

▶ En el aula

La enseñanza de estrategias de lectura en la escuela primaria. Análisis de una experiencia didáctica

PABLO ROSALES

Licenciado en Psicopedagogía. Profesor en Institutos de Formación Docente y en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina).

MARÍA JULIA AIMAR

Licenciada en Psicopedagogía. Profesora en Institutos de Formación Docente en la Red Federal de Formación Docente Continua.

ELENA PÉREZ

Profesora de Nivel Primario. Directora concursada de la escuela "General Roca" (Río Cuarto).

Introducción

El propósito de este artículo es analizar una experiencia de enseñanza de estrategias de lectura desarrollada en el marco de una clase de matemáticas. La actividad planteada implicaba recurrir a la lectura de un texto a fin de obtener información que permitiese la resolución de problemas de cálculo numérico similares a los que se enfrentan en el contexto extraescolar.¹ En este artículo se analizará únicamente la situación de lectura allí desarrollada y para ello, en primer lugar, se expondrán algunas consideraciones acerca de la responsabilidad curricular por la enseñanza de las prácticas lectoras y acerca de la concepción de lectura y de su enseñanza. En segundo lugar, se procederá al análisis de las relaciones entre intervenciones didácticas y comportamientos lectores activados en el transcurso de esta experiencia didáctica.

La lectura y su enseñanza en el contexto escolar

La “falta de comprensión lectora” de los alumnos parece constituir, en algunos contextos, una preocupación inespecífica y un lugar común antes que un problema didáctico que puede solucionarse, en lo que respecta a la escuela, con un mejor trabajo dentro de las aulas. Es habitual escuchar que los alumnos “no tienen comprensión lectora” y que “no interpretan consignas”, como si la comprensión lectora fuera cuestión de todo o nada, algo que se tiene o no se tiene; como si las consignas fueran los únicos textos cuya lectura preocupa; como si los otros textos no presentasen frecuentemente fuertes obstáculos para cualquier lector inteligente (Marín y Hall, 2003); como si los alumnos fuesen los únicos que no frecuentan textos y que presentan problemas en la comprensión de textos adecuados a su edad y a la formación cultural que se espera de ellos.

Este “problema de la comprensión lectora” suele concebirse habitualmente como una responsabilidad de otros: de la maestra de Lengua, de los docentes de los niveles educativos precedentes, de la familia que no tiene libros en su casa, de la televisión que “roba” horas de lectura a los niños, de los niños y jóvenes que no tienen intereses ni hábitos lectores, etc. Aun cuando todo ello resultara cierto, es preciso reconocer que solo constituye el contexto de nuestro accionar, ya que la responsabilidad por este problema y por su solución sigue siendo de todos aquellos que, dentro de la organización escolar, incidimos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, lo que incluye desde las autoridades ministeriales hasta el docente de cada aula.

Forman parte del problema las autoridades educativas cuando pretenden evaluar la comprensión lectora a partir de problemas no significativos y con situaciones de lectura descontextualizadas.² Forman parte del problema las escuelas cuando desarrollan prácticas de lectura ajenas a contextos comunicativos; cuando se utiliza el manual como único material escrito; cuando se enfatiza la lectura en voz alta porque permite el control didáctico de los maestros (Lerner, 2001), pero no el control de la comprensión por parte del lector; cuando se lee en tiempos didácticos que “sobran” al final de la

jornada escolar; cuando leer un libro por placer se vuelve una obligación en el fin de semana, etc. Forman parte del problema aquellas instituciones de formación docente que no consiguen que sus alumnos y los docentes en servicio progresen en sus conocimientos para enseñar a leer y puedan desarrollar actividades acordes con el conocimiento profesional disponible.

