

VALERIE ELLERY

Maestra. Especialista en Currículo. Manatee County School District. Bradenton, Florida. Estados Unidos¹.

UN AULA DE LECTURA Y ESCRITURA COMPREHENSIVA E INTEGRADORA



La base para un aula de lectura y escritura comprensiva e integradora consiste en lograr un currículo, una evaluación y una enseñanza sólidos (CAI, según sus siglas en inglés). Estos tres elementos conforman la estructura que les da a los educadores los fundamentos para lograr una enseñanza comprensiva e integradora de la lectura y escritura. La alfabetización implica todos los aspectos de la lectura, la escritura, la comprensión auditiva, la observación y la oralidad. Relacionar, diariamente, estas habilidades en un módulo de tiempo sin interrupciones es muy valioso para el rendimiento de los estudiantes.

Currículo

El primer aspecto de lo que se denomina un aula de lectura y escritura CAI es el currículo. El uso de un currículo estandarizado es el paso inicial para que los docentes descubran qué quieren que sus alumnos sepan y sean capaces de hacer. Los cinco componentes de la lectura, identificados por el informe del *National Reading Panel* (NICHD, 2000) -conciencia fonológica, fonetismo (relación símbolo-sonido), flui-

dez, vocabulario y comprensión- están incluidos en las normas públicas, los parámetros y las expectativas de los Estados Unidos con respecto a la relación entre grado y nivel. La conciencia fonológica consiste en la habilidad de componer, oralmente, una secuencia de sonidos y manipularlos para formar palabras. El fonetismo (relación símbolo-sonido) representa la habilidad de reconocer la vinculación entre el lenguaje escrito (letras) y el lenguaje oral (sonidos). La fluidez constituye la habilidad de leer, oralmente, de manera rápida y precisa y es el puente entre el reconocimiento de las palabras y la comprensión. El vocabulario consiste en el uso de palabras, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, otorgándoles significado eficazmente. La comprensión es la habilidad de darle significado a lo que se lee. Es esencial que los docentes y los estudiantes adquieran una comprensión consciente de estos cinco componentes y de las estrategias correspondientes a cada uno de ellos, que representan, precisamente, lo que un lector estratégico “hace”.

La aplicación de estrategias implica llevar a los estudiantes a un nivel metacognitivo dentro del currículo. La reflexión metacognitiva hace a los alumnos conscientes de su propio proceso de aprendizaje y lo refuerza. Son, entonces, capaces de elegir aquello que necesitan hacer para aprender y son capaces de aplicar, eficazmente, estrategias para lograr un determinado nivel de éxito como lectores y escritores. Paris, Cross y Lipson (1984) describen tres tipos de conocimiento que un lector estratégico posee: conocimiento declarativo (las estrategias de reflexión propiamente dichas), conocimiento procedimental (cómo utilizar las estrategias) y conocimiento condicional (cuándo utilizar las estrategias). Saber qué estrategia utilizar les permite a los alumnos tener el control para abarcar el currículo². Los lectores estratégicos se auto-monitorean y ajustan las estrategias de aprendizaje para la comprensión (Paris, Wasik y Turner, 1991).

La lectura y escritura constituye la base para el aprendizaje en todas las demás áreas de contenido. Si los alumnos no pueden leer y es-

cribir de manera competente, su incapacidad resultante para adquirir la información necesaria de otras áreas se convierte en un obstáculo para el aprendizaje. Aquellos docentes que encaran seriamente la responsabilidad de desarrollar un aula de lectores y escritores deben poner en práctica este compromiso con un programa diario que dedique un tiempo considerable del día a la lectura y escritura comprensiva e integradora. La clave para un aprendizaje sólido y relevante es la integración de las áreas de contenido del currículo estandarizado: ciencias naturales, ciencias sociales e, incluso, matemáticas. Ampliar la cantidad de tiempo que los alumnos dedican a la lectura, incluir la lectura y la escritura en todas las áreas de diversos temas, enseñarles, explícitamente, cómo construir significado desde los textos y brindarles a los alumnos numerosas oportunidades para conversar sobre lo que están leyendo, constituyen cuatro factores importantes que estimulan el aprendizaje (Knapp, 1995).

Para lograr éxito en el aula de lectura y escritura, las expectativas, los procedimientos y un ambiente conducente al aprendizaje deben estar determinados y organizados. Las condiciones para el aprendizaje de Brian Cambourne (1995) sirven de modelo para ayudar a los docentes a implementar aquellas condiciones que deben ponerse en práctica para un aprendizaje óptimo. Estas condiciones son la inmersión, la demostración, la expectativa, la responsabilidad, la aproximación, el uso, la respuesta y el compromiso. Los docentes deberían estudiar cada una de ellas, así como los enfoques, en sus intentos de alfabetizar, y tener como objetivo final asegurar una enseñanza eficaz y de calidad que tenga como resultado un excelente aprendizaje en todas las áreas. La Tabla 1 define cada condición y expone la relación que existe entre las condiciones de Cambourne y una visión de aula de lectura y escritura comprensiva e integradora. Los docentes deberían brindarles a los alumnos, como objetivo principal, oportunidades de aprendizaje relevantes y reales para que puedan aplicar el currículo, relacionar y explorar el significado antes, durante y después de la lectura estratégica.

TABLA 1
Condiciones para un aprendizaje óptimo

Condición	Descripción	Un aula de lectura y escritura comprensiva e integradota
Inmersión	Exposición a un contexto rico en lenguaje oral y escrito.	Brinda oportunidades múltiples para la lectura y escritura, utilizando una amplia variedad de materiales. Todos los enfoques de lectura y escritura.
Demostración	Observación de los modelos de lectura y escritura estratégicos y competentes.	Modela la enseñanza inicial explícita, deliberada y significativa. Lectura en voz alta y escritura modelada.
Expectativa	Confianza en que las estrategias y habilidades de lectura y escritura pueden y serán adquiridas.	Identifica expectativas que sean razonables, transmitidas a todos los involucrados y anunciadas; los procedimientos deben ser listados. Evaluaciones informales y formales.
Compromiso	Deseo de intentar utilizar estrategias y técnicas de lectura y escritura auténticas; confiar en el apoyo.	Interactúa en experiencias de lectores y escritores exitosos. Lectura y escritura colaborativa.
Uso	Aplicación de la lectura y escritura auténtica en la vida diaria.	Se combina con otras áreas de contenido. Lectura y escritura guiada e independiente.
Aproximaciones	Libertad para explorar y hacer intentos para lograr lo que los lectores y escritores estratégicos y competentes realizan.	Estimula el arriesgarse y apoya la enseñanza en el nivel de necesidad del alumno. Lectura y escritura guiada.
Respuesta	Recepción de <i>feedback</i> con respecto a los intentos de lectura y escritura estratégica.	Brinda un <i>feedback</i> específico, oportuno y relevante. Conferencias, pequeños grupos, respuestas en diarios.
Responsabilidad	Capacidad de hacer elecciones y tomar decisiones; compromiso.	Brinda oportunidades para elegir a través de centros, informes y rincones de lectura. Lectura y escritura independiente.

