

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LA LECTURA APLICADAS AL APRENDIZAJE DEL LATÍN



Este trabajo constituye una reflexión sobre la didáctica del latín al comienzo de los estudios terciarios. Para esto, se considera la lectura de textos latinos como el objetivo de la enseñanza de esta lengua, con la concepción de que leer es comprender.

Se analizan aquí las dificultades con las que se encuentran los alumnos al acercarse a un texto latino, así como los procesos de asignación de sentido desde una perspectiva cognitivista. En esa labor de procesamiento de la nueva información para incorporarla a la estructura cognitiva, el docente puede actuar como un facilitador, propiciando el empleo de estrategias de comprensión lectora.

Sin embargo, el lector estratégico es autónomo, encuentra su propio “modo de leer” y sus caminos para arribar a la comprensión del texto clásico. Desde este planteo, sería contradictorio sugerir una lista de actividades para la enseñanza del latín. Por el contrario, en este trabajo se considera más eficaz modelizar para los alumnos los procedimientos mentales que se llevan a cabo antes, durante y después de la lectura, puesto que allí pueden hallarse algunas pautas generales para propiciar la adquisición de la lengua.

Muchos estudiantes inician sus estudios superiores con herramientas conceptuales y metodológicas muy precarias, muchas veces insuficientes para abordar los contenidos de los cursos de ingreso o de los primeros años de carrera. El caso que nos ocupará aquí no es una excepción: se trata de los estudiantes que por primera vez se aproximan al estudio del latín. Nuestro trabajo se dirige a contemplar esa problemática y a ofrecer una alternativa didáctica para la enseñanza de esta lengua en el primer nivel de los estudios superiores.

Entre otras acciones necesarias, creemos que la reflexión sobre la metodología empleada o sobre los fundamentos de ciertas prácticas pedagógicas abrirá posibilidades para implementar futuras mejoras. Si el alumno de las carreras humanísticas que incluyen las lenguas clásicas en sus planes supera una de las dificultades más importantes que se le presentan en el inicio de los estudios, esto puede resultar un facilitador –tanto a nivel cognitivo como actitudinal–, un “mediador cognitivo” (Difabio, 1994) que condicionará favorablemente su desempeño futuro.

En la superación, o no, de esas dificultades inciden numerosas variables. Sin embargo, aquí dejaremos de lado cuestiones como las necesarias propuestas de orientación y tutorías para los ingresantes, estudios sobre motivación y articulación interdisciplinaria, etc., para enfocarnos en la enseñanza. En este sentido, es fundamental asumir un modelo explicativo sobre el *modo de aprender*. Por eso, diremos desde ahora que este trabajo adscribe a la corriente cognitivista y al modelo pedagógico surgido de ella: la comprensión lectora.

Comprensión lectora y pensamiento crítico emergen como dos variables orientadas a intervenir en las deficiencias presentadas por estudiantes del nivel terciario en procesos cognitivos de alto nivel (Difabio, 1995). En tanto que la línea del *pensamiento crítico* ha dado lugar a programas de entrenamiento en habilidades formales del pensamiento para “enseñar a pensar”,¹ en la de *comprensión lectora* se busca el desarrollo e integración de habilidades básicas de lectura, entendida esta como una actividad

