnica fácil y requiere una presentación muy cuidadosa. Es preciso que el profesor demuestre como se construye el sociograma a partir de una narración. Debe escogerse un texto con un número moderado de personajes. El primer intento debe ser lo bastante simple como para terminarlo pronto, para que los alumnos vean como funciona a manera de relato. El proceso debe partir de una lluvia de ideas para obtener la lista completa de los personajes. Hecho esto el maestro selecciona el personaje central e inicia el sociograma añadiendo por turnos a los siguientes personajes y representando las relaciones entre ellos mediante líneas y comentarios escritos.

Es posible que hagan falta por lo menos dos sociogramas de demostración. Se les pide a los alumnos que indiquen personajes e interacciones y el profesor las anotará haciendo los cambios que crean necesarios. Se pueden hacer varios borradores de un mismo sociograma. Sin embargo hay que señalar que no es necesario que el sociograma quede perfecto.

Aunque los niños pueden construir los sociogramas de forma individual es preferible que lo hagan en grupo. La ventaja que esto ofrece es que se obtiene una mayor cantidad de conocimientos que pueden compartirse, así como más puntos de vista personales sobre los

personajes Por último, debemos recordar que no importa el producto de esta estrategia, sino el proceso y los puntos de vista suscitados.

Variaciones de esta estrategia

Este método permite muchas variaciones sencillas. Por ejemplo, podrían hacerse diversos sociogramas sobre el mismo libro desde diferentes puntos claves del argumento. De este modo, es posible comparar las relaciones que cambian a medida que se desarrolla la narración. Otras variaciones pueden fundarse en el procedimiento, por ejemplo, podemos pedir a los alumnos que hagan los sociogramas en pequeños grupos y comparen sus productos finales o, de manera alternativa, que cada alumno construya su propio sociograma de un libro que esté leyendo.

Un comentario final

Las estrategias mencionadas demuestran que existe alternativa a la enseñanza tradicional de la comprensión. Aunque todas estas actividades son diferentes entre sí, tienen en común varias características: 1. Ayudan a los lectores a crear significados respecto a los textos que 2. Exigen a los lectores que construyan un conocimiento coherente de los textos completos. 3. Estimulan la utilización de otras formas de construir significados (como escritura, dibujo, representación dramática, etc.) para crear una comprensión más completa del texto leído.

4. La participación del profesor, como facilitador, es vital para demostrar y servir de ejemplo de la aplicación de las estrategias que los lectores eficaces utilizan para dar sentido a los textos.

Las ideas presentadas no son exhaustivas. En realidad, sirven de ejemplos de los tipos de estrategias que pueden planearse en relación con los textos literarios. La forma en que los profesores utilicen las ideas antes apuntadas y las actividades alternativas que ellos mismos desarrollan variarán dependiendo del texto leído, de los estudiantes y del contexto en el que tenga lugar la clase. Es importante que sea así. Las ideas expuestas nunca deben convertirse en actividades que sean fines en si mismas. El centro de atención debe ser siempre el libro y no las estrategias que el profesor utilice para ayudar a los alumnos a dominar el texto.

Anexo 5

CAPÍTULO VII

Estrategias para desarrollar la comprensión de textos de contenido concreto.

Perfiles semánticos

Introducción

Esta estrategia requiere que los lectores creen un perfil semántico que resuma un texto de contenido concreto. Del mismo modo que a menudo los lectores encuentran dificultades para construir un conocimiento coherente de un texto narrativo, con frecuencia les ocurre lo mismo con los textos de contenido concreto. Esta técnica ayuda a demostrar a los niños que los textos de contenido concreto son muy diferentes de los narrativos. Es más constituye un medio para ayudarles a poseer un conocimiento coherente de un texto, y no un conjunto inconexo de hechos. Cualquier profesor que solicite a sus alumnos que resuman un texto, sabrá lo difícil que les resulta trabajar con textos de contenido concreto. Esta estrategia se presta especialmente a la realización de resúmenes.

Procedimiento

Para utilizar esta estrategia, el profesor debe seleccionar, en primer lugar, un texto de un libro de ciencias sociales o naturales, una enciclopedia, un texto de una ficha del laboratorio de lectura. En las clases dedicadas a la demostración de la técnica, el profesor escoge el texto. Sin embargo, cuando los alumnos hayan desarrollado el proceso varias veces, deben aplicarlo a textos seleccionados por ellos mismos. Un equipo del grupo va a leer un extracto, para recuperar información sobre el tema y les insisto en que, una vez leído, tendrán que organizar y anotar la información para recordarla más tarde y ponerla en común con los demás. Después de estos comentarios, les leo el texto. Una vez leído, les pido que piensen cuál es la idea principal del extracto y la escriban. A continuación platicamos sobre las alternativas y las escribo en la pizarra. Normalmente, los alumnos indican diversas ideas que van desde enunciados que nada tienen que ver con el tema hasta detalles específicos. Por ejemplo, un grupo con el que trabajé indicó las siguientes ideas principales en relación con un texto titulado "Raising the Titanic".

Nafragio del Titanio Puesta a flote del Titanio Peligros de los icebergs. El barco chocó con un iceberg

E Titanic	Nafragio del Titanio
El hundimiento del Titanic	Puesta a flote del Titanio
Por qué se hundió el Titanic	Peligros de los icebergs
El barco llevaba una fortuna en joyas	El barco choco con un iceberg.

Cuando termino de escribir las indicaciones de los alumnos selecciono uno de los temas. A continuación, solicito al grupo que expongan ideas del texto que les aporten algo en relación con el tema. Algunas se ponen en común en una breve sesión de tormenta de ideas y las escribo en el retroproyector o en la pizarra.

El siguiente paso consiste en demostrar al grupo que las ideas recogidas deben organizarse de alguna manera. Explico que esto puede hacerse de diversas formas. Por ejemplo, utilizando números para marcar cada punto como perteneciente a una categoría específica utilizando un código de colores, (por ejemplo, cruces, asteriscos, etc.) -en realidad, cualquier forma de organizar los elementos de información. La primera clase de este tipo puede finalizar aquí. La siguiente podrá consistir en una repetición del proceso con otro texto (es posible repetir varias veces) o pasar a la etapa siguiente.

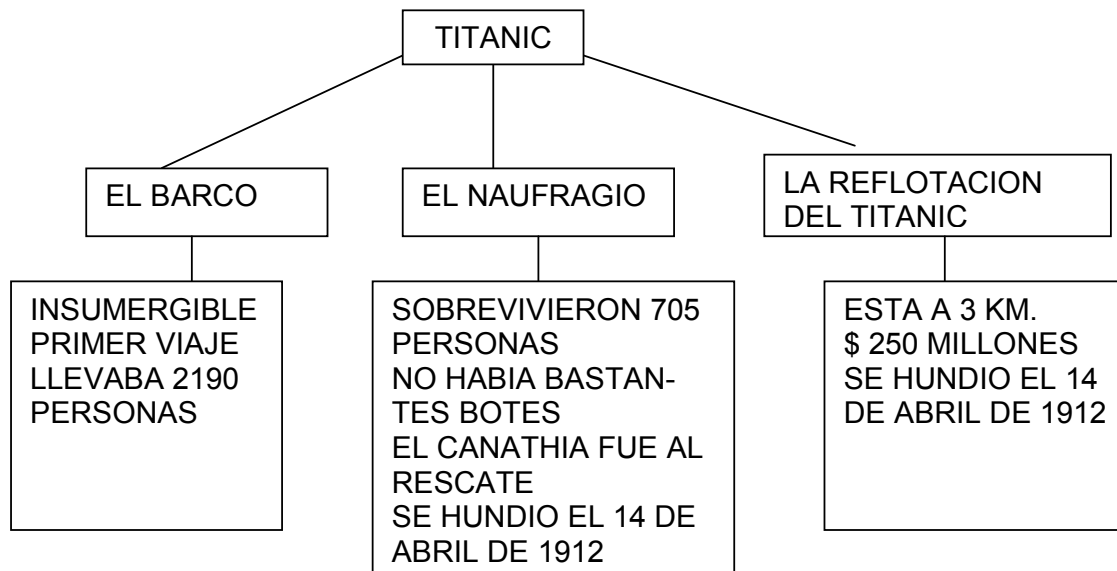
El aspecto más importante de este tipo de clase consiste en organizar la información y por eso suelo hacer la demostración con diferentes formatos, incluyendo listas, esquemas, redes semánticas, etc. En esta etapa, trato de construir uno en el retroproyector o en la Pizarra, comprobando si la clase cuenta con más información de la que yo aporté. Es importante que el profesor insista en que se trata de su representación de la información y que los niños pueden organizarla de diversas formas.