Adaptación de Cambourne (1995)

Evaluación

El próximo componente del aula de lectura y escritura CAI es la evaluación. Los docentes deberían recolectar información. Esta información constituye la evidencia que determina la etapa que cada lector ha alcanzado y aquello que necesita ocurrir para estimular y avanzar en el crecimiento de los alumnos como lectores. Los docentes pueden utilizar distintos tipos de evaluación, tanto informal como formal, para conocer a sus alumnos y dirigir o adaptar la enseñanza. Traill (1995) define la evaluación como

“un proceso de observación y acumulación de evidencia objetiva sobre el progreso en el aprendizaje de un niño en particular”.

Los docentes llegan a conocer a sus lectores a través de distintos instrumentos como los registros de lectura oral, las observaciones del maestro, las lecciones de los alumnos, las notas anecdóticas, las listas de control del desarrollo de los estudiantes y las evaluaciones prediseñadas (Beaver, 1997). Estas evaluaciones les permiten a los docentes establecer si los alumnos han comprendido un texto y, también, reconocer qué comportamiento adoptaron para obtener el significado de dicho texto. Los datos adquiridos mediante esta evaluación deberán ser estudiados, es decir que,

“se analizará la eficacia de la enseñanza sobre la base de una evaluación objetiva y creíble” (Traill, 1995).

Una vez que el docente analiza la evaluación, deberá observar cualquier cambio en el comportamiento del alumno a medida que éste continúa su desarrollo como lector y planificar, así, el método de enseñanza adecuado (Fountas y Pinnell, 1999). Esto les permite a los docentes diferenciar la enseñanza basada en las necesidades específicas de los alumnos.

Por ejemplo, los docentes utilizan una evaluación general para establecer si existen problemas específicos en el rendimiento de los alumnos. Las evaluaciones generales sobre lectura y escritura son breves e informales; estas evaluaciones identifican a aquellos alumnos que pueden necesitar un método de enseñanza extra o alternativo. Si los resultados de esta evaluación indican competencia, se sigue con la enseñanza inicial. Si los resultados indican pro-

blemas, se necesita otro diagnóstico. El docente realiza luego una evaluación de diagnóstico a aquellos alumnos que precisan un análisis más profundo para determinar sus habilidades y dificultades. En el aula, los docentes deben elegir el diagnóstico que evalúe mejor el área del problema identificado a través de la evaluación general. Los resultados del diagnóstico indicarán el tipo de enseñanza necesario para una intervención docente inmediata e intensiva.

Las evaluaciones determinan la enseñanza

Los docentes deben realizar evaluaciones de monitoreo periódicas y continuas a todos los alumnos para evaluar el progreso de estos con respecto a la enseñanza aplicada y para determinar si ha sido eficaz, si se debe seguir con la misma enseñanza o si se debe cambiar. Este tipo de evaluación puede ser formal o informal. La evaluación establece qué enseñanza es la apropiada para aquellos alumnos con necesidades diferentes. La enseñanza debe ser “dirigida por la información”; la evaluación utilizada para adaptar la práctica en el aula tiene como resultado un mejor uso del material y de los objetivos del currículo y, a su vez, hacen del éxito de los alumnos algo posible de alcanzar (Tierney y Readence, 1999).

Etapas o niveles en el desarrollo de la lectura

Es de fundamental importancia que los docentes conozcan las habilidades en lectura de sus alumnos. Un docente hábil observa estratégicamente el comportamiento de los alumnos frente a la lectura y escritura e identifica las características específicas que cada alumno pone de manifiesto al “aprender” a leer y a escribir. A medida que los alumnos se desarrollan como lectores estratégicos, atraviesan cuatro etapas o niveles de lectura: la etapa de lectura emergente, la etapa de lectura inicial, la de transición y la de fluidez. Los docentes pueden reconocer cambios en este proceso gradual hacia una lectura estratégica a través del comportamiento de los lectores. La observación de los alumnos “trabajando” les brinda a los docentes

“la información necesaria para diseñar una enseñanza sólida” (Clay, 2002).

Cuando los docentes son capaces de considerar a sus alumnos según los comportamientos individuales de lectura, comienzan a reconocer cómo pueden apoyar a estos estudiantes como lectores. Por ejemplo, si un alumno presenta las características de un lector en la etapa de lectura temprana, el docente puede decidir qué estrategias, técnicas, palabras y fuentes ayudarán al alumno a obtener un mayor progreso. El docente utiliza esta interacción para conducir al alumno hacia la etapa siguiente, la etapa del lector en transición. Por lo tanto, es fundamental que los docentes lleguen a comprender muy bien cada etapa. Este conocimiento los ayudará a determinar y decidir qué tipo de evaluación y estrategia de enseñanza es la apropiada con respecto a las necesidades específicas de lectura de los alumnos.

Etapa de lectura emergente. Esta etapa de lectura corresponde al período en el que los alumnos comienzan a hacer correlaciones entre el estímulo oral, escrito e impreso. Estos lectores disfrutan al escuchar cuentos y comprenden que las letras transmiten un mensaje. Comienzan a adquirir la habilidad de aplicar conceptos sobre la letra impresa para apoyar su desarrollo como lectores. Al comprender la relación directa que existe entre los sonidos y las letras, las ilustraciones y las palabras, y el discurso y las oraciones, estos conceptos se vuelven más claros. A través del uso reiterado del lenguaje y las ilustraciones, estos alumnos son capaces de deducir el significado contextual de las palabras escritas.