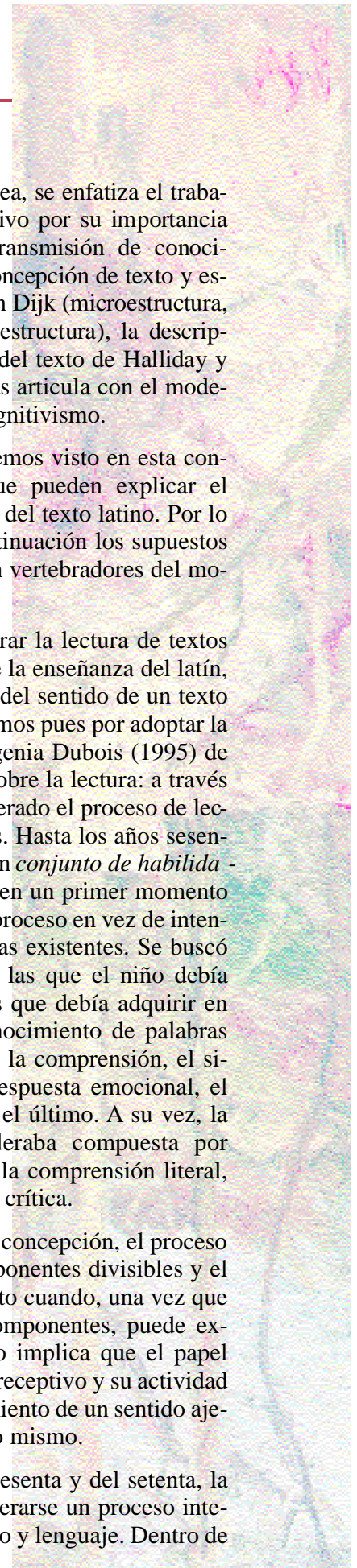
comprensiva. En esta línea, se enfatiza el trabajo con el texto informativo por su importancia como instrumento de transmisión de conocimientos y se asume la concepción de texto y estructuras textuales de Van Dijk (microestructura, superestructura y macroestructura), la descripción de las propiedades del texto de Halliday y Hasan –entre otros– y las articula con el modelo de aprendizaje del cognitivismo.

Por nuestra parte, hemos visto en esta convergencia elementos que pueden explicar el proceso de comprensión del texto latino. Por lo tanto, exponemos a continuación los supuestos que asumimos y que son vertebradores del modelo.²

Partimos de considerar la lectura de textos latinos como objetivo de la enseñanza del latín, es decir la construcción del sentido de un texto en esa lengua. Comenzamos pues por adoptar la definición de María Eugenia Dubois (1995) de un modelo explicativo sobre la lectura: a través del tiempo, se ha considerado el proceso de lectura de diversas maneras. Hasta los años sesenta, se la percibió como un *conjunto de habilidades*; esto implicaba que en un primer momento se tratase de explicar el proceso en vez de intentar resolver los problemas existentes. Se buscó describir las etapas por las que el niño debía atravesar y las destrezas que debía adquirir en cada instancia. El reconocimiento de palabras suponía el primer nivel; la comprensión, el siguiente; la reacción o respuesta emocional, el tercero y la evaluación, el último. A su vez, la comprensión se consideraba compuesta por subniveles que incluían la comprensión literal, la inferencia y la lectura crítica.

De acuerdo con esta concepción, el proceso de la lectura posee componentes divisibles y el lector comprende un texto cuando, una vez que pasó por todos estos componentes, puede extraer el significado; esto implica que el papel del lector es meramente receptivo y su actividad se restringe al descubrimiento de un sentido ajeno, otorgado por el texto mismo.

En las décadas del sesenta y del setenta, la lectura empezó a considerarse un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje. Dentro de



este enfoque hay dos modelos explicativos: el psicolingüístico y la teoría del esquema. Dentro del primer modelo tenemos por ejemplo a Frank Smith, según el cual la interacción se produce entre la información no visual del lector y la visual que proporciona el texto: este procesamiento solo es posible por los conocimientos y experiencias que el lector posee, ya que es a partir de lo conocido que el cerebro puede establecer relaciones y construir un significado para el texto. Smith sostiene que

cuanto mayor sea la información no visual que posee el lector, tanto menor será la necesidad de utilizar la información visual... (en Dubois, 1995: 11)

En este proceso es el lector quien constituye el sentido de aquello que lee: el sentido del texto no está en las palabras sino en la mente de autor y lector.