¿Cuál era la idea principal?: El Titanic era – se suponía- insumergible.

Haz una lista de todos los detalles importantes que nos digan algo más sobre es idea:

- 1 insumergible
- 1 primer viaje
- 2 solo se salvaron 705 personas
- 2 no había suficientes botes salvavidas
- 3 está a 3 kilómetros de la superficie
- 2 el Canathia fue el primer barco de rescate que llegó ahí
- 3 los expertos creen que el Titanic vale \$ 250 millones
- 3 se hundió el 14 de abril de 1912
- 1 llevaba 2190 personas

El paso final de esta clase consiste en enseñar a los alumnos cómo puede transformarse su perfil en un resumen. Para hacerlo, presento y leo una serie de ejemplos, demostrando a continuación cómo debe escribirse un resumen. Como ya he indicado, el primer intento (o los dos primeros) de poner en práctica esta estrategia puede consistir en un diálogo de grupo y en que los niños realicen, individualmente, algunas anotaciones sobre los principales temas y algunos puntos de apoyo. Sin embargo a medida que aumenta la confianza del grupo, debe estimularse a los alumnos para que sigan adelante con el proceso culminando en sus propias representaciones de la información recogida a partir de la lectura del texto.



Sesiones de conversación con el autor

Introducción

Esta estrategia está diseñada para ayudar a los alumnos a enfrentarse a textos de contenido concreto. Con demasiada frecuencia, leen textos de contenido concreto de un modo superficial, sin llegar a comprender por completo el significado pretendido por el autor. En consecuencia, los textos que construyen mientras leen consisten a menudo en una serie de detalles aislados. Frecuentemente los lectores no dejan que el texto se oponga a su modo de pensar sobre el tema. La lectura crítica de un texto requiere que el lector emprenda un diálogo con el texto o con el autor. La conversación con el autor está diseñada para hacer que los lectores superen la lectura literal de textos de contenido concreto, estimulándolos de modo especial a que distingan entre hechos y opiniones, y busquen los prejuicios del autor así como su punto de vista. La estrategia logra estos objetivos animando a los lectores a que interactúen con el autor mientras leen, anotando al margen sus comentarios personales y preguntas

Procedimiento

Para utilizar esta estrategia ha de prepararse un conjunto de textos apropiados. Su extensión debe estar entre las 200 y las 1.000 palabras y pueden seleccionarse a partir de revistas, periódicos, antiguos laboratorios de lectura. Escogidos los textos, los fotocopia dejando un amplio margen en cada página. También pueden mecanografiarse.

Antes de pedir a mis alumnos que emprendan esta actividad, les hago una demostración en el retroproyector de cómo se realiza (empleando el texto que no volverá a utilizarse). Les explico que el objetivo de la tarea consiste en leer el texto, hacer comentarios y plantear preguntas como si hablasen con el autor. Sin embargo, como el autor no está presente, les explico que estos comentarios y preguntas deben escribirse en el margen. Indico siempre que esto me ayuda a apreciar de forma más completa el texto llegando a comprender mejor lo que trata de enseñarme. Efectuada la demostración de la técnica, pido a mis alumnos que escojan un texto de entre varias alternativas; texto que tendrán que leer anotando al mismo tiempo los comentarios y preguntas que crean necesarios. Al principio, los estudiantes encuentran difícil esta tarea, pero, si persisten, los beneficios compensan con creces el esfuerzo realizado.

Variaciones de esta estrategia

La técnica de este procedimiento puede modificarse con facilidad. Una variación supone alterar la forma de escribir los comentarios y preguntas. Por ejemplo, podemos no fotocopiar el texto, prefiriendo que los niños escriban sus comentarios y preguntas en una hoja aparte. Esto tiende a fragmentar algo la lectura, pero permite utilizar mayor variedad de textos (y con menos preparación). Otra modalidad se refiere a la forma de su aplicación. Por ejemplo, el texto puede leerse por una pareja de niños, haciéndolo en voz alta por turnos. A medida que van leyendo, pueden detenerse para hacer comentarios, anotándolos ambos al margen.

Estimar, leer, responder, preguntar (ELRP)

Introducción

La ELRP se basa en una estrategia diseñada por Dorothy WATSON (1985). Requiere lectores que se enfrenten activamente a los textos para relacionar la información nueva con los conocimientos previos. Se trata de un procedimiento que exige a los lectores que se sumerjan en un proceso reiterativo de lectura, escritura y conversación.

Procedimiento

Para empezar la clase, explico para qué sirve la ELRP. Les presento el proceso mediante una demostración en un retroproyector, empleando un texto corto, de una sola página, dividido en varios apartados. Normalmente tiene, al menos, una parte de material de ilustración.

Comienzo entonces a desarrollar cada una de las etapas, explico que ya he examinado el texto con anterioridad (punto de partida de esta estrategia) atendiendo a los subtítulos, ilustraciones y diagramas, y leyendo las cinco primeras oraciones de varios apartados. Indico que vamos a estimar sobre que versa el texto. Les muestro la primera página y les informo sobre lo que creo que trata. Estos breves comentarios se escriben en forma de nota en la parte superior de la primera página.

A continuación, explico que es importante leer el texto completo. Lo hago en voz alta a todo el grupo, señalando que, normalmente, se lee en silencio cuando se trabaja solo. Antes de empezar, hago hincapié en que, cuando se lee un texto, es importante pensar en las ideas que recuerda, en situaciones previas que hayan sido leídas o vistas (por ejemplo, documentales de televisión), imágenes que vengan a la mente, ideas difíciles de entender o con las que estén de acuerdo, etc.

Después de efectuada la lectura, les explico que conviene responder de algún modo. Es una buena ocasión para compartir los pensamientos que el lector haya tenido durante la misma. Manifiesto algunos de mis propios pensamientos y explico que, si no hay nadie con quien comentar esas ideas conviene escribirlas. De este modo, podremos ponerlas en común más tarde o releerlas para reflexionar sobre nuestra lectura.

Por último, sugiero que este tipo de respuesta vaya seguido del planteamiento de preguntas a uno mismo. El lector se hace varias preguntas sobre el contenido del texto. Por ejemplo: ¿De qué trata? ¿Cuál era su "gran idea"? ¿Qué es lo que me desconcierta aún? ¿Qué me cuesta aceptar?

Variaciones de esta estrategia

Esta estrategia puede presentar muchas variaciones. Por ejemplo, puede utilizarse con textos narrativos, que requieren efectuar algunas modificaciones en los procedimientos. Sin embargo, las variaciones en los textos de contenido concreto pueden consistir en que los alumnos trabajen

por parejas lo hagan en grupo, ocupándose de forma individual del mismo texto y, después de la "estimación", "respondiendo" como grupo y poniendo en común las preguntas.

Volver a contar

Introducción

La estrategia para "volver a contar" ha sido diseñada fundamentalmente para estimular a los estudiantes a que recuerden un texto ya leído por ellos.

Su utilidad, en cuanto estrategia de comprensión, está bien documentada (véase, por ejemplo, BROWN y CAMBOURNE, 1987), porque volver a contar un texto obliga al lector a "revisar" el construido en la memoria, lo que, a su vez, le ayuda a efectuar una representación más coherente de lo leído,

Procedimiento

Como con todas las demás estrategias presentadas en este capítulo, es importante efectuar una demostración ante la clase. Empleando un retroproyector, muestro a los niños un texto corto de contenido concreto de unas 500 palabras. Es importante dejar claro desde el principio el objetivo de la lectura (es decir, reunir hechos relativos a un tema específico, comprobar las propias ideas, etc.). Hecho esto, explico a los alumnos que, antes de leer el texto, trato de prever de qué trata, utilizando el título, subtítulos y cualquier material de ilustración. Pongo en común mis previsiones y leo el texto en voz alta a la clase, explicando que, en él transcurso de la lectura juzgo la exactitud de mis previsiones.