Para enfrentar un problema tan serio es preciso promover el trabajo continuo y sostenido basado en una sólida formación profesional que les permita a los docentes apropiarse de prácticas –avaladas por múltiples experiencias suficientemente documentadas– que necesitan ser desarrolladas en las escuelas; de lo contrario, corremos el riesgo de seguir perdiendo la oportunidad de formar lectores competentes. Apropiarse del conocimiento actualmente disponible supone asumir concepciones y desarrollar experiencias que resulten coherentes con los avances que presentan las disciplinas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

Ahora bien, ¿qué se entiende desde estas disciplinas por *lectura*, qué *contenidos* habría que enseñar, con qué *estrategias didácticas*? Goodman (1996) concibe la lectura como un proceso psicolingüístico y social que pone en relación lector y texto, pensamiento y lenguaje, en un contexto determinado. En esta relación tanto el texto como el lector resultan modificados por el proceso de interpretación (Dubois, 1991), ya que el lector construye un texto, una representación del texto impreso, a través de transacciones con este y a partir de lo cual sus propios esquemas cognitivos son transformados al construir el significado (Goodman, 1996). Las acciones que se emprenden en el acto de comprensión están orientadas por los propósitos que el lector persigue, que varían según las necesidades internas y demandas externas que tiene y que contribuyen a dar sentido a la lectura. Ejemplo de tales propósitos son: leer para obtener información precisa, leer para seguir instrucciones, leer para obtener información de carácter general, leer para aprender, leer para revisar un escrito propio, leer para comunicar un texto a un auditorio, leer por placer (Solé, 1992).

Algunas de las acciones mentales que el lector tiene que desplegar frente al texto para procurar su comprensión constituyen *estrategias de*

lectura, contenidos procedimentales que juegan un papel central en la enseñanza de la lectura, aunque no son los únicos contenidos a enseñar. Se trata de procesos mentales que el lector pone en juego para que interactúen sus conocimientos previos y los datos que el texto le proporciona (Marín, 2001). Los comportamientos lectores resultan estratégicos en la medida que su uso reflexivo permite ajustarlos a los requerimientos de la situación y al propósito de lectura. Esto implica asumir una actitud de regulación de la actividad de comprensión que incluye

“seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos”. (Solé, 1992: 69)

Por su parte, el texto presenta una serie de elementos lingüístico-gramaticales, textuales y paratextuales que posibilitarán u obstaculizarán la comprensión, según los conocimientos que de ellos disponga el lector. De esta forma, a partir de la interacción entre texto y conocimientos previos, el lector regula su participación cognitiva siguiendo aquellas estrategias que le permitan comprender la información. Saber elegir las estrategias adecuadas para “entrar” al texto es una competencia que supone conocer un repertorio de posibles comportamientos lectores y seleccionarlos de acuerdo con la situación de lectura planteada. El desarrollo de esta competencia implica la utilización de estos comportamientos orientados por metas precisas, así como su evaluación y revisión en función del logro de esas metas. En tal sentido, la escuela debe promover el desarrollo de comportamientos que permitan la comprensión del texto escrito, ofrecer las condiciones para que el alumno revise las estrategias que emplea y enseñarle otras que desconoce.

La *enseñanza* de los comportamientos estratégicos para leer requiere concebir situaciones de lectura con propósitos comunicativos reales, que permitan la puesta en marcha de acciones intencionales, así como su control, regulación y evaluación en función del logro de las metas de comprensión planteadas. A través del desempeño en esas situaciones sistemáticamente presentadas, con intención y continuidad didáctica, es que un lector puede aprender a realizar acciones que resultan estratégicas en tanto las modifica y adecua de acuerdo con sus necesidades de comprensión, en el marco de cada

contexto de lectura (Galvalisi, Novo y Rosales, 2004).

Si consideramos que buena parte de los conocimientos escolares se transmiten a partir de tareas que involucran textos, es preciso concluir que la responsabilidad por la formación de esos comportamientos lectores corresponde a todas las áreas y disciplinas curriculares. En las tareas que involucran textos los alumnos tienen que llegar a comprender y llegar a aprender lo que esos escritos transmiten y ello requiere el desarrollo de ciertos comportamientos lectores que permitan arribar a ambas metas. Retomando las palabras de Vélez de Olmos (2000), podríamos decir que aprender a partir de la lectura implica aprender *de* la lectura y aprender *sobre* la lectura.

Para poder desarrollar la enseñanza de la lectura se cuenta con varias estrategias didácticas. Aquí nos limitaremos a reseñar algunas de las características que asumen las *tareas de lectura compartida* entre docente y alumnos, ya que fue este concepto el que orientó el diseño de la experiencia que aquí se analiza. Para Solé (1992) este tipo de tareas engloba situaciones de lectura conjunta, dirigidas a compartir el conocimiento y en las que el docente cede progresivamente el control de las acciones y permite la autonomía creciente del alumno para el manejo de ciertas estrategias. Durante estas situaciones, docente y alumnos asumen alternativamente la responsabilidad por la organización de la tarea y por la implicación de los demás participantes.