Los psicólogos constructivistas, quienes estudiaron el papel de la experiencia previa del sujeto, retomaron el concepto de “esquema” utilizado por Bartlett (citado por Dubois, 1995:12). La interacción sostenida por los psicolingüistas pasa a ser una interacción entre la información que el texto proporciona y los esquemas mentales que posee el lector. En estos esquemas se hallaría almacenado todo el conocimiento y, a su vez, la información necesaria sobre cómo utilizar ese conocimiento. A su vez, cada esquema posee subesquemas, que pueden constituirse en otros subesquemas. Según esta teoría, el lector logra comprender un texto cuando puede encontrar la configuración de esquemas que le permita explicarlo. Esta búsqueda se lleva a cabo mediante dos procedimientos: abajo-arriba y arriba-abajo. El primero implica la activación de esquemas dominantes de los cuales los subesquemas son parte constituyente; el segundo activa los subesquemas que constituyen los esquemas.

El lector hábil activa los esquemas en ambas direcciones; las dificultades surgirían si alguno de los procesos no es ejecutado eficientemente. Algunos autores afirman que la habilidad de la lectura se logra cuando el proceso de decodificación se produce en forma automática sin exigir atención.

Así, según el primero de los modelos antes descritos, el principiante (es decir, el que no ha logrado todavía automatizar la decodificación) que se dispone a leer un texto latino comienza

por decodificar la secuencia gráfica de cada palabra, su morfología; luego halla grupos de palabras que funcionan como construcción, asigna funciones y traduce como garantía de la comprensión literal, para pasar luego a ocuparse del sentido. Por el contrario, el concepto de *lectura interactiva* nos permite afirmar que la cuestión de la búsqueda de sentido acompaña el proceso desde el comienzo. Cada palabra, revisada morfológicamente, activa esquemas que conscientemente o no llevan a formular hipótesis sobre el texto en todos los niveles de comprensión.

Como podrá advertirse, la cuestión está íntimamente relacionada con la existencia de “conocimientos previos” en la estructura cognitiva del alumno (Ausubel, 1983). Este tópico, vertebrador de todo el proceso de aprendizaje, es fundamental: si la estructura cognitiva tiene ideas previas pertinentes, relacionables con el nuevo contenido a aprender y si “es estable, clara y convenientemente organizada” (Ausubel, 1983: 151), permitirá realizar un aprendizaje significativo, que reestructurará a su vez todo el esquema existente de conocimientos. Cuando Ausubel habla de *organización* se refiere a una estructura piramidal en la que los conocimientos más generales y abarcadores subordinan a otros más particulares y específicos. Así, la manera de transmitir los conocimientos que responde mejor a la organización de la estructura mental es la deductiva. Cuanto más generales y abarcadores sean los conocimientos previos, mejor oportunidad habrá de subordinar a ellos el nuevo contenido.

Nadie duda de la importancia que revisten estos conocimientos previos, que no se limitan al “manejo” de conceptos o a la fluidez en el análisis sintáctico. La propia lengua materna va a ser un punto de anclaje fundamental, de ahí la necesidad de realizar traducciones al castellano. Dichos conocimientos previos también tienen que ver con conocimientos más generales sobre el lenguaje y con conocimientos básicos de la historia occidental. Sin embargo, la mayor preocupación de docentes y alumnos es la falta de conocimientos previos gramaticales: la metodología que se emplea habitualmente para traducir textos latinos implica pasar por sucesivos niveles de análisis: morfológico, sintáctico, semántico. Sin embargo, desde hace unos años se observa que el análisis sintáctico, que antes era un facilitador de la comprensión, ha dejado de serlo y se convierte en una dificultad aún mayor

que el mismo latín. En efecto, se analiza sintácticamente para facilitar la traducción, pero si los conocimientos necesarios para realizar el análisis no están disponibles en la estructura cognitiva del alumno –y partimos del falso supuesto de que disponen de esos saberes–, el esfuerzo que se les pide es doble. Así, los que menos significatividad pueden atribuir a los nuevos contenidos se ven desbordados por la cantidad de tareas que se les imponen al mismo tiempo: emplear categorías sintácticas que suponemos ya adquiridas y además conocer y recordar declinaciones, flexiones verbales y usos de los casos, así como manejar un vocabulario básico con sus enunciados, atribuir significados, considerar el contexto.