Tras leer el texto, lo vuelvo a contar ante la clase. Esto puede hacerse de forma oral o escrita. Debe explicarse que la forma escrita variará dependiendo del propósito del lector. Por ejemplo, si estoy buscando hechos en relación con un tema concreto, bastará con volver a exponerlo pero en forma de lista. Sin embargo, si pretendo resumir una descripción de una catástrofe natural, sería más apropiada la forma en prosa. Es importante hacer hincapié en que, durante este proceso, no se debe volver al texto original, debemos volver a contarlo de memoria.

Cuando se ha narrado de nuevo completamente, puede pedirse a los alumnos que comenten la exactitud de la misma. ¿Cómo compararlo con el texto original? Poniendo el texto en el retroproyector. La clase podrá hacer comentarios con mayor conocimiento de causa.

A continuación de la demostración del proceso, empiezo a comprometer más a mis alumnos en el mismo. Al principio, nos ocupamos del propio texto, leyendo todos en silencio al mismo tiempo y contándolo en forma oral a un compañero. Más tarde, pido a los niños que empiecen a hacer una narración escrita, que será compartida con otra persona. Esta puesta en común permite a los alumnos comparar sus textos con los de otros para encontrar diferencias, inexactitudes, etc.

Variaciones de esta estrategia

Esta estrategia básica admite muchas variaciones (BROWN y CAMBOURNE, 1987, hacen una exposición más detallada que resultará útil para la mayoría de los profesores), una de las cuales está relacionada con cambios de forma del texto. Por ejemplo, puede utilizarse un amplio conjunto de textos de contenido concreto (reportajes de periódicos, editoriales, textos de instrucciones, etc.), así como textos narrativos. Asimismo, es útil cambiar los procedimientos, por ejemplo, la estrategia puede desarrollarse con pequeños grupos o con parejas. La lectura puede hacerse en voz alta o en silencio, en grupo o solos. En definitiva, esta estrategia tiene incontables variaciones.

Procedimientos de eliminación de elementos

Introducción.

El procedimiento de eliminación de elementos fue utilizado inicialmente por los periodistas para comprobar la legibilidad de los diarios. Los teóricos de la educación empezaron a usarlos para evaluar la legibilidad de los materiales escolares de lectura. Más tarde, los profesores comenzaron a utilizarlo con fines docentes (HOPKINS, 1978), por ejemplo, para estimular a los lectores a que hicieran previsiones mientras leían, reparando en la información semántica y sintáctica (CAIRNEY, 1983), y para ayudar a la comprensión de las relaciones de cohesión establecidas por elementos textuales como los pronombres (CHAPMAN, 1979, 1983). - Aunque algunos autores se muestran críticos en contra del procedimiento de eliminación de elementos, parece que puede ser útil cuando se realiza con textos de contenido concreto. Lo

incluimos aquí porque nos parece una forma válida de favorecer la atención al texto de contenido concreto, de estimular a los estudiantes para que lean buscando significados más profundos.

Procedimiento

Tras seleccionar un pasaje adecuado a efectos de demostración, se eliminan una de cada 10 palabras. La forma más sencilla de hacerlo consiste en borrarlas con líquido corrector. El único problema que plantea este procedimiento está en que deja un espacio del tamaño de la palabra eliminada, que opera como clave visual; reduciendo, por tanto, la dependencia del lector de las claves basadas en el significado. Una forma de evitarlo consiste en mecanografiar el texto, dejando espacios de igual longitud.

Una vez leído en voz alta el pasaje escogido, manifiesto mis previsiones sobre las palabras que faltan, razonando las sustituciones efectuadas. Después, hago intervenir a los alumnos en el proceso, antes de permitirles que elaboren solos un pasaje completo.

Variaciones de esta estrategia

Son muchas las variaciones posibles, basándose en la forma del texto, número de eliminaciones, forma de las mismas y manera de leer el pasaje y rellenar los espacios vacíos. Por ejemplo, pueden borrarse 1 de cada 5 palabras en vez de 1 de cada 10. Pueden eliminarse palabras de contenido (o sea nombres, verbos, adjetivos y adverbios) o palabras estructurales (es decir, conjunciones, pronombres, artículos y preposiciones). La tarea puede desarrollarse de forma individual, como clase o en pequeños grupos; esta última forma favorece el acuerdo activo del grupo a la hora de decidir que palabras son más adecuadas para rellenar los espacios en blanco. Asimismo, las palabras borradas pueden entregarse a los alumnos en una lista desordenada, o pueden eliminarse frases completas. En otro lugar (véase CAIRNEY, 1985b), he denominado esta última forma como "armazón y sólo requiere que el profesor proporcione un esquema a nivel del texto con grandes espacios vacíos.

Investigación-pensamiento dirigido

Introducción

Este modelo se basa en un enfoque más minucioso desarrollado por MORRIS y STEWART-DORE (1984). Fue diseñado para ayudar a los lectores a "aprender a aprender a partir del texto"; su principal objetivo consistía en ayudar a los alumnos a aprender cómo descubrir, leer y utilizar textos de contenido concreto para efectuar una serie de tareas escritas.

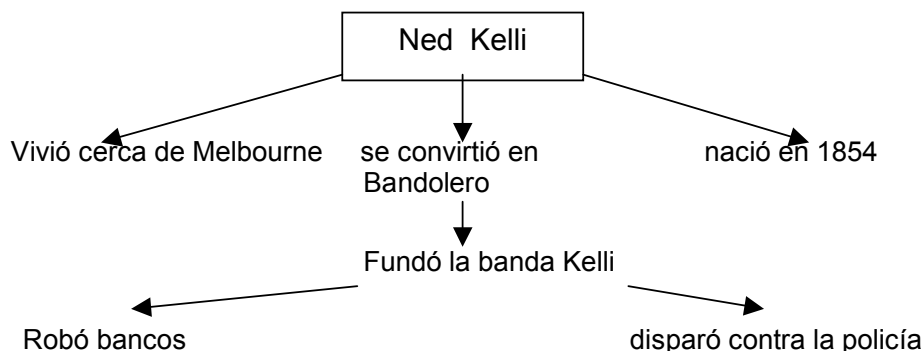
Procedimiento

Utilizo esta estrategia de una manera que implica una preparación para la lectura utilizando panorámicas estructuradas, lectura dirigida del texto, reflexión sobre el mismo, selección y organización de la información y, por último, anotación de las ideas. Hago en clase varias demostraciones de cada uno de estos pasos por separado antes de permitirles utilizar el procedimiento individualmente. Sin embargo, para simplificar la descripción, explicaré la demostración del proceso completo.

Comienzo seleccionando un texto de unas 500 palabras. Una vez comunicado a la clase el tema escogido (por ejemplo, "Ned Kelly"), expongo mi panorámica estructurada utilizando un retroproyector. A medida que voy dibujando la panorámica, digo a los niños que su objetivo consiste en organizar las ideas del texto mientras van leyendo. Esta panorámica puede ser mostrada a los alumnos por el profesor, o preparada por los mismos lectores (individualmente o en grupos) utilizando sus conocimientos previos antes de leer el pasaje. En ambos casos, la panorámica actúa como, elemento de organización previa; sin embargo, prefiero el segundo procedimiento porque estimula desde el principio a los alumnos a emplear sus conocimientos previos cuando se enfrentan a un texto.