Solé (1992) propone desarrollar un conjunto de estrategias en las situaciones de lectura compartida: a) formular predicciones sobre el texto o segmento del texto a leer; b) plantearse preguntas sobre lo leído; c) aclarar posibles dudas acerca del texto o clarificar fragmentos leídos; d) resumir, recapitular o sistematizar las ideas del texto que se va leyendo. Estas estrategias reformulan y amplían las que proponen Palincsar y Brown (en Solé, 1992) en el enfoque conocido como *enseñanza recíproca*. La elección de estas estrategias obedece a que permiten, por un lado, responder a las demandas cognitivas del proceso de lectura y, por otro, estructurar el diálogo en clase (Rinaudo, 1999). En la enseñanza recíproca, el diálogo es un medio para que el docente sostenga la participación de los alumnos y adecue sus intervenciones al

grado de dificultad de la tarea y a los conocimientos de aquellos (Brown y Palincsar, en Rinaudo, 1999). Se trata de un diálogo que se mantiene alrededor de las ideas del texto más que en torno del significado de palabras puntuales (Palincsar, en Rinaudo, 1999), y ello debido a que el significado del texto no es igual a la sumatoria de los significados de sus términos.

En los momentos iniciales de las clases organizadas según el enfoque de enseñanza recíproca, es el docente quien asume ante sus alumnos el empleo de las estrategias antes mencionadas leyendo el texto por párrafos; a continuación solicita, a distintos alumnos sucesivamente, que se haga uso de estas estrategias con los restantes pasajes del texto; finalmente y de manera progresiva el docente cede la conducción de la situación a sus alumnos a fin de que las intervenciones se desarrollen en cualquier orden y por parte de cualquier participante (Solé, 1992).

En tanto la activación de una u otra estrategia de lectura está en función de las necesidades de comprensión originadas por la interacción entre docente, alumnos y texto, en el marco de una tarea que persigue propósitos didácticos particulares, consideramos que el orden en que se desarrollan las intervenciones y los roles que asumen los participantes puede ser variable desde el principio de la situación de lectura y responder a las demandas que acontecen en su transcurso. Atendiendo a la interacción dialógica que podría producirse en clase, es posible entonces reformular las intervenciones antes reseñadas de esta manera: a) resumir, recapitular o sistematizar lo leído (párrafo u otros segmentos del texto) o solicitar que se realicen esas acciones; b) realizar o solicitar aclaraciones sobre el significado del segmento del texto considerado; c) formular preguntas y responderlas; d) realizar o solicitar la formulación de predicciones, inferencias o anticipaciones y la búsqueda de su validación.

Análisis de una situación de enseñanza de estrategias de lectura

Como ha sido dicho, la situación de lectura que aquí se analiza se insertó en el contexto de una clase de matemáticas en la que se requería la obtención y comprensión de la información de un texto para resolver situaciones problemáticas.

Estos problemas habían sido diseñados con la intención de que se aproximaran a contextos sociales reales, tal como se propone para algunas actividades de enseñanza desde la Didáctica de las Matemáticas. Cabe señalar que son numerosas las situaciones sociales a partir de las cuales los lectores obtienen información que suelen utilizar en cálculos aritméticos, por citar solo algunas: consulta de horarios de transportes y su relación con recorridos, distancias y destinos; identificación y relación entre los datos de un envase de alimentos (vencimiento, precio, peso, calorías, etc.). En esta ocasión, el *propósito de lectura* consistía en leer para saber cuáles eran las ofertas de un folleto publicitario que una tienda de ropas había distribuido en la localidad. El texto fue seleccionado en función de los siguientes criterios: a) ser un texto real, de reconocida circulación social, que pudiera ser incluido en una situación real de comunicación para desarrollar en el aula; b) ser un texto que contuviera números (que en este caso representaban cantidades en precios, stock, días) y que permitiera la realización de cálculos numéricos cotidianos por aproximación.