La complejidad y el número de dificultades a atender nos llevan a considerar la cuestión desde el punto de vista del cognitivismo. Básicamente, el cognitivismo concibe el intelecto humano como análogo a un procesador artificial de información un complejo sistema de memorias que procesa la información recibida del medio a través de los periféricos o receptores sensoriales. De los casi infinitos ítems que allí son elaborados durante fracciones de segundo, solo unos pocos pasan a la memoria de corto plazo (MCP). Este “almacén” es capaz de retener un número limitado de elementos (siete, más o menos dos) por tiempo ilimitado si estos son repetidos indefinidamente (Miller, 1956). Esto equivale a decir que la capacidad de procesamiento de información solo puede abarcar siete unidades o bloques de unidades organizadas de algún modo. Esta también es llamada *memoria operativa o de trabajo*, puesto que almacena el conocimiento procedimental. Tras un proceso de selección y codificación, algunas de estas informaciones pasarán a la memoria de largo plazo (MLP), de donde ya no desaparecerán nunca. Allí es donde las informaciones se procesan a un mayor nivel de profundidad. Comprende todos nuestros conocimientos experienciales (*memoria episódica*) y genéricos acerca de la organización general del mundo (*memoria semántica*). Sus contenidos permanecen para toda la vida (podríamos aventurarnos a decir que es nuestra identidad intelectual); sin embargo, el mayor inconveniente está en recuperarlos a voluntad. La posibilidad de recuperar un ítem está en relación directa con la manera en que este ha sido codificado, es decir con la organización de la información. En efecto, esta organización depende de factores subjetivos como el modo idiosincrásico de pro-

cesar los ítems, y de factores objetivos como la forma en que los contenidos son presentados al sujeto.

Según este modelo, cuando el alumno se enfrenta a una oración en latín, comienza por la percepción lineal de las palabras y su procesamiento. Primeramente, entra en consideración cada palabra, sus posibles enunciados y significados, las categorías morfológicas que manifiesta, su posición en el texto. Luego, secuencias de palabras (no más de siete por vez, más o menos dos) que con la intervención de la MLP son organizadas en bloques (probablemente unidades con sentido o construcciones sintácticas). Luego, esos bloques organizados se procesan para alcanzar el sentido de la oración. En este proceso, todos los subesquemas del sistema de declinaciones, del paradigma verbal, del contexto particular de la frase, así como esquemas más amplios como las clases de palabras y aun las funciones de los textos y del lenguaje en general se activan para arriesgar hipótesis del sentido de la frase en relación con la microestructura que se va descubriendo. Todo esto se realiza al tiempo que es monitoreado por la propia actividad metacognitiva.

Un modelo cognitivo de lectura del texto en latín

Hasta aquí hemos intentado modelizar todos los procesos que tienen lugar en la mente del lector del texto latino, lo cual no tendría valor si no nos proporcionara algunas pautas de intervención para la enseñanza. Para ello, y en el intento de ser consecuentes, adoptamos la propuesta del cognitivismo en relación con las estrategias de aprendizaje.