La información logográfica y del entorno (por ej., la señal de alto) ayuda a los lectores emergentes a aproximarse al significado de las palabras. Estos alumnos necesitan libros con textos breves y simples y con ilustraciones que estén directamente relacionadas con una palabra específica. Los textos deben utilizar un lenguaje natural que contenga conceptos y objetos conocidos que, a su vez, le permita al lector emergente establecer relaciones. Además de la enseñanza curricular formal, se necesita llevar a cabo activida-

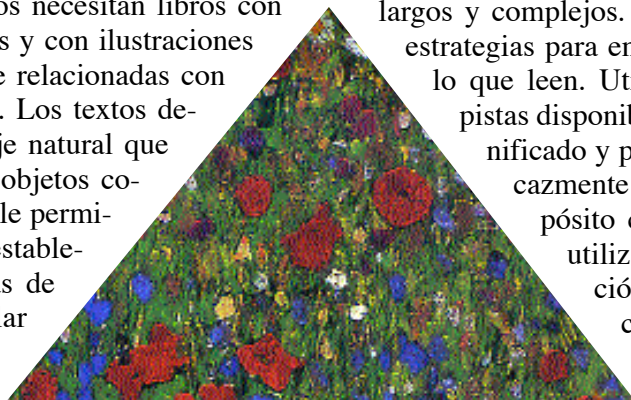
des focalizadas en el lector para concentrarse en los significados (comprensión) y en la mecánica (reconocimiento de las palabras) de la lectura inicial.

Etapa de lectura inicial. En esta etapa, los alumnos ya han llegado a dominar los comportamientos lectores propios del nivel de lectura emergente y se encuentran más seguros con respecto a los conceptos básicos del lenguaje escrito. Leen y escriben historias con un nivel de complejidad cada vez más alto. Al utilizar habilidades para la resolución de problemas (por ejemplo, controlando y confirmando), el lector recolecta claves o pistas sobre el significado de las letras, las palabras y las ilustraciones en textos nuevos y desconocidos para ellos. Estos lectores comienzan a discutir sobre lo que leen. Dependen menos de la rima, de la repetición y de los patrones dentro del texto. A pesar de que los patrones o modelos de repetición siguen presentes, son comunes las variaciones en el largo de las oraciones; éstas incluyen palabras principales utilizadas frecuentemente que estos lectores pueden leer automáticamente. Los lectores principiantes, también, comienzan a formular palabras con mayor fluidez.

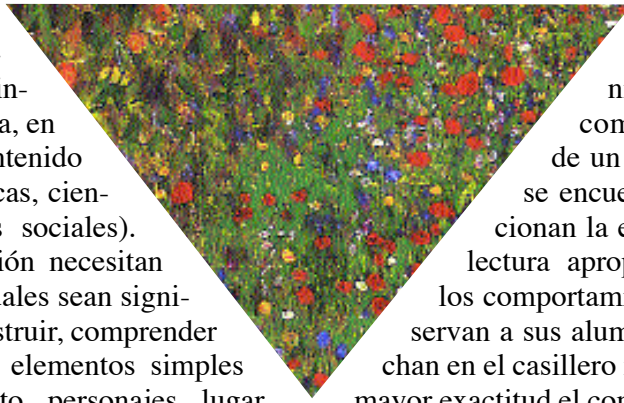
“Sus ojos comienzan a controlar el proceso de lectura, por lo que leen algunas frases sin señalar” (Fountas y Pinnell, 1999).

Están preparados para los cuentos y estrategias más complejos. Los textos seleccionados para los lectores en esta etapa deben expresar conceptos simples y argumentos conocidos por los alumnos y que se relacionen con las experiencias cotidianas y reales.

Etapa de transición. En esta etapa de lectura los alumnos son capaces de entender libros más largos y complejos. Adaptan, fácilmente, las estrategias para encontrar el significado de lo que leen. Utilizan todas las claves o pistas disponibles para encontrar el significado y pueden autocorregirse eficazmente y mantener, así, el propósito contextual. Comienzan a utilizar sistemas de información, por ejemplo, semántico –significado–, sintáctico –estructuras y gramática–, y grafofóni-



co (relación símbolo-sonido-visual), para monitorearse y para lograr independencia en la lectura, en todas las áreas de contenido (por ejemplo, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales). Los lectores en transición necesitan que las situaciones textuales sean significativas para poder construir, comprender y adquirir vocabulario, elementos simples (por ejemplo, argumento, personajes, lugar, tiempo y diálogos) y fluidez. Comienzan a utilizar expresiones verbales al leer y se monitorean tal como sea necesario para mantener el significado del texto. Los textos apropiados para estos lectores tienen estructuras lingüísticas más complejas (por ejemplo, comparaciones, metáforas) y menos énfasis en textos con ilustraciones.



que ayuda a los docentes a determinar el nivel de desarrollo de los comportamientos lectores de un lector en el nivel donde se encuentre. Los docentes relacionan la enseñanza con el área de lectura apropiada que mejor apoye los comportamientos identificados. Observan a sus alumnos, luego marcan y fechan en el casillero indicador que refleje con mayor exactitud el comportamiento de éstos. A continuación, analizan la escala para determinar las áreas donde cada alumno en particular tiene “fortalezas y debilidades”, es decir, facilidad y dificultad. Luego, orientan la enseñanza, basándose en las necesidades del alumno. El objetivo, obviamente, es ayudarlo a progresar hacia el próximo nivel de lectura. Cuando 8 de 10 casilleros presentan la marca ‘Siempre’, el alumno es considerado un lector sólido de esa etapa en la que se encuentre.

Etapa de fluidez. La confianza cada vez mayor en el texto y cada vez menor en las ilustraciones indica que el lector ha progresado hacia esta nueva etapa, la etapa de fluidez en la lectura. Las ilustraciones constituyen, en esta etapa, un elemento de apoyo limitado y, por lo general, simplemente aportan “algo más”, extienden el texto. Estos lectores pueden leer sin problemas de manera independiente durante un período prolongado. Reconocen muchas palabras a simple vista, y la lectura se produce automáticamente. Las características prosódicas son evidentes en su lectura a través del uso de entonación, expresión y acentos, y ajustan su ritmo de acuerdo con el propósito o la dificultad del texto.