Los *contenidos* de enseñanza de la clase eran: a) estrategias de lectura (contextualización, activación de conocimientos previos, formulación y validación de hipótesis, uso de marcas textuales y paratextuales para la interpretación); b) uso del cálculo aproximado para resolver situaciones problemáticas. La docente se había propuesto que sus alumnos logran localizar y comprender información del folleto publicitario a fin de utilizarla en la resolución de los problemas matemáticos que se presentarían.

La situación de lectura diseñada podría asimilarse a lo que Lerner (2001) denomina *actividad ocasional*, para diferenciarla de otras modalidades de organización de la enseñanza de la lectura. Las actividades ocasionales son aquellas que, sin formar parte de los proyectos, secuencias de actividades o actividades habituales en curso, son consideradas valiosas como situaciones de trabajo, ya sea que surjan a partir de propuestas del docente o a partir de los alumnos. Aunque se trataba de una actividad independiente de otras, había sido prevista detalladamente por la docente.

A continuación, se analizarán las intervenciones docentes que se desencadenaron en los distintos momentos en los que se desarrolló la

experiencia y se indicará cómo dieron lugar a la activación de estrategias por parte de los alumnos. El momento de inicio de la clase se estructuró en torno de la *contextualización* del texto en la situación de lectura que se proponía. A continuación presentamos el diálogo con el que comenzó la clase.

Docente: ¿Ustedes han observado folletos?

Alumno: Sí, con la señora Bibi.

A.: Hay folletos de deportes, de mercadería, de ropa, de libros. [...]

A.: Y de kioscos, de muebles, de bicis.

A.: De sorteos.

D.: ¿Qué tipo de información pueden encontrar en un folleto?

A.: Puede tener una invitación, el nombre del kiosco o negocio.

A.: X [una firma empresarial] saca folletos de mercaderías o también de recetas.

D.: ¿Y qué artículos pone en esos folletos X?

A.: Y... de los que están más baratos o de los que más se necesitan. [...]

D.: Hoy vamos a leer un folleto, que recibieron en su casa esta semana, para buscar información y precios.

específicos aparecerán en el resto de la clase: leer para saber cuáles son las ofertas, cuál es su precio, cuál es el stock, cuál es el período por el que se extenderán las ofertas. El planteo de un propósito de lectura real no es tarea fácil en el contexto didáctico, en el que hay que articular ese propósito con el objetivo que preside la actividad de enseñanza. En este caso, es preciso reconocer que la lectura del folleto podría haber sido integrada desde el inicio en una situación problemática aun más concreta (por ejemplo, colocando a los alumnos en la posición del propietario de un hotel que debe renovar los juegos de sábanas y que lee el folleto para averiguar cuál es su precio, qué otros productos se ofrecen y cuáles de ellos le convendría comprar).

A continuación, la clase ingresa en su fase de desarrollo, donde acontece la lectura propiamente dicha. La docente entrega los ejemplares del folleto seleccionado para su exploración y orienta la lectura a través de preguntas, solicitando que los chicos lean en determinadas secciones, localicen información específica, compartan el significado de algunos términos y puedan así ir interpretando la información que el texto presenta.

FIGURA 1: El folleto

blanco & beige GRAN FERIA DEL BLANCO Y LENCERIA

OFERTAS IMPOSIBLES DE MEJORAR

JUEGO DE SÁBANAS 1 PLAZA **19,99** (HASTA 200 UNIDADES)

JUEGO DE TOALLA Y TOALLÓN **9,99** (HASTA 300 UNIDADES)

TOALLAS 100% ALGODÓN **3,99** (HASTA 500 UNIDADES)

ALMOHADAS DE VELLÓN EN PRIMERA CALIDAD 6,99	REPASADORES EN VARIOS DISEÑOS DESDE 0,99	CAMISOLÍN DAMA EXCLUSIVO 9,99	PIJAMA DE ALGODÓN Sra. TODOS LOS TALLES 12,90
BOMBACHAS TALLES ESPECIALES 3,30	CORPIÑOS ALGODÓN LYCRA 5,99	CORPIÑO REDUCTOR 9,99	TRUSAS LYCRA 9,90

TODAS ESTAS OFERTAS VÁLIDAS HASTA EL 31 DE MARZO O HASTA ACABAR STOCK.