Entendemos por estrategia el conjunto de actividades intelectuales que operan como mediadoras para el logro de una meta, en forma rápida y eficiente; se trata de una conducta consciente y controlada. Una estrategia de comprensión implica una hipótesis de trabajo efectiva sobre la estructura y el significado de un texto, que se somete a comprobación a medida que avanza la lectura. No consiste en una descripción nivel por nivel (morfológico, sintáctico, semántico y pragmático), sino que va de la comprensión de palabras a la comprensión de cláusulas, oraciones, secuencias de oraciones, pero en un proceso continuo de retroalimenta-

ción entre las unidades de mayor y menor complejidad (Van Dijk y Kintsch, 1983). Un rasgo saliente de las estrategias de aprendizaje es la autonomía que proporcionan; el que aprende de manera estratégica es protagonista, elige su propio camino hacia la construcción de sus conocimientos. Hay sujetos de aprendizaje que las emplean de manera autónoma (conscientemente o no), en cuyo caso la enseñanza explícita de estrategias no es recomendable ya que puede obstruir el logro (Jones et al., 1995). Vemos entonces que para pensar en la aplicación de estrategias de lectura (como cualquier otro tipo de estrategias), hay que hacer antes una distinción fundamental entre el lector experto y el no experto o principiante. En este sentido, hemos modelizado a partir del primero y dirigimos la tarea hacia el segundo.

El conocimiento de los propios procesos de la memoria (la metamemoria o metacognición) permite al sujeto planificar la tarea, luego ejercer una actividad de control durante la lectura y finalmente evaluar y confrontar resultados. Esto define tres etapas (antes, durante y después de la lectura) que abarcan las siguientes estrategias aplicadas a la lectura del texto en latín.

1. Antes de leer

- a. *Activación de conocimientos previos pertinentes.*
 - i. Declinaciones, conjugaciones, vocabulario. Todas estas nociones tienen que estar disponibles durante los procesos de bajo nivel en la MCP, por lo tanto no es aconsejable su memorización en las primeras exposiciones a los textos, ya que se ve saturada la capacidad de este almacén de memoria.
 - ii. Conocimiento del contexto y del cotexto de la oración; en particular del sentido de la frase inmediata anterior. Esto permite que los procesos de alto nivel orienten la tarea. No solo es importante el contexto inmediato de una frase sino una aproximación a la literatura clásica a través de sus textos en traducción.
- b. *Formulación de hipótesis a partir de la primera lectura superficial.*

Esta actividad es recursiva y se realiza no solo antes de comenzar el análisis sino en forma permanente con cada avance del proceso. La primera, sin embargo, tiene grandes implicaciones sobre el desempeño futuro. Tradicionalmente se “prohibía” traducir antes de analizar. A la luz de la teoría antes esbozada podemos afirmar que lanzar una hipótesis predictiva del contenido del texto es una estrategia que permite explicitar lo que se cree que el texto dice. Si esto no se hace consciente, es un prejuicio que opera como una interferencia e induce a una traducción forzada (no analizo lo que el texto dice sino lo que supongo que dice para confirmar mi prejuicio). Esto puede evitarse a través de la objetivación, para dejar en suspenso la hipótesis y confirmarla o modificarla al final.

2. Durante la lectura

Se implementan estrategias de trabajo con la microestructura y finalmente con la macroestructura de la frase. Intervienen:

- a. *Decodificación palabra por palabra que supone el análisis morfológico de cada una.* Ello implica:
 - i. Identificación de raíz y desinencia.
 - ii. Atribución a un enunciado/ atribución a clase de palabras.
 - iii. *Análisis de categorías que presenta.*
- b. *Análisis sintáctico*
 - i. Identificación de construcciones sintácticas a partir de correspondencias caso-función con la advertencia de todas las posibilidades morfológicas de cada desinencia.
 - ii. Empleo de información sobre regímenes de los verbos, de las preposiciones y de algunas palabras en particular.
 - iii. Advertencia de las relaciones que establecen los conectores.
 - iv. Eliminación progresiva de ambigüedades en la medida en que la información ya organizada puede integrarse.
 - v. Realización de traducciones parciales.
- c. *Traducción*

- i. Traducción literal.
 - ii. Revisión de correspondencias entre el texto en latín y las posibilidades de traducción en castellano.
 - iii. Ajuste de acepciones.
 - iv. Traducción definitiva.
- d. *Lectura en voz alta (como instancia integradora de todos los niveles)*

3. Después de leer

- a. *Evaluación del texto.*
 - i. Exploración del sentido y relación con el cotexto
- b. *Estrategias metacognitivas.*
 - i. Contraste con las hipótesis previas. Advertencia de aciertos e ideas erróneas de la hipótesis.
 - ii. Detección del error, si no se llega a una lectura correcta del texto. (Se recurre a los niveles morfológico, sintáctico, semántico para detectar el error. Se reconsideran las posibilidades apartadas en las situaciones ambiguas.)
 - iii. Replanteo de la traducción.