Los lectores en esta etapa tienen diversas estrategias para decodificar las palabras desconocidas. Se han acostumbrado a cuestionar el vocabulario y se han involucrado con los aspectos conceptuales de las historias. La comprensión ocurre en un nivel más sofisticado (por ejemplo, sintetizando e interpretando). Lo primordial en esta etapa debería ser una mayor inmersión en una amplia variedad de oportunidades de lectura. Estos lectores reconocen estructuras complejas en las oraciones, conceptos de la historia y géneros literarios.

La evaluación para los distintos niveles de lectura consiste en una escala con afirmaciones

Enseñanza

La enseñanza es otro aspecto fundamental de un aula de lectura y escritura CAI. Ella comienza con la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje mediante un módulo de lectura y escritura comprensiva e integradora. En esta sección, los docentes deben dirigir la enseñanza, utilizando distintos enfoques para la lectura y la escritura y el modelo adecuado en cuanto al discurso del docente. Este marco les permite dirigir la instrucción para satisfacer las necesidades de los alumnos con estilos de aprendizaje diferentes.

Módulo de lectura y escritura

Los docentes deberían dedicarle, como mínimo, 90 minutos de clase a esta sección que constituye un contexto de enseñanza. La Tabla 2 describe, detalladamente, el módulo de lectura y escritura y expone los enfoques y habilidades que se enseñan en cada segmento de este módulo (por ejemplo, a quién involucra, cuánto dura, qué tipo de texto se utiliza y qué tipo de organización del aula y qué fuentes se necesitan). Esta tabla asistirá a los docentes en la planificación de sus propios módulos de lectura y escritura.

TABLA 2
Bloques de lectura y escritura comprensiva e integradora

Segmento (enfoque)	Quién	Duración	Dificultad del texto	Agrupación	Fuentes/Aplicación	Área de contenido
Lectura en voz alta (Modelar)	Docente	10-15 minutos	Difícil (desafío)	Toda la clase	Libros ilustrados, cuentos cortos, libros con capítulos, cuentos creados por los alumnos, variedad de géneros, conexiones, pensamiento en voz alta	Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Salud, Matemáticas
Escritura modelada	Docente	10-15 minutos		Toda la clase	Mensajes, experiencias de lenguaje, escritura creativa, listas, pensamiento en voz alta	
Lectura y escritura compartidas	Docente, alumno	30-45 minutos	Moderada-Difícil (con instrucciones)	Toda la clase o en pequeños grupos	Libros grandes, cuentos cortos, pasajes de cuentos, libros con capítulos, poesías, cuadros, revistas, diarios, escritos creados por los alumnos, lecciones a través de talleres de lectura / escritura	
Lectura guiada*	Alumno, docente	40-60 minutos	Moderada – Fácil (con instrucciones independientes)	Pequeños grupos o individual	Grupos del mismo nivel, grupos de lectura, grupos basados en una estrategia o habilidad especial, charlas individuales	
Escritura guiada*	Alumno, docente				<i>Brainstorming</i> , conversación con los pares, carpetas con escritos, conversaciones	
Lectura y escritura independientes* (Independencia)	Alumno+		Fácil (Independiente)		Revistas, registros de respuestas de lectura y escritura, proyectos de investigación, centros de lectura y escritura, lectura silenciosa, círculos de literatura, programas de lectura y escritura	

* Estos enfoques pueden ocurrir simultáneamente.

+ Todos los alumnos participarán en grupos pequeños 2-4 veces por semana, de acuerdo con las necesidades del estudiante (aquellos alumnos con dificultades se reúnen con mayor frecuencia).

Este programa de lectura y escritura permite flexibilidad en el orden y secuencia de los enfoques específicos de lectura y escritura utilizados. Por ejemplo, el docente selecciona, en primer lugar, el contenido de enseñanza de un área del lenguaje (ejemplo, comprensión, uno de los cinco componentes de la lectura, y la estrategia de síntesis). Luego, selecciona una técnica de la estrategia (por ejemplo, Pirámide Narrativa dentro de la estrategia de síntesis) e incorpora su palabra para apoyar el proceso de reflexión de dicha estrategia. Si es la primera vez que se enseña esta técnica, el docente necesitará modelarla, pensando y expresando en voz alta el proceso de reflexión propio de la técnica. Los docentes, en ocasiones, prefieren implementar una unidad de estudio sobre un concepto específico o una estrategia mediante diferentes técnicas que la avalen y apoyen. Es muy importante para el alumno concentrarse en una estrategia específica durante varias semanas, ya que les da tiempo para copiar o imitar el modelo, para llevar a cabo múltiples intentos y para aplicarla en la práctica.

Enfoques comprensivos e integradores de lectura y escritura

Estos enfoques incluyen la lectura en voz alta, la escritura modelada, la lectura y escritura colaborativa, la lectura y escritura guiada y la lectura y escritura independiente o autónoma, entre otras, que constituyen la base para un módulo de lectura y escritura comprensiva e integradora y pueden ser utilizadas por los docentes para poner en práctica, eficazmente, los cinco componentes de la lectura dentro del currículo.

Lectura en voz alta. En este enfoque, el docente pone de manifiesto un modelo de los comportamientos de lectura de un lector fluido, leyéndoles a los alumnos y reflexionando en voz alta. En esta instancia del módulo de lectura y escritura, se familiariza a los estudiantes con el vocabulario y lenguaje que se está empleando. Los docentes deben tener un propósito claro al elegir el texto que se va a leer en voz alta; es decir que deben saber explícitamente qué área de lectura será puesta de relieve, como así también combinar el texto con alguna estrategia de lectura. Los textos elegidos han de suponer un desafío para los lectores, les deben permitir cons-

truir conocimientos y tienen que incluir diferentes géneros que atraigan y sean de interés de los alumnos y, a la vez, cubran el tema de estudio. La lectura en voz alta fomenta un sentido de comunidad y crea un ambiente en el aula en el cual la lectura es importante. Los libros adecuados para leer en voz alta son aquellos que tienen ilustraciones, cuentos cortos, libros con capítulos, escritos de alumnos, libros de ficción y de no-ficción. Para más información sobre lectura en voz alta, léase Trelease (2001) y Hahn (2002).