★ OFRECEMOS PLANES DE PAGO HASTA EN 12 CUOTAS CON MÍNIMOS REQUISITOS. RECIBIMOS TODAS LAS TARJETAS DE DÉBITO Y CRÉDITO. ★

Rivadavia 48/50 | San Martín 121 | Bv. Buenos Aires 820
Río Cuarto | Villa María | Gral. Cabrera

DESCUENTOS ESPECIALES A REVENDADORES

En este momento de prelectura, la docente anuncia la tarea y el texto con el que van a trabajar y promueve a través de preguntas la *activación de conocimientos previos y anticipaciones* (“¿Qué tipo de información pueden encontrar en un folleto?”). También se pretende desarrollar estrategias de *contextualización*, planteando el trabajo con un texto en su portador original y, como veremos más adelante, identificando al autor o responsable de la emisión del texto. Se contextualiza, por último, planteando el propósito general de lectura (“vamos a leer un folleto [...] para buscar [...] precios”). Otros propósitos más

D.: ¿De qué negocio es el folleto?

A.: De “Blanco y Beige”.

D.: ¿Qué dice al lado del nombre del negocio?

A.: [Varios leen] Gran feria de blanco y lencería.

D.: ¿Qué es una feria?

A.: Y... es cuando vas a comprar y la ropa está en un perchero afuera con los precios. [...]

A.: Sí, como la Feria del Libro que fuimos el año pasado [...]

A.: ...había muchos libros [...]

D.: Bien, ya dijeron que en una feria se venden diferentes cosas. ¿De qué es la feria de este folleto?

A.: De blanco y lencería.

D.: ¿Qué es para ustedes blanco y lencería?

A.: De ropa toda blanca.

A.: No, del nombre “Blanco y Beige”.

A.: Señor, ¿lencería no es la ropa interior?

D.: ¿Qué ropa interior ofrece el folleto?

A.: [Risas de varios]. Corpiños, bombachas, pijamas. [...]

D.: Anotamos todo lo que nos parece que es ropa interior. [Anota en el pizarrón]. ¿Qué les parece? ¿Esto es lencería?

A.: Sí.

D.: ¿Qué otros artículos ofrece el folleto?

A.: Sábanas, almohadas, toallas, repasadores.

D.: Si los otros artículos eran de lencería... estos, ¿de qué parte de la feria serán?

A.: De blanco.

D.: ¿Qué diferencias notan entre lencería y blanco?

A.: Que uno es para usar la gente y el otro para usar en la casa.

D.: ¿Qué artículos entonces son de la feria de blanco?

A.: Las sábanas, las toallas...

A.: Los repasadores, las almohadas...

Como se aprecia, la docente no aprueba ni sustituye las interpretaciones de los niños en caso de que no estén ajustadas al texto. Por el contrario, procede a efectuar más preguntas que implican profundizar en el significado atribuido por los niños. Esto supone reconocer que en la lectura están implicadas las estrategias de *activación de conocimientos previos* y *formulación de hipótesis*. Entre otras intervenciones, la maestra retoma las palabras de los niños usando sus expresiones para formular una nueva pregunta que permite continuar la lectura del texto.

La docente efectúa un trabajo de *activación de los conocimientos* de los niños en interacción con parte de la información que presenta el folleto. El intercambio de preguntas da lugar a la diferenciación de los productos que se ofrecen, profundizando seguramente el significado que los niños le habían dado inicialmente a “Feria de Blanco y Beige”. Anticipando que el uso del término “lencería” no sería habitual para todos los alumnos, la docente vuelve a trabajar con la definición en extensión que los niños dan, haciéndoles enumerar y clasificar (“Anotamos todo lo que nos parece que es ropa interior [...] ¿Qué les parece, esto es lencería?”). La maestra conduce el razonamiento del grupo para que concluya que la expresión “de blanco” corresponde a los artículos que no son de lencería. De esta manera, el intercambio de preguntas y respuestas tiene sentido en tanto se *formulan hipótesis* y se busca su *validación* haciendo *uso de las marcas objetivas* que brinda el texto.

D.: ¿Hasta qué día durarán estas ofertas?

A.: [Leen] Hasta el 31 marzo o hasta que se acabe el stock.

D.: ¿Qué quiere decir “hasta que se acabe el stock”?

A.: Hasta que se acabe la ropa.

D.: ¿Qué es el stock?