Nos queda por explicitar el modo que, a nuestro juicio sería el correspondiente a la enseñanza de estas actividades como estrategias. Ante todo, anunciar su enseñanza como tales y advertir que el aprendizaje estratégico conduce a una mayor autonomía y exige un mayor compromiso del que aprende. Según Jones et al. (1995), una estrategia debe enseñarse explicando su **concepto** (conocimiento declarativo), cuál es el **procedimiento** para su uso (conocimiento procedimental) y **cuándo y por qué** debe empleársela (conocimiento condicional). Además, debe modelizarse el empleo de la estrategia, es decir “pensar en voz alta” su aplicación.

Por otra parte, la enseñanza de estrategias nos lleva a adoptar una modalidad diferente en las clases prácticas, ya que no todos adoptarán el mismo camino en la lectura. Por lo tanto, se propone la modalidad de taller con la presencia de ayudantes que trabajen en pequeños grupos.

En cuanto a la distribución y modo de presentar los contenidos teóricos, el método deductivo nos parece el más adecuado. Presentar el paradigma completo de los casos latinos y luego incorpora las declinaciones de a una, pero en forma completa cada vez. Del mismo modo, presentar los tiempos verbales completos de a uno hasta completar cada modo³ va creando un cuerpo organizado de contenidos, una estructura abarcadora que es un referente seguro a la hora de introducir excepciones y casos particulares. Si se presenta la totalidad de la información con su organización definitiva se economiza una parte del trabajo de la MCP, que puede ser destinado a otra función.

Del mismo modo, el grado de conocimientos alcanzado en gramática castellana será el determinante de que el alumno que se inicia en el análisis de textos en latín emplee las categorías sintácticas como andamiaje de la construcción del texto. Si no dispone de estas categorías previas, no podemos esperar que un contenido que se supone se desarrolla durante tres años de la escuela media, se adquiera en uno o dos meses. Por lo tanto, creemos factible trabajar desde la gramática de los casos y reducir al mínimo el empleo de la terminología del análisis sintáctico.

Por otro lado, muchas veces comprobamos que el sentido resulta oscuro incluso traducido, debido a la ausencia de esquemas de lo que podríamos llamar “cultura general” en los cuales anclar ciertos conceptos. Por eso, ese conocimiento, ese facilitador, debe estar provisto en un trabajo de aproximación al pensamiento y la literatura clásicos. El mundo clásico, según Francisco Lisi,

presenta [...] una contraimagen del mundo contemporáneo. Reúne por lo tanto dos condiciones fundamentales para la creación de una conciencia crítica. Por un lado la de extrañeza, ajenidad, y por otro de cercanía. Aunque extraño, no lo es tanto que sea incomprensible o nos resulte indiferente. (Lisi, 1985: 9)

Por su contenido de ajenidad es que hay que acercarlo al campo de experiencia del alumno de primer año.

Por último, nos referimos al corpus de textos con el cual enseñar las primeras nociones de latín. Al comienzo, es necesario trabajar con textos muy adaptados en los que las oraciones se presenten en contextos conocidos desde la literatura, el pensamiento y la historia latinos. Con respecto a la adaptación de textos de autor,

creemos que debe hacerse lo antes posible, como lo muestran las obras de Marta Royo⁴ y de Enrique Sobrino (1992). Nos inclinamos por ofrecer al alumno textos que respeten la "forma de decir" del autor para que se introduzca en el mundo auténtico del texto latino.