Escritura modelada. En este enfoque, el docente hace una demostración frente a sus alumnos de la conexión que existe entre la lectura y la escritura a través de un modelo de proceso de escritura que implica la reflexión, la planificación, el cuestionamiento, la elaboración de un borrador y la revisión. Expone a los alumnos a una variedad de géneros literarios y amplía el acceso a la escritura. Algunos ejemplos pueden ser los mensajes, las experiencias de lenguaje, los borradores de escrituras creativas, escritos por el docente frente a los alumnos. Para más información sobre escritura modelada, léase Fletcher y Portalupi (2001) y Calkins (1994).

Lectura y escritura colaborativa. En este enfoque, el docente y el alumno interactúan con el texto. Durante este período, tiene lugar la enseñanza inicial de alguna habilidad o estrategia específicas. Esta enseñanza es explícita, sistemática e integrada intrínsecamente con la lectura y la escritura. La clase se “arma” o estructura, según Calkins (2001), relacionando, utilizando modelos, probando, reflexionando en grupo y estimulando la independencia.

En la primera etapa de esta sección, se les muestra a los alumnos lo que van a hacer y cómo se relaciona el aprendizaje específico de una estrategia o habilidad con su trabajo anterior. El docente modela una estrategia o habilidad y la describe de tal modo que los alumnos puedan imitarla o ampliarla. Debe enfatizar, en todo momento, la relación recíproca que existe entre la lectura y la escritura. Más tarde, los alumnos prueban la habilidad o estrategia con el docente y discuten la experiencia de haberla puesto en práctica con los demás. Esta situación comienza a estimular la independencia.

Un programa sistemático de trabajo con las palabras es importante durante este módulo. Al utilizar el texto (libro de literatura, poesía, etcétera) como fuente principal para la lectura y la escritura, el docente debe apoyar a sus alumnos clara, directa y ordenadamente a medida que estos se esfuerzan por convertirse en lectores independientes y estratégicos. Este marco de alfabetización brinda un entorno seguro y sin riesgos, en el que los estudiantes pueden participar activamente, formando parte de una comunidad de lectores y escritores. Se pueden utilizar, por ejemplo, libros grandes, cuentos cortos, pasajes de cuentos o historias, libros con capítulos, poesías, canciones, revistas, artículos de diarios y textos escritos por alumnos. Este enfoque fomenta la participación activa a través de técnicas, tales como “teatro para lectores” y actividades de extensión sobre literatura.

Para más información sobre lectura y escritura colaborativa, léase Allen (2002), Fisher y Fisher Medvic (2000), McCarrier, Pinnell y Fountas (1999), Parkes (2000) y Payne y Schulman (1999).

Lectura y escritura guiada. Esta etapa en el módulo de alfabetización se implementa junto con la lectura y la escritura independiente. Al organizar a los alumnos en grupos pequeños y flexibles de acuerdo con el nivel y las necesidades específicas de cada estudiante, los docentes pueden guiar y ayudar a que sus alumnos utilicen las estrategias eficaces de lectura y escritura. Para llevar a cabo la lectura guiada, el docente selecciona el texto, basándose en los intereses y el nivel de desarrollo del lector. Además, analiza las características del texto para adecuar su apoyo a las necesidades específicas del lector. El maestro debe, constantemente, observar, diagnosticar y recomendar estrategias para las cinco áreas de lectura mientras organiza el aula en pequeños grupos. Este tiempo con los alumnos permite reforzar y practicar aquellas estrategias y técnicas previamente enseñadas en la etapa de lectura y escritura colaborativa.

En ocasiones, se necesitará formar grupos específicos basados en una habilidad o estrategia para una intervención intensiva e inmediata. Estos pequeños grupos con necesidades específicas se reunirán al menos tres veces por semana durante este período. Algunos ejemplos de

grupos para la lectura guiada pueden ser aquellos para la lectura de un texto con alumnos del mismo nivel, grupos de estudio de literatura, o clases en grupos pequeños dirigida a una estrategia. La escritura guiada ayuda a los alumnos individualmente preparando y apoyando las estrategias de escritura según sean necesarias. Para más información sobre lectura y escritura guiada, léase Fountas y Pinnell (2001), Hill (1999), Opitz (1998), Schulman y Payne (2000) y Tyner (2004).

Lectura y escritura independiente o autónoma. Los alumnos necesitan un tiempo diario para procesar la información al ritmo o velocidad de cada uno y para practicar nuevas estrategias de lectura y escritura. Esta lectura y escritura real y relevante les permite relacionar y analizar el significado. El tiempo dedicado a la lectura extensiva en el programa de enseñanza planificado es muy valioso e importante para que un programa de lectura sea exitoso (Taylor, Frye y Maruyama, 1990).

En este enfoque, los alumnos seleccionan textos que tengan un nivel de lectura independiente apropiado y utilizan estos textos para aplicar o ampliar las estrategias y técnicas recientemente demostradas. El enfoque independiente aplica las condiciones de utilización de Cambourne (1995) al dedicar y otorgar el tiempo y las oportunidades para comprometerse y analizar el lenguaje.

Aquellos educadores que valoran la lectura y escritura independiente saben que

“la exposición al lenguaje escrito es eficaz independientemente del nivel de las habilidades cognitivas y de lectura de un niño. No debemos esperar a que determinadas habilidades estén desarrolladas como prerrequisito para alentar y fomentar la lectura libre” (Stanovich, 1992).

Algunos ejemplos de lectura independiente son las revistas, carpetas de escritura creativa, notas de literatura, anotaciones de observación, cartas o mensajes, centros literarios, lectura silenciosa o programas de lectura.

Para más información sobre la lectura y escritura independiente, léase Blair-Larsen y Williams (1999) y Rafoth (1999).

Andamiaje

El andamiaje en la enseñanza es un concepto que se concentra en el modo en el que los individuos aprenden (Collins, Brown y Newman, 1989, Vygotsky, 1934/1978), apoyándolos en el desarrollo de su aprendizaje. Pearson y Gallagher (1983) desarrollaron este concepto al investigar la delegación gradual de la responsabilidad (GRR, según sus siglas en inglés). Esta GRR requiere el apoyo del docente mientras los alumnos aprenden un nuevo concepto, habilidad o estrategia y va lentamente disminuyendo a medida que los alumnos adquieren responsabilidad ante su propio aprendizaje. El marco cambia gradualmente de un contexto con modelos, donde se comparte y se guía a un estado de independencia o autonomía.