A.: El precio.

A.: No, el precio no es, el lujo es...

A.: No, para mí no es el lujo ni el precio...

A.: Es la ropa...

D.: Busquen si dice de qué stock disponen...

La docente se centra en un término que no resulta tan familiar a los niños. La *deducción del significado* del término “stock” implica aquí un trabajo de *coordinación de las diferentes informaciones* aportadas por el texto y por los niños. La docente plantea una pregunta que reformula las anticipaciones de los niños (“de qué stock disponen”) y al mismo tiempo les permite buscar información específica que pueda ayudar a interpretar el término. Obsérvese que no se desarrolla aquí la clásica acción de las clases de “comprensión lectora” de consultar el diccionario. Por el contrario, en este caso se considera que la interacción entre lector y texto permitirá reconstruir el significado y que requerir ayuda externa es una estrategia válida solo en determinados casos.

A.: [Buscan y leen] Doce cuotas.

A.: No, eso no es.

A.: [Le dice a la docente] Hasta que se le acaben las unidades [y lee] “hasta 500 unidades”.

La docente le pide a este último niño que explique a sus compañeros lo que acaba de decir, ya que no resulta para todos clara la relación que establece entre dos fragmentos del texto (“Hasta agotar stock” y “Hasta 500 unidades”). La interpretación del significado no recae sobre la palabra “stock” sino sobre la frase en la que está inserta la palabra y se logra coordinando información presente en otros lugares del texto: en particular la palabra “hasta” que se repite varias veces usada en el mismo sentido. Una palabra que se repite es para el alumno una marca que le permite conjeturar que el significado de las frases en las que se incluye la palabra también puede ser el mismo.

Por último, la clase entra en su fase posterior a la lectura, en la que la docente plantea problemas referidos a compras de consumidores en diferentes situaciones, por ejemplo: “La dueña de un hotel dispone de \$ 500. ¿Cuál es el máximo de juegos de toalla y toallón y de sábanas que puede adquirir para las habitaciones?”. De esa manera, se conserva el sentido de la situación tanto en la lectura como en la resolución de problemas matemáticos, ya que los alumnos deben retornar al texto en varias oportunidades en busca de información específica que utilizarán según el problema planteado.

Conclusiones

La docente ha puesto en marcha una tarea de lectura compartida con el objetivo de activar una serie de estrategias que permitan obtener, evaluar y emplear información a partir del texto seleccionado y según los propósitos de lectura planteados en el contexto de la clase de matemáticas. El control y la evaluación de la comprensión están sostenidos por las intervenciones de la docente, quien orienta el proceso de comprensión haciendo interactuar los comportamientos lectores activados y las marcas que el texto brinda. El desarrollo de la competencia lectora requeriría otros componentes además de los que se observan en esta actividad; entre ellos, el desarrollo de procesos de metacognición para favorecer la toma de conciencia de los procedimientos estratégicos, pero ello excede los propósitos de la clase analizada.

Es de destacar la selección del texto, efectuada con el objetivo de aprovechar sus elementos

lingüísticos y paralingüísticos. Estos resultan necesarios para obtener información en función de los propósitos de lectura y ayudan por lo tanto al lector a poner en marcha una serie de comportamientos estratégicos dentro de una situación que vuelve verosímil su empleo y por ende, su posible aprendizaje.

La docente ha planificado sus intervenciones a partir de preguntas abiertas centradas en el significado de la información del texto (que por su tipo no tiene un significado que pueda resumirse en una serie de proposiciones, tal como puede hacerse con un texto didáctico expositivo, por ejemplo). Las intervenciones diseñadas se emplean ajustándolas al desarrollo de la situación de lectura, y se vuelven contingentes a las estrategias activadas por los alumnos, lo que les permite la participación efectiva y la toma progresiva del control sobre la regulación de las acciones puestas en marcha.

El análisis de las intervenciones de los alumnos permite afirmar que, pese a haberse seleccionado un texto muy común y con información que no presenta mayor complejidad estructural ni conceptual, aparecen obstáculos en la comprensión que los niños resuelven en el curso de la clase. No obstante, ni la comprensión de este texto ni el aprendizaje de las estrategias activadas puede considerarse acabada. Precisamente, la comprensión de los textos es algo que se logra, no que se posee, y las estrategias son comportamientos de los cuales se puede disponer actualizándolos y activándolos según la situación; no se responde con ellas como si fuesen soluciones automáticamente efectivas. La idea es que los alumnos puedan generar estrategias relativamente conocidas, porque han funcionado frente a textos y dificultades de comprensión parcialmente similares, que lo mismo tendrán que ajustar a las demandas de la situación actual tal como ellos se la representan.