Hasta aquí hemos presentado algunas ideas y pretendido esclarecer los fundamentos de algunas prácticas para la enseñanza del latín en las primeras instancias de una carrera universitaria. Así, frente a un perfil cambiante de alumno y necesidades de enseñanza también diversas, buscamos contribuir a que la tradición clásica sea accesible a todos los que quieran acercarse a ella y puedan continuar asombrándose con la originalidad y vigencia de sus textos.

Notas

1. El inicio de esta corriente se atribuye a Robert Ennis (1993).
2. No incluimos (por razones de extensión y por ser de todos conocidos) los tópicos provenientes de la lingüística. Pueden consultarse al respecto Hallid y y Hasan (1976) Van Dijk (1983) y Van Dijk y Kints h (1983).
3. Al comienzo se puede trabajar con la voz activa, a partir de lo cual agregar la voz pasiva constituiría sólo una ampliación del esquema "paradigma verbal" o el agregado de un nuevo contenido su-
bordinado, según Ausubel.
4. Queremos señalar aquí el valor de los manuales de la Profesora Royo en cuanto a la selección y adaptación de textos latinos para la enseñanza y en cuanto a la preocupación por proporcionar textos en contexto y al respeto por los textos originales.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (1983). **Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas.
- Broadbent, D. E. (1958). **Perception and Communication**. Nueva York: Pergamon Press.
- Difabio, H. (1994). La temática de la motivación en el neoconductismo contemporáneo: el *locus* de control y la teoría de la atribución. **Revista Española de Pedagogía**, 8, 197.
- Difabio, H. (1995). **Comprensión lectora y pensamiento crítico. Líneas de investigación y pautas pedagógico-didácticas en el nivel medio y universitario**. Buenos Aires: Cíafic Ediciones.

- Dubois, M.E. (1995). **El proceso de lectura. De la teoría a la práctica**. Buenos Aires: Aique.
- Ennis, R.H (1992). Critical Thinking: What is it?. En H.A. Alexander (ed.), **Philosophy of Education 1992** (PP. 76-80). Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. **American Psychologist**, 34,10.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976). **Cohesion in English**. London: Longman Group.
- Jones, B.F.; Palincsar, A.S.; Ogle, D. y Carr, E. (1995). **Estrategias para enseñar a aprender**. Buenos Aires: Aique.
- Lisi, F. (1985). ¿Por qué justamente griego y latín? **Vanidades, Revista de la Facultad de Filología de Salamanca**, abril.
- Marcilla Fernández, Á.; Alcalde Cuevas, C. y Oliver, P.R. (1993). Organización, recuerdo y olvido, estrategias de uso de la memoria. En J.I. Navarro Guzmán (coord.), **Aprendizaje y memoria humana. Aspectos básicos y evolutivos**. Madrid: McGraw Hill.
- Miller, G.A. (1956). The magical number seven plus or minus two: Some limits in our ability for processing information. **Psychological Review**, 63, 81-97.
- Royo, M.B. (1983). **Latín I. Lengua y civilización**. Buenos Aires: Colihue.
- Royo, M.B. (1986). **Latín II. Lengua y civilización**. Buenos Aires: Colihue.
- Sobrino, E.O. (1992). La lectura de textos latinos. En de la Vega y Sánchez et al., **La enseñanza de las lenguas clásicas** (capítulo 5). Madrid: Rialp.
- Van Dijk, T. (1983). **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). **Strategies of Discourse Comprehension**. Orlando: Academic Press.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en junio de 2007 y aceptado para su publicación en julio del mismo año.

* Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica Argentina de La Plata. Profesora de Latín y de Metodología y Práctica de la Enseñanza en el Profesorado de Castellano, Literatura y Latín del Instituto Nacional Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", en Buenos Aires, Argentina.

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 de alrededor de 5.000 palabras o de 32.000 caracteres con espacios, en página 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 y editorial. 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.