La utilización de modelos o modelaje por parte del docente ocurre en cada experiencia de aprendizaje nueva, y es fundamental que esto ocurra antes de que el alumno pueda resolver lo desconocido. Inicialmente, el docente modela lo que quiere que los alumnos sean capaces de hacer (por ejemplo, una estrategia dentro de uno de los cinco componentes de la lectura). Los docentes deben mostrar esta estrategia de un modo metacognitivo. Si el docente desea concentrarse en la estrategia de síntesis o capacidad de realizar resúmenes, él será quien la lleve a cabo y piense delante de los alumnos. Después de leer una parte seleccionada de un texto, el docente comienza a pensar en voz alta el objetivo:

“Acabo de leer una parte de esta historia y quiero ver si puedo centrarme en los elementos clave de lo que estoy leyendo, porque eso es lo que hacen los buenos lectores. Entonces ahora voy a pensar el modo en el que puedo resumirlo”.

El docente, luego, elige una técnica (por ejemplo, la Pirámide Narrativa) que apoye la estrategia expuesta y piensa en voz alta el proceso de esa estrategia: ante todo, el docente demuestra cómo comenzar la pirámide:

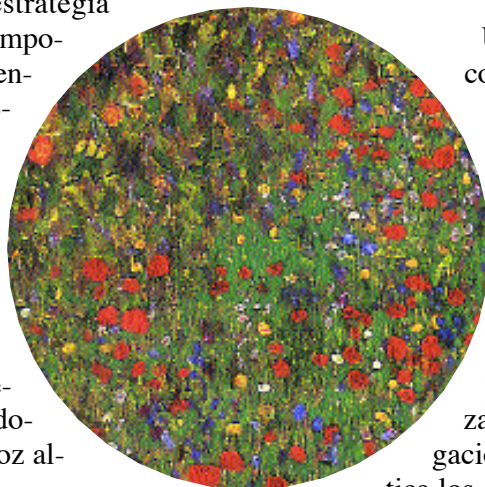
“Voy a dibujar unas líneas en forma de pirámide. La parte superior de la pirámide sólo tiene

una línea para un personaje. Debo pensar en un personaje que haya sido muy importante en la historia y escribir su nombre en la primera línea.”

Este proceso de pensar en voz alta muestra lo que sucede en la mente de un lector. Para lograr una enseñanza eficaz, este modelaje es necesario y constituye la base para un aprendizaje óptimo.

Los docentes deberían continuar utilizando la GRR a lo largo de la enseñanza del currículo. Después del modelaje de cada estrategia por parte del docente, los alumnos necesitan tiempo para interactuar con el docente y adquirir una comprensión mayor. Cuando los estudiantes comienzan a probar la estrategia por sí mismos, el docente debe estar allí para guiarlos. La fase o etapa final de este proceso denominado andamiaje corresponde al momento en el que los alumnos aplican la estrategia independientemente. Según Routman (2003),

“cuando los docentes comprenden e internalizan este modelo, la enseñanza y el aprendizaje se vuelven efectivos, eficaces y placenteros”.



Un aula de lectura y escritura comprensiva e integradora favorece el desarrollo del aprendizaje, ya que los alumnos tienen la oportunidad de convertirse en lectores y escritores estratégicos competentes en un contexto de apoyo y sin riesgos. Un aula de lectura y escritura comprensiva e integradora utiliza este mismo proceso de delegación gradual para poner en práctica los enfoques previamente descri-

ptos para el módulo de lectura y escritura: lectura en voz alta, escritura modelada, lectura y escritura colaborativa, lectura y escritura guiada y lectura y escritura independiente o autónoma.

El Figura 1 muestra la delegación gradual de responsabilidad. La enseñanza sólida corresponde al centro del objetivo, la enseñanza se mueve gradualmente fuera del centro para que los alumnos obtengan independencia. Los docentes y los alumnos puede moverse dentro de las distintas zonas según sea necesario a lo largo de los días.

FIGURA 1
Delegación gradual de la responsabilidad



Inteligencias múltiples

Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje indican que existen estilos individuales múltiples que los docentes pueden identificar y utilizar a fin de seleccionar las estrategias de enseñanza específicas para apoyar las habilidades de sus alumnos (Gardner, 1983; Levine, 2002). La teoría de Gardner sobre las inteligencias múltiples (1983, 1993) sugiere que existen distintos tipos de inteligencias que cada individuo posee en cierto grado o nivel:

◆ Visual / Espacial: Capacidad de percibir lo visual y de pensar en imágenes y dibujos.

- ◆ Verbal / Lingüística: Capacidad de comunicarse y de analizar el uso de las palabras y del lenguaje (sonidos, significados y ritmos).
- ◆ Lógica / Matemática: Capacidad de utilizar la lógica y la razón y de advertir las relaciones abstractas.
- ◆ Corporal / Cinestésica: Capacidad de controlar los movimientos del cuerpo y de manipular objetos con habilidad (equilibrio y coordinación ojos-manos).
- ◆ Musical / Rítmica: Capacidad de crear, entender y comunicar ritmo, tono y timbre intuitiva y analíticamente.

- ◆ **Interpersonal:** Capacidad de reconocer, comunicarse (de manera verbal y no verbal) y responder ante el estado de ánimo, las motivaciones y los deseos de los demás.
- ◆ **Intrapersonal:** Capacidad de reflejarse, y reconocer los sentimientos, valores y procesos de reflexión internos; reconociendo las debilidades y fortalezas personales.
- ◆ **Naturalista:** Capacidad de distinguir y clasificar características del entorno, cuidando e interactuando con las plantas, los animales y demás objetos de la naturaleza.

Estas inteligencias se interrelacionan de distintas maneras durante un proceso de resolución de problemas para crear algo significativo para los alumnos. Las investigaciones afirman que el cerebro es un detector de patrones o modelos que requiere experiencias múltiples y métodos de enseñanza congruentes para buscar, relacionar y llegar, finalmente, a la comprensión (Jensen, 1998; Lyons, 2003). Por esta razón, es necesario que los educadores conozcan a sus alumnos como lectores y escritores y conozcan las estrategias, técnicas y discursos relevantes para lograr el éxito. La construcción o andamiaje sobre aquello que los alumnos son capaces de hacer y el guiarlos hacia nuevas interpretaciones son la clave para una lectura y escritura comprensiva e integradora.