Completada mi panorámica estructurada, encargo a los alumnos que preparen, de forma individual, su propia panorámica de un texto que ya hayamos puesto en común. Se les anima después a debatir sus panorámicas en pequeños grupos. La gran ventaja de esto consiste en que los estudiantes pueden compartir sus conocimientos previos a la lectura del texto. El siguiente paso del proceso es orientar la lectura del texto. Esto puede hacerse de varios modos, pero yo prefiero utilizar una variante de la Directed Reading-Thinking Activity, de STAUFFER (1969). En breve, el profesor orienta la lectura de un texto (sea en voz alta o en silencio) haciendo preguntas específicas en relación con ciertos puntos, y afirmaciones sobre el contenido;

dirigiendo la atención a los diagramas, fotografías, gráficos, etc. remitiendo a la panorámica estructurada, etc. Después de leer el texto de este modo. Se ofrece a los alumnos la oportunidad de reaccionar ante él o de reflexionar sobre su contenido en pequeños grupos. A menudo, se centra la discusión mediante preguntas específicas. Por ejemplo: ¿De qué trataba el texto? ¿Qué aprendiste de inmediato? ¿Cuál era la "gran idea" del texto? Más tarde se pide a los estudiantes que consigan información y la anoten de forma que les sirva para aprender y recordar el contenido, permitiéndoles que pongan en común ese contenido con los demás.



Caza del problema

Introducción

La caza del problema está diseñada para que pueda utilizarse con muy diversos textos de contenido concreto, incluidos enciclopedias, guías y revistas. Su objetivo consiste en animar a los estudiantes a que consulten las fuentes adecuadas para resolver un problema y no simplemente que resuman información. Para esto, se utilizan considerablemente el diálogo en grupo y la escritura. El diálogo sobre una cuestión o problema determinado opera como un medio de organización previa de la lectura, y tiene el efecto de ayudar a los alumnos a que centren su atención cuando leen de forma más disciplinada. Esto ayuda a evitar la tendencia de los estudiantes a leer textos de contenido concreto con el único fin de resumir información, sin pensar mucho en el problema original que hay que investigar.

Procedimiento

Una vez efectuada la demostración de la caza del problema, el profesor debe dar oportunidad a los alumnos para desarrollar todos los pasos de este proceso especializado de lectura.

El primero consiste en identificar un problema, normalmente en forma de pregunta. Los alumnos deben empezar a desarrollar este proceso por su cuenta en grupos de 4 a 6 componentes, de manera que encuentren un problema de interés mutuo. A veces, conviene identificar un área amplia en la que puedan trabajar (por ejemplo, el transporte), pero no es necesario. Cuando se han delimitado los problemas, se anima a los alumnos a que hagan algunas previsiones en relación con ellos, o sea, que piensen soluciones y prevean cuáles pueden ser las fuentes adecuadas. Por ejemplo, un grupo planteó el siguiente problema y las correspondientes previsiones:

- Problema: ¿Cómo influyen los coches en nuestro medio ambiente?
- Los coches destruyen cantidades importantes de vida animal.
- Los coches contaminan la atmósfera.
- Los coches causan muchos problemas por el olor que despiden y el ruido que producen.
- Las carreteras son feas.
- La gente se deshace de los coches viejos cuando dejan de funcionar bien.

Cuando los alumnos vuelven a reunirse en el gran grupo de clase, suelo pedirles que pongan en común con todos los compañeros sus previsiones sobre el problema, actuando uno de ellos como portavoz del grupo.

En una próxima lección, les animo para que vayan a la biblioteca y encuentren al menos cinco libros útiles para investigar su problema. Se da por supuesto que han recibido cierta enseñanza relativa a cómo utilizar índices de materias y generales. A veces, es útil entregarles una ficha con el fin de facilitarles la tarea; normalmente, será una hoja con los siguientes encabezamientos: autor, título, número de clasificación y referencias de páginas.

A continuación, se pide a los alumnos que lean las secciones pertinentes de los libros escogidos para que comprueben sus previsiones originales, anoten los hechos que tengan relación con ellas y, en otro apartado, otras informaciones relevantes que no hayan tenido en cuenta. Esta etapa del proceso puede realizarse de diversos modos. Por ejemplo, cada alumno puede leer uno de los libros y tomar notas cuando lo considere oportuno. Hecho esto, el grupo puede reunirse para poner en común sus descubrimientos y registrarlos en diagramas, resumiendo, por tanto, toda la información.

Después, se estimula a los alumnos para que dialoguen sobre sus investigaciones, debatiendo no sólo los descubrimientos interesantes, sino también los problemas que hayan encontrado. Una forma útil de realizar la sesión dedicada a la puesta en común de los informes de los grupos consiste en pedir a cada jefe que exponga un problema (si lo hubiere) y tres descubrimientos interesantes.

En la última etapa del proceso, se solicita a los alumnos que preparen un informe sobre sus descubrimientos. Antes, conviene que el profesor exponga la forma definitiva que debe tener el texto escrito haciendo una demostración del género textual que deben utilizar. Por ejemplo, puede tratarse de un informe, un resumen o una red semántica. Hecho esto, los alumnos pueden escribir su texto definitivo, que será debatido y, por fin, expuesto.

Variaciones de esta estrategia

Algunas variaciones son tan sólo cambios menores de los procedimientos propios de cada etapa, aunque otras pueden basarse en la utilización de conjuntos de problemas más limitados que requieran tipos especiales de material de referencia escrito. Por ejemplo, los alumnos pueden decidir investigar un problema relacionado con cuestiones de actualidad cuyo estudio precise utilizar como fuente primaria de información los periódicos. Quizá el problema analizado requiera utilizar como fuente de información más de un tipo de material de referencia. Por ejemplo, si los alumnos tratan de resolver el problema de "¿cómo planear unas vacaciones para mi familia y para mí en los Estados Unidos de América?", tendrán que utilizar mapas, guías de alojamientos, folletos de viajes, horarios de líneas aéreas, guías de vacaciones, etc. Para que esta tarea sea aún más interesante, el profesor puede especificar algunos parámetros, por ejemplo: el viaje lo efectuarán dos adultos y dos niños; dispondrán de 7.000 libras esterlinas para cubrir los gastos; la duración del viaje será de 21 días. Para resolver un problema de este tipo se sigue la misma sucesión de pasos. Sin embargo, la naturaleza de las previsiones al comienzo del proceso será ligeramente distinta. Veamos a continuación las previsiones de un alumno respecto a un problema con una serie de parámetros:

Problema: Plan de viaje a los Estados Unidos por un valor no superior a las 7.000 libras.
Previsiones del alumno: • Creo que visitaré Disneylandia, Washington (para ver la Casa Blanca), Nueva York, San Francisco, Los Ángeles, Texas, el Gran Cañón e Indianápolis para ver la Indy 500*. • Volaré por British Airways. • En América, viajaré en tren de ciudad a ciudad. • Creo que me alojaré en hoteles o residencias. • Tendré que llevar dinero para las comidas y los recuerdos.

Otros problemas imponen sus propias exigencias especiales y requieren el uso de materiales de lectura diferentes y exclusivos, así como de nuevo, previsiones distintas. Los siguientes problemas son ejemplo de la diversidad de los que pueden plantearse: • Dispones de 8.000 libras para amueblar una casa nueva. Tiene tres dormitorios, salón, cuarto de estar, cuarto de baño y lavadero. ¿Qué muebles comprarías para una familia compuesta por dos adultos y tres niños? • Investiga la historia del solar que ocupa el colegio. ¿Qué hubo en él antes del colegio? ¿Desde cuándo data la historia escrita de este lugar y que ocurrió en él? • ¿Cuáles son las características especiales del armadillo?.

"Puzzles" de proyectos de procedimiento

Introducción

Esta estrategia se ha diseñado específicamente para la lectura de textos de procedimiento, por ejemplo, los que tratan de proporcionar al lector un conjunto de instrucciones o pasos que seguir para realizar alguna tarea o resolver un problema. Los alumnos manejan con frecuencia este tipo de textos (por ejemplo, instrucciones de juegos, indicaciones para construir maquetas procedimientos para el uso de aparatos eléctricos) y lo harán cada vez más a lo largo de su vida. Es importante ayudarles a trabajar de la manera más adecuada con textos de este tipo. La estrategia a la que nos referimos está diseñada para que los lectores sigan el texto de manera que puedan realizar, por completo y de manera satisfactoria, la tarea a la que se refiere.