En síntesis, consideramos que la experiencia analizada constituye al menos un ejemplo de lo que podría hacerse con el fin de enseñar estrategias para la comprensión de textos escritos utilizando el conocimiento didáctico disponible y así contribuir a concretar el objetivo escolar de formar lectores competentes.

Notas

1. La experiencia fue realizada en un 5° grado de una escuela primaria de la ciudad de General Cabrera (Córdoba, Argentina) durante el año 2004, en el marco de un proyecto de capacitación interna que estaba desarrollándose en la escuela y cuyo objeto era la enseñanza de la lectura a través de las áreas curriculares. Elena Pérez diseñó y desarrolló la situación de enseñanza que aquí se comunica y María Julia Aimar y Pablo Rosales coordinaron el proyecto de capacitación mencionado. A la directora de la escuela, profesora Marcela Bertucci, y al resto de las profesoras nuestro reconocimiento por las ideas y experiencias compartidas.
2. El Ministerio de Educación de la Nación Argentina (actualmente Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología) emprende periódicamente un operativo en las escuelas de todo el país para evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos. A modo de ejemplo, en la prueba utilizada en el “5° Operativo Nacional de Evaluación”, emprendido por el entonces Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999), puede encontrarse un ítem para evaluar la “comprensión lectora” de alumnos de 3° grado de primaria en el que se solicitaba leer una carta personal que un niño escribe a otro. La carta incluía, en los datos del destinatario el nombre de este (Nico) y en el cuerpo de la carta los nombres del autor (Martín), de sus hermanos (Beto y Juanchi) y de otra persona (Javier), además de mencionarse a su papá y su mamá sin dar los nombres. A continuación se preguntaba a los alumnos: “Martín *nombra* a otras personas. ¿Quiénes son?” (1999: 26, no destacado en el original). Se daban cuatro opciones de respuesta: “A) Martín y Javier. B) Martín y Beto. C) Beto y Javier. D) Beto y Nico” (1999: 26). La opción correcta era “C”, aunque otras respuestas correctas eran posibles, aparte de estas opciones.

La prueba plantea, por un lado, una situación de lectura descontextualizada ya que no hay situación de lectura real ni ficticia; el alumno tiene que leer una carta personal de la cual no es autor ni destinatario y tiene que hacerlo sin ningún fin que lo justifique. Por otro lado, se plantea una pregunta ajena a la comprensión interna del texto, esto es, no se ofrece un problema vinculado con la comprensión del significado del texto sino, en todo caso, vinculado con la comprensión de la pregunta misma. En efecto, las opciones “A” y “B” deben descartarse porque en ellas no se menciona a *otras* personas sino al autor de la carta y a *otra* persona. Por otra parte, para descartar la opción “D” los alumnos deben comprender que “Martín se dirige a Nico, pero no lo *nombra* en el texto [cuerpo] de la carta” (MCyE, 1999: 26, no destacado en el original).

Referencias bibliográficas

- Dubois, M. E. (1991). **El proceso de lectura: de la teoría a la práctica**. Buenos Aires: Aique.
- Galvalisi, C.; Novo, M. C. y Rosales, P. (2004). **Leer y escribir para aprender. Ayudas para el estudio en el secundario y el ingreso a la universidad**. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos. Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. **Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Lerner, D. (2001). **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marín, M. (2001). **Lingüística y enseñanza de la lengua**. Buenos Aires: Aique.
- Marín, M. y Hall, B. (2003). Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio. **Lectura y Vida**, 24 (1), 22-35.
- Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina (1999). **Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Quinto operativo nacional de evaluación. 1º y 2º Ciclos de EGB. Lengua**. Buenos Aires: Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.
- Rinaudo, M. C. (1999). **Comprensión del texto escrito**. Río Cuarto: EFUNARC.
- Solé, I. (1992). **Estrategias de lectura**. Barcelona: Graó.
- Vélez de Olmos, G. (2000). **Lecturas epistemológicas de la lectura**. Río Cuarto: EFUNARC.