Técnicas y discurso del docente

Las técnicas de enseñanza incluyen las habilidades específicas diseñadas para enseñar una estrategia.

A lo largo de la enseñanza de las técnicas, se deben formular preguntas (“¿Qué palabras o frases utiliza el autor para ayudarlos a crear una imagen en sus mentes?”), dar instrucciones (“Intenten imaginarse a alguien que les recuerde al personaje de la historia”) o comenzar frases (“Imagino...”) que acerquen a los lectores a un nivel superior de reflexión. Los alumnos que están expuestos a un proceso de reflexión y cuestionamiento más complejo comprenden más y mejor que aquellos a los que se les formula pasivamente preguntas de un nivel inferior (Redfield y Rousseau, 1981). La palabra del docente se relaciona con el andamiaje en la enseñanza que es necesario para ayudar a los

alumnos a ser conscientes del uso de las estrategias y reflexionar sobre los procesos que se llevan a cabo para aplicar una en particular. Esto constituye la conciencia metacognitiva que es esencial para que los lectores se desarrollen y se conviertan en lectores estratégicos.

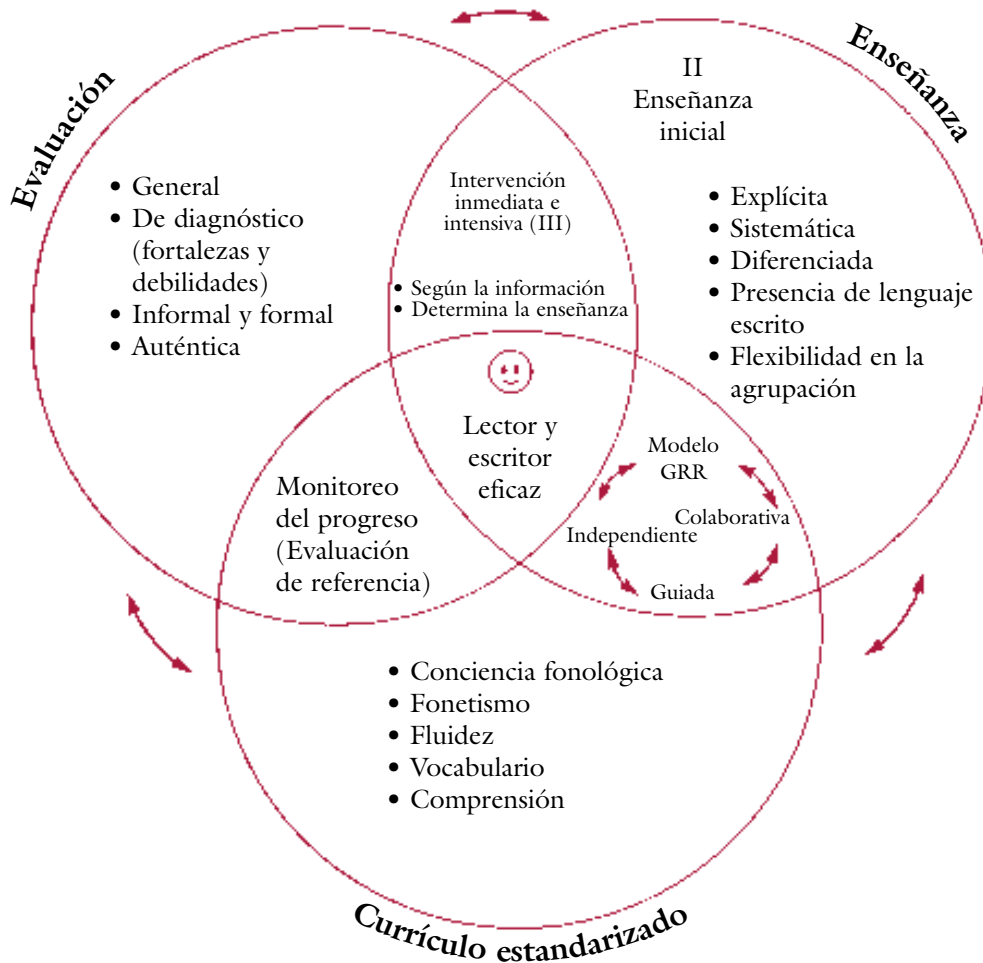
El desafío

El ciclo CAI continúa a lo largo del proceso de aprendizaje. Los tres componentes deben estar presentes en un enfoque comprensivo e integrador, sistemático y explícito para reponder a las necesidades múltiples y los estilos de aprendizaje diversos que existen hoy dentro de las aulas. La Figura 2 muestra al alumno como el “núcleo” del aula de lectura y escritura. Es fundamental mantener al alumno en el centro de todas las decisiones con respecto al currículo, la evaluación y la enseñanza; el diagrama de Venn describe cómo el CAI se cruza y le permite al docente flexibilidad (por ejemplo, el docente puede evaluar y luego analizar la información para determinar la necesidad de una intervención inmediata e intensiva en uno o más de los cinco componentes con especificidad en la estrategia identificada). El currículo, la evaluación y la enseñanza constituyen la estructura que, al relacionarse, crean un aula de lectura y escritura comprensiva e integradora muy sólida y eficaz.

Los desafío a ustedes, los educadores, a identificar las características de sus lectores: conozcan a sus lectores. Tendrán el poder de conocer las etapas de desarrollo de sus alumnos (etapa de lectura emergente, de lectura inicial, de transición y de fluidez). Una vez que identifiquen estas etapas de lectura a través de evaluaciones apropiadas, es necesario adaptar las estrategias y técnicas en los cinco componentes de la enseñanza de la lectura en el nivel adecuado para los alumnos, según sea necesario. Deseo que se sientan estimulados a adquirir un repertorio de estrategias, técnicas y discursos para satisfacer las necesidades individuales de los distintos alumnos dentro de la clase.

Mi desafío final es que consideren la lectura como un arte y a ustedes mismos como artistas. Consideren las mentes de sus alumnos como un lienzo vacío, que espera y los invita a que le pongan color y sentido a su aprendizaje.