Procedimiento

Las instrucciones de procedimiento que aparecen a continuación, son muy diferentes en cuanto a sus exigencias. No obstante, todas tienen elementos comunes: 1) requieren que los alumnos realicen alguna tarea específica; 2) cada estrategia utiliza escritura y dibujo, así como lectura; 3) todas las tareas requieren la colaboración de los alumnos. He aquí diversos puzzles de proyectos de procedimiento posibles:

- Enseñar un juego a otro grupo de alumnos, escribiendo una versión sencilla de sus reglas.
- Efectuar una tarea de procedimiento (por ejemplo, construir una maqueta) y escribir un resumen de las instrucciones seguidas. Utilizar ilustraciones y diagramas para aclarar la explicación.
- Ordenar un conjunto de instrucciones de un instrumento eléctrico, un juego, una receta de cocina o un juguete.

Aunque todas estas tareas son muy diferentes, los procedimientos a seguir son similares. Primero, hay que exponer a los alumnos una serie de textos de procedimiento y las características esenciales de cada uno. Una forma de iniciar esta etapa del proceso puede ser un "día de juegos". Los alumnos traen al colegio los juegos que prefieran, que comparten con los compañeros que no los hayan utilizado antes. Se les anima a que descubran cómo se juega en grupos de entre 2 y 4 alumnos. Pasados unos 30 minutos, se exponen los juegos concretos y se examinan sus instrucciones.

Cuando los alumnos se han familiarizado con las características básicas de un texto de procedimiento y han tenido oportunidad de leer uno en una situación parecida a la de la tarde de juegos, es el momento de pasar a una lectura más detenida y a la comprensión de una serie de textos de este estilo. El segundo paso del proceso suele ser una lectura guiada de un texto de procedimiento específico. La forma habitual de desarrollar esta actividad suele consistir en entregar a los alumnos un mismo texto de procedimiento que deberán seguir en grupos de 2 ó 3 niños; las recetas de cocina y las instrucciones de aparatos eléctricos constituyen textos adecuados al respecto. El texto suele leerse sección a sección, de modo que los alumnos traten de completar cada paso a la vez. Concluida cada etapa, los grupos comparan sus progresos, se exponen los problemas y se pasa a la lectura del apartado siguiente. La clase continúa del mismo modo hasta acabar todo el texto.

Esta etapa del procedimiento suele repetirse varias veces con textos distintos antes de que los alumnos pasen a la siguiente fase del proceso, que supone un trabajo más independiente. Se les pide que lean un texto y pongan de manifiesto su comprensión del mismo transformándolo en otra forma textual. Puede consistir en una versión simplificada de un conjunto de instrucciones o una sucesión de diagramas diseñada para efectuar con mayor facilidad una tarea. La última puede usarse con textos que describan la construcción de maquetas, el uso de un instrumento (por ejemplo, la bomba de la bicicleta) o recetas de cocina. La culminación de la tercera etapa consiste siempre en la puesta en común del trabajo de cada grupo y de los problemas hallados.

Variaciones de esta estrategia

Como indicamos al tratar del procedimiento, existen muchas variaciones posibles que, en su mayor parte, se derivan de los tipos de texto utilizados. Debe procurarse que, en efecto, cambien los textos. A veces pueden planearse sesiones temáticas, en las que todos los textos utilizados sean de un tipo específico, por ejemplo: instrucciones para desarrollar actividades manuales, de construcción de maquetas, de las que pueden encontrar se en tiendas de materiales electromecánicos, juegos, descubrimiento de objetos escondidos, etc.

Argumentos de editoriales Introducción

El objetivo de la estrategia de argumentos de editoriales es estimular a los estudiantes a que lean los periódicos con sentido crítico. Muchos alumnos son lectores pasivos sin caer en la cuenta de que no tienen por qué estar de acuerdo con lo que aparece en letra impresa por ese simple hecho. Esta estrategia aspira a conseguir que los lectores se enfrenten con el texto y hagan juicios relativos a la verdad o la lógica de los argumentos del autor.

Procedimiento

Este método debe utilizarse varias veces en clase antes de que los alumnos traten de desarrollarlo solos. El profesor debe hacer copia de una editorial o artículo de fondo, de revista o periódico, o, como alternativa, una transparencia para el retroproyector, de manera que todos los alumnos de la clase puedan leer el documento. El artículo seleccionado debe presentar un punto de vista claro. Antes de leer el texto, indico que los artículos de este tipo expresan siempre el punto de vista del autor y que los lectores no tienen por qué estar de acuerdo con los argumentos expuestos. De hecho les digo que es inevitable que muchos lectores no compartan todos o parte de los argumentos del escritor.

El profesor solicitará después a los niños que subrayen las cosas con las que están de acuerdo y avalen aquellas con las que no coinciden, a medida que les va leyendo el texto. Efectuada esta operación, pueden ponerse en común todos esos aspectos. De hecho, les digo que es inevitable que muchos lectores estén en desacuerdo con todos o parte de los argumentos del escritor.

Hecho esto, los alumnos deben leer el texto en silencio, subrayando de nuevo las cosas con las que están de acuerdo, pero utilizando un lápiz o bolígrafo de distinto color. Después pueden poner en común los cambios habidos en sus puntos de vista, indicando las razones que les han inducido a ello.

Cuando este proceso se haya desarrollado en varias etapas, puede pedirse a los alumnos que realicen esta actividad por su cuenta en grupos de entre 2 y 4 niños.

Variaciones de esta estrategia

Los procedimientos utilizados pueden modificarse con facilidad cambiando el formato de la lectura en común (por ejemplo, con el grupo de clase o con grupos más pequeños), la manera de registrar las opiniones (por ejemplo, subrayando, haciendo una relación de puntos de acuerdo en hoja aparte, etc.) y el tipo de texto (por ejemplo, carta del director, editorial, artículo de fondo, etc.). Otras variaciones pueden consistir en proporcionar diversos artículos de distintos periódicos sobre el mismo tema, de manera que puedan compararse, o recogerse puntos de vista alternativos de diversos artículos para iniciar un debate sobre el asunto.

Asimismo, la estrategia puede modificarse para contemplar otra dimensión de la lectura crítica. Por ejemplo, en vez de leer para establecer acuerdos o desacuerdos, los lectores pueden leer en sentido crítico para: • percibir sesgos; • identificar hechos y opiniones; • determinar qué argumentos tienen fundamento y cuáles no.

Previsión de esquemas

Introducción

La previsión de esquemas pertinentes está diseñada para estimular a los estudiantes a que los utilicen (es decir, estructuras para organizar la información presente en la memoria) antes de leer un texto específico. Los lectores desarrollan un conjunto de expectativas respecto a diferentes tipos de texto basándose en las experiencias anteriores de lectura y escritura de textos de ese tipo. La capacidad de utilizar los esquemas pertinentes permite que el lector organice la información y comprenda el texto con mayor facilidad. Esto sucede porque los lectores disponen de una estructura en la que se encuadra la información y, en consecuencia, sobrecargan menos su memoria a corto plazo. De este modo, es mayor la capacidad de la memoria para integrar la información y el proceso del texto. Por tanto, todo ello ayuda a comprender mejor.

Procedimiento

Esta estrategia suele utilizarse algunas veces en sesión de grupo de clase antes de pedir a los alumnos que la apliquen por su cuenta en grupos o de forma individual. Para empezar el proceso, el profesor debe seleccionar un problema que solucionar o una cuestión que responder, por ejemplo: "¿Qué beneficios proporciona al hombre la colonización de la Antártida?" La cuestión planteada debe ser a la vez interesante y relevante para los alumnos. Aislado el problema, se seleccionan los textos que parezcan adecuados en relación con el tema. Seleccionamos un texto y se aísla un capítulo a propósito, por ejemplo: "La Antártida: ¿tierra virgen o reserva de minerales?" Se escribe en la pizarra el título del capítulo y se pide a los alumnos que prevean su contenido. Deben consignar una lista de posibles subtítulos y los mapas, tablas, figuras y diagramas que aparecerán.

Se permite entonces a los alumnos que hojeen el capítulo para ver los títulos, subtítulos, diagramas, etc. En grupos de entre 3 y 5 estudiantes, se comparan los resultados de esta "lectura rápida" con sus previsiones originales. ¿Qué coincidencias hay? ¿Qué cosas les han sorprendido?