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Sede Argentina

FLACSO ARGENTINA

FLACSO ARGENTINA

Diplomatura Superior en
LECTURA, ESCRITURA Y EDUCACIÓN
-modalidad virtual-

La renombrada "crisis de la lectura y de la escritura" interroga al lugar de la escuela en la transmisión de estas prácticas. Desde distintos ámbitos sociales, la escuela es interpelada por la deuda aún no saldada en la construcción de sujetos lectores y escritores competentes. Asimismo, el avance de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación repone la centralidad de estos saberes y, también, plantea la necesidad de renovar sus formas de enseñanza.

En este escenario, el Diploma Superior en "Lectura, escritura y educación" propone el estudio de las prácticas culturales de la lectura y la escritura, la reflexión sobre el lugar de la escuela y de los docentes, y el trabajo sobre recorridos posibles para su enseñanza.

COORDINACIÓN ACADÉMICA: Andrea Brito
PROFESORES: E. Antala; P. Archanzo; L. Arluch; A. Brito; E. Cano; B. Dirik; M. D. Duarte; L. Dussel; C. Ferrer; A. M. Finocchio; S. Finocchio; M. del P. Gaspar; D. Golombek; D. Gonçalves Vidal; J. Hébrard; F. Jeanmaire; M. Kahan; J. Larrosa; M. E. Leizaola Almada; D. Link; L. Lotito; G. Pampillo; R. Paredes; P. Pineau; A. Piscitelli y P. Zelmanovich.

PERÍODO LECTIVO: De abril a diciembre de 2007

INFORMES:
Asistencia Técnica: Valeria Saguier
(54-11) 5738-9300 Internos 479/347
ó Fax (54 11) 4375 1373
lectura@flacso.org.ar

Presencialmente:
Ayacucho 551 - (1026AAC)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Argentina

www.flacso.org.ar/eduvirtual

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

1. Los trabajos deben tratar acerca de la lectura y la escritura y áreas conexas, dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.
2. Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a **LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor o los autores de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.
3. Los trabajos deberán tener una extensión máxima de 15 carillas tamaño A4, a doble espacio (incluidas las notas y la bibliografía), en fuente Arial, tamaño 11. Deben ser remitidos en original y dos copias sin datos del autor o autores. Estos datos deberán ser consignados en hoja aparte incluyendo nombre y dirección del autor o autores, número de teléfono, fax o correo electrónico, lugar de trabajo y breve reseña de la trayectoria profesional y académica. En el caso de que el trabajo se envíe por correo electrónico, es imprescindible enviar también las copias impresas exigidas anteriormente.
4. Se deben acompañar los trabajos con un resumen de entre 1.100 y 1.300 caracteres con espacios que precederá al artículo en caso de ser publicado.
5. Las notas y llamadas se enumerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.
6. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el trabajo. Las ilustraciones no tienen que incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deben insertarse.
7. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (negrita), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de un artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (negrita), volumen y/o número de la revista, y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse el título original de la obra y su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.
8. Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos de introducción, método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), resultados y conclusiones.
9. Los artículos deben ser remitidos a la Redacción de la Revista: Lavalle 2116, 8° B, (C1051ABH) Buenos Aires, o entregados personalmente en dicha Redacción en el horario de lunes a jueves de 12 a 18 horas (Tel. 54-11-4953-3211 y Fax: 54-11-4951-7508).
10. Los responsables de la Redacción de **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura** se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad adecuada para hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores sobre la aceptación, pedido de modificaciones, o el rechazo en el momento en que se determine, de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión, pero no mantendrán con los autores ningún otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.
11. Los trabajos recibidos son evaluados por dos miembros del Consejo Editorial Consultivo, a quienes no se les envía información alguna sobre los autores. En el caso de los trabajos aceptados, los autores deberán remitir obligatoriamente una copia en disquete para PC realizado en Windows 98/Word 2000 o compatible.
12. Los autores deben ser suscriptores de **Lectura y Vida** en el momento de publicación de su trabajo.
13. La Dirección y Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.



Los trabajos que se presenten para ser evaluados deben cumplir con la totalidad de los requisitos enunciados.