FIGURA 2
El Ciclo CAI



Notas

1. Valerie Ellery, autora de **Creating Strategic Readers. Techniques for Developing Competency in Phonemic Awareness, Phonics, Fluency, Vocabulary, and Comprehension**, donde aparece el capítulo aquí traducido, describe detalladamente en su libro numerosas técnicas de enseñanza y actividades para cada etapa de lectura, agrupadas según los cinco componentes de la lectura señalados. Las técnicas están organizadas según se lleven a cabo antes, durante o después de la lectura de un texto en particular. Este libro ha sido publicado en 2005 por la Asociación Internacional de Lectura. Este capítulo ha sido traducido por Paola Cipriano (USAL) para la Oficina Latinoamericana de Lectura / Lectura y Vida.
2. En los próximos números de LECTURA Y VIDA traduciremos algunos fragmentos de los capítulos 2-6 de este libro donde la autora explica, brevemente, las estrategias que un buen lector aplica independientemente y, en ocasiones, de forma simultánea, según sea necesario, para darle significado al texto.

Referencias bibliográficas

- Allen, J. (2002) **On the Same Page: Shared Reading Beyond the Primary Grades**. York, ME: Stenhouse.
- Beaver, J. (1997) **Reading Assessment Database for Grades K-12**. Columbus, OH: Pearson Learning.
- Blair-Larsen, S. y K. Williams (1999) **Balanced Reading Program: Helping All Students Achieve Success**. Newark, DE: International Reading Association.
- Calkins, L.M. (1994) **The Art of Teaching Writing**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Calkins, L.M. (2001) **The Art of Teaching Reading**. New York: Longman.
- Cambourne, B. (1995) "Toward an Educationally Relevant Theory of Literacy Learning: Twenty Years of Inquiry." **The Reading Teacher**, vol. 49, p. 182-190.
- Clay, M.M. (2002). **An Observational Survey of Early Literacy Achievement**. Portsmouth, NH: Heinemann, p. 114, 2a. Ed.

- Collins, A., J.S. Brown y S.E. Newman (1989) "Cognitive Apprenticeship: Theaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics." En L.B. Resnick (ed.), **Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser** (p. 453-494). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Fisher, B. y E. Fisher Medvic (2000) **Perspectives on Shared Reading: Planning and Practice**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fletcher, R. y J. Portalupi (2001) **Writing Workshop: The Essential Guide**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I.C. y G.S. Pinnell (1999) **Matching Books to Readers: Using Leveled Books in Guided Reading, K-3**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I.C. y G.S. Pinnell (2001) **Guiding Readers and Writers Grades 3-6: Teaching Comprehension, Genre, and Content Literacy**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gardner, H. (1983) **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic.
- Gardner, H. (1993) **Multiple Intelligences: The Theory in Practice**. New York: Basic.
- Hahn, M. (2002) **Reconsidering Read-Alouds**. York, ME: Stenhouse.
- Hill, S. (1999) **Guided Literacy Learners**. York, ME: Stenhouse.
- Jensen, E. (1998) **Teaching with the Brain in Mind**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Knapp, M.S. (1995) **Teaching for Meaning in High-Poverty Classrooms**. New York: Teachers College Press.
- Levine, M. (2002) **A Mind at a Time**. New York: Simon and Schuster.
- Lyons, C.A. (2003) **Teaching Struggling Readers: How to Use Brain-Based Research to Maximize Learning**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- McCarrier, A., G.S. Pinnell y I. Fountas (1999) **Interactive Writing: How Language and Literacy Come Together**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Opitz, M. (1998) **Flexible Grouping in Reading: Practical Ways to Help All Students Become Better Readers**. New York: Scholastic.
- Paris, S.G., B.A. Wasik y J.C. Turner (1991) "The Development of Strategic Readers." En R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal y P.D. Pearson (eds.) **Handbook of Reading Research**, vol. 2, p. 609-640.
- Paris, S.G., D.R. Cross y M.Y. Lipson (1984) "Informed Strategies for Learning: A Program to Improve Children's Reading Awareness and Comprehension." **Journal of Educational Psychology**, 76 (6), p. 1239-1252.
- Parkes, B. (2000) **Read It Again! Revisiting Shared Reading**. Yourk, ME: Stenhouse.
- Payne, C.D. y M.B. Schulman (1999) **Getting the Most Out of Morning Message and Other Shared Writing Lessons**. New York: Scholastic.
- Pearson, P.D. y M. Gallagher (1983) "The Instruction of Reading Comprehension." **Contemporary Educational Psychology**, vol. 8, p. 317-344.
- Rafoth, M.A. (1999) **Inspiring Independent Learning: Successful Classroom Strategies**. Washington, DC: National Education Association of the United States.
- Redfield D.H. y E.W. Rousseau (1981) "Meta-Analysis of Experimental Research on Teacher Questioning Behavior". **Review of Educational Research**, vol. 51, p. 237-245.
- Routman, R. (2003) **Reading Essentials: The Specifics You Need to Teach Reading Well**. Portsmouth, NH: Heineman.
- Schulman, M.B. y C.D. Payne (2000) **Guided Reading: Making It Work**. New York: Scholastic.
- Stanovich, K.E. (1992) "Are We Overselling Literacy?" En C. Temple y P. Collins (eds.), **Stories and Readers: New Perspectives on Literature in the Elementary Classroom** (p. 226). Norwood, MA: Christopher Gordon.
- Taylor, B.M., B. Frye y G.M. Maruyama (1990) "Time Spent Reading and Reading Growth." **American Educational Research Journal**, vol. 27, p. 351-362.
- Tierney, R.J. y J.E. Readence (1999) **Reading Strategies and Practices: A Compendium**. Boston: Pearson, 5a. ed.
- Traill, L. (1995) **Highlight My Strengths: Assessment and Evaluation of Literacy Learning**. Crystal Lake, IL: Rigby.
- Trelease, J. (2001) **The Read-Aloud Handbook**. New York: Penguin, 5a. ed.
- Tyner, B. (2004) **Small-Group Reading Instruction: A Differentiated Teaching Model for Beginning and Struggling Readers**. Newark, DE: International Reading Association.
- Vygotsky, L.S. (1934/1978) **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes** (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (eds. y trad.). Cambridge, MA: Harvard University Press.