Tras este cambio de impresiones, los estudiantes (dentro de los mismos grupos) seleccionan un encabezamiento o subtítulo específico y prevén entre 3 y 5 elementos que puedan aparecer en el apartado correspondiente. Después, los alumnos lo leen individualmente para evaluar lo ajustado o no de sus previsiones en relación con el texto. Hacen las reformas pertinentes en grupo y ponen en común sus descubrimientos sobre el texto.

Este proceso puede repetirse con otros apartados del texto, pero no en exceso. Al final de esta clase, deben resumirse las características principales del texto que se ha leído. En lecciones posteriores, deben compararse los distintos textos leídos: ¿Cómo difieren en cuanto al uso del lenguaje estructura, formato, estilo, material de apoyo en forma de diagrama, etc.? El centro de atención de cada clase debe ser el desarrollo y activación de los esquemas textuales que ayuden a mejorar la comprensión de cada texto.

Variaciones de esta estrategia

Puede variarse con facilidad este procedimiento en una serie de áreas, por ejemplo, el número de fragmentos de texto examinados, el problema o cuestión que centre el trabajo en clase, el agrupamiento de alumnos para el diálogo, etc. Asimismo, es preciso cambiar el tipo de texto examinado, cada tipo de texto (por ejemplo, relato histórico, descripción geográfica informe científico, etc.) tiene sus propias características especiales.

Conclusión

Las estrategias reseñadas no agotan todas las que son posibles. Nuestro objetivo ha sido proporcionar unas indicaciones sobre la diversidad de procedimientos que pueden utilizarse. Todas las estrategias se ajustan a los principios subrayados en los capítulos precedentes y pretenden servir de ejemplos de las infinitas posibilidades de trabajo que ofrecen los textos de contenido concreto. El conjunto de estrategias posibles sólo está limitado por la imaginación y riqueza de nuestros propios recursos.

Anexo No. 06

DISCUSIONES RITUALES

JESÚS SILVA - HERZOG MÁRQUEZ

Hemos visto esa escena mil veces en las telenovelas, en una mala obra de teatro, en el cine. Una mañana en una cocina humilde, al prepararle unos huevos revueltos y chocolate a su hijo, una madre tiene a bien contarle, como si la ignorara, la historia de su vida

—Apúrate que se te hace tarde para la escuela qué con tanto esfuerzo pagamos. Es que hace quince años, justo cuando estabas a punto de nacer en Tepic, tu padre nos abandonó. Se llevó todo lo que teníamos. Nos dejó en la calle para irse con esa señora francesa que lo embrujó con su dinero. Desde entonces he tenido que trabajar mañana y noche para hacerte un hombrecito de bien. Trabajé en la fábrica donde perdí el ojo derecho, trabajé en las profundidades de la mina donde envenené mis pulmones, lavé ajeno, limpié baños, remendé calcetines para que tú pudieras educarte y crecer sano.

—Y, ¿dónde está mi papá?, pregunta Pedro. —No lo sé, hijo mío. Desde que nos dejó, no lo hemos vuelto a ver. Pero cómete tus huevos, porque se te está haciendo tarde. Sé que para ti es muy difícil levantarte por la mañana temprano por esa enfermedad tan terrible que te detectaron en el páncreas hace ocho años...

La conversación es ridícula, pero quizá menos improbable de lo que parece. Es que estamos acostumbrados a conversar un poco así, declarativamente. Una conversación como ésta no aporta información alguna a los participantes. Pedro no descubre, al sorber su chocolate, que su madre es tuerta, ni entiende de repente porqué tose tanto o por qué no está su padre desayunando con ellos. La conversación no se va tejiendo por los azares del intercambio; se erige

como una estatua de declaraciones para consumo de los espectadores. Es lo que Jorge Ibargüengoitia llamó "conversación ritual," un intercambio de palabras en el que no se enlazan ideas, ni se comparten opiniones que aparecen al vuelo de la plática; son conversaciones en las que los conversadores hacen declaraciones sentenciosas sobre sí mismos. Decía que no es tan improbable una charla como la que tienen Pedro su madre en la cocina. Con frecuencia una conversación puede convertirse en una ceremonia de monólogos sucesivos. Tres hermanas (para

seguir el ejemplo de Ibargüengoitia) que hablan de su padre no para hacer ninguna confesión sino para ratificar lo que ya saben:

— ¡Tan bueno que era mi papá! — ¡Siempre con la sonrisa en los labios! — ¡Y tanto que le gustaba el chicharrón!. Las hermanas no intercambian un recuerdo que acaba de brotar a la memoria, no hacen ninguna revelación: repiten lo que saben para conservar una imagen. La plática es, en efecto, un rito, una reiteración de lo sabido, un regreso a lo mil veces dicho. Por eso es ritual, porque se repite alguna idea simple y contundente sobre la felicidad, la artritis o alguna otra importante lección de la vida. Cualquier evento le da pie para repetir sus amadas sentencias. Dos características pueden resaltar de este tipo de conversación. En primer lugar, la plática ritual pontifica. Cuando un conversador declara, se trepa a un podio y lanza su sentencia sobre las camisas de algodón, las maravillas del te de tila o el deber de ir todos los domingos a misa. Los temas de la charla ritual son infinitos. El tono es necesariamente grave. En segundo lugar, la conversación ritual es comunicación de ideas fijas, rotundas, muertas. No se dice que hoy fue muy rico o muy provechoso el haberse levantado temprano. Se proclama que levantarse al alba es saludable y aún virtuoso y se acusa a los que se levantan después de las seis de la mañana de ser rémoras de la sociedad, unos mantenidos de los madrugadores. No hay gerundios en esta conversación. Nada está siendo; todo fue, es, será. Lo que es bueno para el ritualista, es siempre bueno. Será por estos ingredientes que Ibargüengoitia entiende que la conversación ritual es una enfermedad que se agrava con la edad. Podría decirse que, para el viejo, los ritos de su discurso machacón son un refugio bien querido. No sabrá nada de Internet pero sí sabe que antes había valores y ahora puro egoísmo.

A la vida pública la penetran también estas costumbres de viejos. Los actores políticos emplean la palabra para elogiarse y para reiterar lo que han dicho mil veces. Si en México hay algo que pueda llamarse debate, sería ese principalmente: el debate ritual. Posiciones que compiten por la sonoridad de sus cantaletas, por el brillo de la autoalabanza y por la cerrazón de sus sorderas. Pienso en los eventos más recientes como síndromes de un padecimiento muy amplio del espacio público mexicano: el escandalillo por la treta del dictador cubano en Monterrey y el intento de Carlos Salinas de Gortari de recuperar prestigio y colocarse como referencia de autoridad en el debate nacional. En ambos casos los agitadores del debate han sido precisamente discutidores ritualistas. Discutidores que, al exhibir su incapacidad de ofrecer argumentos sobre el sentido y el valor de hechos recientes, se dedican a menear la matraca de sus obsesiones.

En el primer caso, la forma cómo buena parte de la opinión publicante y los políticos aceptaron la versión del dictador cubano sobre su salida de Monterrey habla de la facilidad con la que se entregan a la versión que les complace. Si Fidel; Castro hubiera dicho que Jorge Castañeda, por órdenes de la CÍA, intentó matarlo en Monterrey que, para salvar su vida, tuvo que acelerar su ida de Guadalajara, habría muchos que, sin pedirle prueba alguna, llamarían al canciller mexicano un homicida malogrado. Cuando el Granma, ese prestigiosísimo medio de comunicación independiente, llama al gobierno mexicano vasallo del imperialismo yanqui, nuestros políticos revolucionarios corren de inmediato a pedirle disculpas a la embajada cubana. Celebran encendidas ceremonias de indignación. Las pruebas son lo de menos, lo que importa es un motivo cualquiera para empezar el rito de las cantaletas autorreferenciales. Es un debate ritual: sirve para que los actores reiteren sus prejuicios, se elogien como defensores de la dignidad nacional, y amigos del pueblo cubano (que es, como todos sabemos, idéntico al gobierno de Cuba). Y Salinas, que con derecho intenta limpiar su imagen y defender lo hecho por su gobierno, aprovecha la tribuna que apenas recupera, no para razonar el impacto de sus reformas sino para lanzar estiércol a su sucesor y a quienes fueron sus amigos. En filoso plan autocrítico, Salinas admite que se equivocó en una cosa, en una sola cosa: en la designación del sustituto de Colosio. Como un anciano repitiéndose mil veces, levanta la voz para decir: Zedillo, qué malo es Zedillo. Qué injusto fue conmigo el presidente Zedillo. Y qué crisis provocó el tal Zedillo. Y cuántos traidores me dieron la espalda. Es igualmente una denuncia ritual: la ceremonia consiste en destrozarse la imagen de otros para rehacer la propia.

Habría que agregar una cosa más. Nuestros debates no son solamente rituales, son planos. ¿Y qué es una discusión plana? También lo resuelve Ibarguengoitia: una discusión plana es una discusión ritual nomás que más aburrida.

Anexo 7 .Metodología para la evaluación de la comprensión lectora

Margarita Gómez Palacio, María Beatriz Villarreal,
María de Lourdes López Araiza, Laura V. González Guerrero
y María Georgina Adame

En los apartados anteriores hemos planteado, desde el punto de vista teórico, las concepciones sobre lectura, comprensión lectora, lector y texto. Creemos que es necesario ahora plantear algunas pautas que, desde lo metodológico, en términos del diseño y la organización de situaciones didácticas y su transformación en situaciones de aprendizaje, posibiliten su vinculación con la práctica pedagógica que se desarrolla en el aula escolar.

Si pensamos que el propósito fundamental de la práctica pedagógica consiste en incidir favorablemente en el proceso de apropiación de conocimientos de los alumnos, resulta necesario que el maestro reconozca dicho proceso en sus diferentes manifestaciones, observables durante la evaluación. La evaluación educativa se concibe como la explicación y comprensión de una situación educativa, mediante la indagación y el análisis que se realizan sobre algún objeto de evaluación,*en este caso el aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora. En el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje, la indagación, el análisis y la explicación constituyen una actividad sistemática y permanente para reconocer el proceso de aprendizaje, y los avances y la estabilidad de las adquisiciones que un sujeto manifiesta al interactuar con un determinado objeto de conocimiento, en el contexto de una situación educativa.

Así, en la evaluación de la comprensión lectora, el maestro realizará el análisis y la explicación del desempeño de cada alumno frente al o los textos seleccionados para tal fin. También observará, durante tal desempeño, el trabajo que los alumnos realizan en torno al texto, para obtener con esta base elementos suficientes para caracterizar su desarrollo lector.

Una situación de evaluación que se diseña con el propósito de conocer el estado inicial de conocimientos en el que se encuentra un alumno o un grupo, *evaluación diagnóstica o inicial*, permite conocer, con respecto al desarrollo lector, cuáles son las características de la lectura que realizan de determinados textos, y cuáles son las dificultades a las que se enfrentan para construir sus significados.

Por otra parte, y considerando a la evaluación como un elemento más del proceso enseñanza-aprendizaje, tenemos la evaluación formativa que, al estar en la dinámica de una situación didáctica, proporciona las bases para tomar *decisiones pedagógicas actualizadas*.

Tales decisiones deben promover la reorientación, desde el punto de vista metodológico, del proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura.

La evaluación de la comprensión lectora debe caracterizarse por ser una tarea estimulante para los niños. Se ha comprobado que si los niños conocen la tarea por realizar en una situación de evaluación su comprensión mejora, ya que son capaces de orientar su actividad con base en tales objetivos. Los niños pueden comprobar su propia comprensión (meta comprensión) y avanzar por sí mismos en su desarrollo lector.

Situación de evaluación

En el diseño de las situaciones de evaluación, el maestro considerará: las características de los alumnos, de los textos, de las preguntas, así como el tiempo y la periodicidad con los que se realizará la evaluación. En relación con las características *del texto*, el maestro seleccionará de entre una amplia variedad de textos (narrativos, informativos, periodísticos, recados, instrucciones, convocatorias, recetas, invitaciones, entre otros) aquellos que, de acuerdo con la

lectura que realice, le parezcan más apropiados para sus alumnos, considerado en su análisis: a) el tema y la profundidad con que se aborda; b) la extensión y complejidad sintáctica; c) el tipo y cantidad de inferencias que deben realizarse; d) las señales textuales en general, y e) la estructura del texto.

Tema: Con respecto al tema, el maestro identificará la idea central que se desarrolla en el texto —de quién o de qué se habla y qué información proporciona son preguntas que pueden orientar este reconocimiento—. Generalmente, el título y la parte introductoria del texto son indicadores del tema.

La complejidad sintáctica está determinada por los elementos gramaticales, su cantidad y la forma en que se relacionan en el contexto de la oración. Otra complejidad puede observarse en función de las relaciones que se establezcan entre las diferentes oraciones que conforman un párrafo. Pueden identificarse oraciones simples (con un solo verbo conjugado) y compuestas (con dos o más verbos conjugados), así como las relaciones sintácticas entre ellas, ya que implican diferentes grados de complejidad, según el significado que expresen.

Extensión: Es importante considerar que la *extensión* de un texto no determina la complejidad sintáctica. Puede presentarse el caso de que un texto corto, constituido por uno o dos párrafos contenga estructuras sintácticas más complejas que las *contenidas* en un texto más extenso, formado incluso por varias páginas

Análisis de inferencias: Otro elemento que queremos destacar, en el análisis del texto, es el que se refiere a la identificación de los pasajes cuya comprensión requiere la elaboración de determinadas *inferencias* por parte del lector, es decir, aquéllas en que el lector deberá aportar al texto la información implícita requerida para construir el significado.

En el análisis de las inferencias que el texto exige realizar se tendrá en cuenta su tipo y cantidad.

Este conocimiento servirá sólo como control para el maestro, ya que los alumnos seguramente presentarán diferentes capacidades para su elaboración. La determinación de la secuencia de textos para cada alumno, con base en este aspecto, puede iniciarse considerando la cantidad, y se puede luego ir incorporando, según las capacidades de los niños, los tipos de inferencias que les vayan resultando más complejas.

Identificación de señales textuales: En la identificación de las *señales textuales*, en general, el análisis servirá para saber si el texto contiene otros recursos que, como los sintácticos, son considerados marcadores lingüísticos. Entre ellos se encuentran las *palabras clave*, que pueden utilizarse para transformar el significado de todo un párrafo, o aquéllas que, si se desconoce su significado, obstaculizan la comprensión. Por tanto, cabe señalar que deberá considerarse la complejidad léxica, ya que el desconocimiento del significado de algunas palabras puede afectar la comprensión lectora de los alumnos. La identificación de estas palabras le permitirá al maestro, durante el diálogo previo a la lectura, ampliar el vocabulario del alumno para favorecer la comprensión del texto.

Otras marcas lingüísticas que deben considerarse son las relaciones endofóricas. Es conveniente conocer cuántas y de qué tipo se presentan en el texto, así como su pertinencia. También es importante analizar si el uso de la ortografía y la puntuación, como recursos de la escritura para la construcción semántica del texto, facilita o dificulta su comprensión. Igualmente significativa es la observación de la concordancia entre género, número y persona, ya que el texto puede adquirir mayor o menor complejidad si presenta fallas en este aspecto.

El análisis de la forma en que un texto está *estructurado* puede enfocarse a distinguir si presenta una secuencia ordenada en las proposiciones, o ideas, que contiene; si es directivo, y si está constituido por las partes que corresponden según el estilo de texto en el que se ubica, o por lo menos contiene sus partes esenciales.

La consideración de todos o de *algunos* de los aspectos señalados y/o de otros que el maestro quiera tomar en cuenta, le servirá para: a) saber qué tipo de trabajo les está planteando a los alumnos por medio de los textos, con sus características; b) conocer la forma en que sus alumnos están desarrollando su proceso lector ante esos textos; c) seleccionar o elaborar las

preguntas más adecuadas; que le indiquen lo que pretende saber de la comprensión lectora de sus alumnos y, finalmente, *d*) orientar o reorientar su práctica de maestro en torno a la lectura.

Pregunta que debe elaborar. En relación con las *preguntas* es necesario destacar que aquéllas que elabore el maestro deberán propiciar la reflexión del lector entorno al contenido del texto, y activar sus esquemas de conocimiento previo y su relación con la información literal, para elaborar las inferencias necesarias en la construcción del significado. En este sentido, el planteamiento de las preguntas responde a la necesidad de conocer cómo los niños son capaces de evidenciar su comprensión no obstante las diferentes formas de preguntas, y distinguir, hasta cierto punto, entre las dificultades que éstas pueden presentar por sí mismas y las características de la comprensión alcanzada.

La detección que el maestro realice de las dificultades que cada tipo de preguntas genera en los niños, será un indicador para indagar de manera más específica la comprensión de cada uno de ellos, y para diseñar las situaciones didácticas que se requieren para mejorar la capacidad de los alumnos al enfrentarse con tales tipos de cuestionamientos.

El maestro puede elaborar preguntas de tres tipos: preguntas abiertas, de opción múltiple y de opinión. Asimismo, es importante señalar que pueden elaborarse preguntas tipo cloze (de llenar huecos) o de opción múltiple. Estas son formas con las que probablemente no estén familiarizados los niños y, como consecuencia de este desconocimiento, pueden crear confusión sobre la tarea que se debe desarrollar, o dar una imagen errónea de la comprensión lograda. Para evitar tales situaciones es recomendable que el maestro incorpore en el trabajo cotidiano preguntas de este tipo, sin que se aluda a los contenidos de los textos o se empleen las preguntas de los cuestionarios de evaluación.

Se recomienda elaborar cuestionarios con todo tipo de preguntas, no sólo con intención de introducir variedad, sino porque cada una de ellas, al propiciar la reflexión del lector, le exige el establecimiento de diferentes relaciones, el desarrollo de estrategias de lectura, la consideración de las marcas lingüísticas y su articulación en el contexto de las diferentes proposiciones; en fin, porque motivan la realización de la tarea intelectual que permite al niño activar su conocimiento previo para comprender el texto.

Anexo 8

Análisis de respuestas individuales de alumnos de 1° a 6° grados

LA GALLINA

Un día, una gallina y sus pollitos paseaban en el campo; ellos jugaban y buscaban gusanos en la tierra.

De pronto, pasaron por ahí unos cuervos hambrientos y al ver a los pollitos quisieron comérselos.

La gallina se dio cuenta y corrió a defenderlos cacareando muy fuerte y moviendo mucho las alas; al verla, los cuervos se asustaron, no pudieron comerse a los pollitos y se fueron volando a buscar alimento a otra parte.

Este texto implica las siguientes inferencias: motivacional, pronominal y de causa psicológica.

Mientras los niños resolvían los cuestionarios, los maestros les hacían preguntas adicionales para estimularlos en sus respuestas. Estas aparecen intercaladas en los cuestionarios con las respuestas orales que dieron los niños.

LA GALLINA

Eric Agustín. 6 años. 1º. "B".

1. ¿Qué piensas que iban a hacer los pollitos con los gusanos?

2. Cuando la gallina vio a los cuervos:

Corrió a
escondese,

Corrió a
defender a los pollitos,

Se quedó en
donde estaba.

3. ¿Qué hizo la gallina para defender a los pollitos?

¿Por qué corrió? - para defenderlos. ¿Cómo los defendió? - ¿Lo escribo? - Por favor.

4. ¿Qué hicieron los cuervos cuando la gallina defendió a los pollitos?

¿Por qué se fueron? - Porque se asustaron. - ¿Por qué no lo escribes?

5. ¿Por qué la gallina defendió a los pollitos?

Diego Abraham. 8 años. 2º. Año.

LA GALLINA

1. ¿Qué piensas que iban a hacer los pollitos con los gusanos?

2. cuando la gallina vio a los cuervos:

Corrió a
escondese,

Corrió a
defender a los pollitos,

Se quedó en
donde estaba.

3. ¿Qué hizo la gallina para defender a los pollitos?

¿Por qué corrió? - para defenderlos. ¿Solamente corrió? - Sí.

4. ¿Qué hicieron los cuervos cuando la gallina defendió a los pollitos?

¿Por qué se fueron? - los iba persiguiendo. - ¿Quieres escribirlo? - Sí.

5. ¿Por qué la gallina defendió a los pollitos?

Análisis de las respuestas de Eric y Abraham, alumnos de 1º. Y 2º. Grados de primaria.

En el análisis se puede observar que, ante la primera pregunta, la respuesta que Erik da es adecuada, porque elabora la inferencia motivacional, al reconocer que los pollitos buscaban gusanos para comérselos. La respuesta a la segunda pregunta también se considera adecuada.

En el caso de la respuesta a la pregunta 3, Erik sólo había escrito: "La gallina corrió". Para conocer si existía un significado más amplio se le plantearon las preguntas complementarias que aparecen al margen del cuestionario (entre comillas aparecen las respuestas que dio el niño en forma oral).

Es importante señalar que, si el propósito de la evaluación es conocer la comprensión lectora del alumno, es válido que el maestro plantee dicho tipo de preguntas, las necesarias para constatar si la elaboración del significado se limita a lo expresado por medio de su escritura, si en realidad abarca más o si puede ampliarse. Las preguntas complementarias, al ser formuladas en forma oral, permiten que el alumno argumente, también en forma oral, lo que escribió en un principio, y que se percate de la necesidad de ampliar su respuesta y de agregar por escrito lo necesario para que ésta la pregunta 3, después de las preguntas complementarias sea más completa.

Así, puede observarse que en la respuesta a, agrega: *moviendo sus alas y gritó*; y en la pregunta 4 añade: *asustados*. En ambos casos el niño reflexionó sobre su respuesta inicial, recuperar la información literal y elaborar una inferencia pronominal al transformar *las* alas en *sus* alas, en el primer caso, y una inferencia de causa psicológica al reconocer el susto de los cuervos, provocado por la actitud *de* la gallina, en el segundo.

En la respuesta a la pregunta 5 se evidencia la elaboración de una inferencia de causa psicológica -en la relación familiar, la protección que da la madre a los hijos-, aun cuando es posible dar otras respuestas, por ejemplo: *Porque estaban en peligro*, con base en la inferencia motivacional pues ver a alguien en riesgo hace que otro lo auxilie.

Erik logra elaborar las inferencias correspondientes a partir de las relaciones que establece entre la información literal y su conocimiento previo, y de esta manera aporta información implícita al texto

como producto de su comprensión. Con esta base podemos afirmar que todas las respuestas son adecuadas y que el modelo de significado que construyó durante la lectura es congruente con la información que el texto le proporciona; es decir, que lo comprendió.

En relación con el mismo texto, Abraham, alumno de 2° grado, responde de manera similar a Erik en las dos primeras preguntas. En la tercera, aun cuando se le plantean preguntas complementarias, Abraham no amplía su respuesta, por lo que ésta se considera parcialmente adecuada. En las preguntas 4 y 5 las respuestas son adecuadas, porque elabora las inferencias correspondientes, de causa psicológica -el amor de la madre hacia los hijos (en la respuesta 5).

Con base en lo anterior podemos afirmar que ambos alumnos comprendieron el texto y que las características de su desarrollo lector les permiten acceder a textos más complejos.

BIBLIOGRAFÍA.

- Materiales curriculares de la asignatura de español para la educación primaria. Editados por la SEP. México.

- “El placer de leer” de Isabel Solé. Tomado de lectura y vida. Publicado por Asociación Internacional de lectura
- “Del amor y otros demonios” de Gabriel García Márquez. Ed. Diana.
- “Estrategias de lectura” de Margarita Gómez Palacios. Editados por la SEP. México.
- “Estrategias para desarrollar la comprensión de textos literarios” de Trevor H. Cairney.
- “Estrategias para desarrollar la comprensión de textos de contenido concreto”. de Trevor H. Cairney.
- “Discusiones rituales”. Artículo de opinión de Jesús Silva Herzog. Edit. Taller.
- “Metodología para la evaluación de la comprensión lectora” de Margarita Gómez Palacio. Editados por la SEP. México.
- “La lectura en la escuela” de la “Biblioteca para la actualización del maestro” editado por la SEP.