



**UNIVERSIDAD FASTA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
“LICENCIATURA EN GESTIÓN DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS”
TESIS FINAL**

**“LA LECTURA COMPRENSIVA DE
HOY EN ALUMNOS DE 6TO. AÑO DE
LA EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**Autora: Sarramone, Liliana
Directora: Prof. Leticia Manceñido
Profesora de Tesis: Prof. Alejandra
Andrade**

Agosto de 2012



"HABÍA UNA VEZ...UNA PALABRA ENTERA, REDONDA, BRILLANTE...DENTRO DE LA PALABRA ESTABA EL MUNDO Y DENTRO DEL MUNDO ESTÁBAMOS NOSOSTROS... DICIÉNDONOS PALABRAS"

Montes, Graciela

Agradecimientos:

A mi familia, por su apoyo en este proyecto personal,
a los directivos de Fasta (nivel primario), por su acompañamiento,
a mis alumnos de los tres sextos, por permitirme trabajar con ellos de manera responsable.

A mi profesora de tesis, Alejandra, por su incondicional apoyo, guía y sostén en este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO I.....	8
PROBLEMA, OBJETIVOS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	8
<i>1.1. Problema</i>	<i>8</i>
<i>1.2. Objetivos.....</i>	<i>8</i>
<i>1.3. Líneas de investigación</i>	<i>8</i>
<i>1.4. Determinación del campo</i>	<i>9</i>
CAPÍTULO II.....	11
METODOLOGÍA.....	11
<i>2.1. Paradigma.....</i>	<i>11</i>
<i>2.2. Diseño de interpretación</i>	<i>11</i>
<i>2.3. Instrumentos.....</i>	<i>14</i>
<i>2.3.a- Instrumento Nro. 1 – ENCUESTA.....</i>	<i>14</i>
<i>2.3.b- Instrumento Nro. 2 – COMPRENSIÓN DE TEXTO LITERARIO.....</i>	<i>16</i>
<i>2.3.c- Instrumento Nro. 3 – COMPRENSIÓN DE TEXTO INFORMATIVO.....</i>	<i>18</i>
<i>2.3.d- Instrumento Nro. 4 – TABLAS DE REGISTRO DE COMPRENSIÓN DE LAS LECTURAS Y AUTOEVALUACIONES.....</i>	<i>22</i>

CAPÍTULO III.....	27
LA LECTURA COMO BASE DEL PARENTIZAJE	27
<i>3.1. Nociones generales sobre el concepto de lectura.....</i>	<i>27</i>
<i>3.2. Actitud del lector.....</i>	<i>31</i>
<i>3.3. La lectura como experiencia / El lector activo</i>	<i>35</i>
<i>3.4. El hábito lector – Modos de leer</i>	<i>36</i>
<i>3.5. Lectura comprensiva.....</i>	<i>38</i>
<i>3.6. Los modelos teóricos de la comprensión lectora.....</i>	<i>42</i>
<i>3.7. Tipos de textos.....</i>	<i>44</i>
<i>3.8. La lecturabilidad del texto.....</i>	<i>45</i>
<i>3.9. El techo de la comprensión lectora.....</i>	<i>46</i>
<i>3.10. El lugar del mediador.....</i>	<i>48</i>
CAPÍTULO IV.....	53
ANÁLISIS DE LA ENCUESTA.....	53
CAPÍTULO V.....	54
ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS DE LECTURA COMPENSIVA.....	54
CAPÍTULO VI.....	56
ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA ENCUESTA.....	56

CAPÍTULO VII.....	62
ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS PROPUESTAS DE LAS LECTURAS	
COMPENSIVAS.....	62
CAPÍTULO VIII.....	67
CONCLUSIONES.....	67
CAPÍTULO IX.....	71
PROPUESTA DE MEJORA.....	71
ANEXO.....	90
BIBLIOGRAFÍA.....	98

INTRODUCCIÓN

- **Presentación del tema:** “La lectura comprensiva de hoy en alumnos del nivel primario”

Este tema ha sido elegido como relevante a desarrollar debido a que es necesario investigar las causas del bajo nivel de comprensión lectora en alumnos que culminan la Educación Primaria.

Este trabajo está conformado por nueve capítulos:

- ❖ En el capítulo uno se presenta el problema, los objetivos, las líneas de investigación y la determinación del campo, para luego –en el capítulo dos– plantear la metodología a utilizar. También se hace una breve reseña del paradigma establecido, el diseño de interpretación y los instrumentos que se utilizarán en el desarrollo.
- ❖ En el capítulo tres se presenta el producto teórico (marco) que sostiene el tema planteado. En el mismo se hace referencia a diferentes modelos y posturas de distintos autores. Toda la teoría desarrollada pertenece a lecturas, congresos y jornadas de animación a la lectura, talleres y diferentes cursos de capacitación llevados a cabo por la tesista.
- ❖ Los capítulos cuatro y cinco presenta los análisis tanto de la encuesta como de las propuestas de comprobación del nivel de lectura comprensiva, tanto literaria como informativa que poseen los alumnos involucrados.
- ❖ En los capítulos seis y siete se establecen los análisis cuantitativos de la encuesta y de las propuestas de comprobación de las lecturas comprensivas ya citadas.

- ❖ Finalmente, se presenta la propuesta de mejora con la intención de brindar a todas las colegas varias estrategias e instrumentos que permitan mejorar la calidad de las lecturas comprensivas. Dichos instrumentos podrán ser adaptados, con creatividad e ingenio, para todos los niveles que conforman la Educación Primaria.

CAPÍTULO I

PROBLEMA, OBJETIVOS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

➤ **1.1. Problema:** “Los alumnos de sexto año de Educación Primaria del Colegio F.A.S.T.A presentan serias dificultades de lectura comprensiva siendo, por ende, bajo el nivel de inferencia en textos ficcionales y no ficcionales”.

➤ **1.2. Objetivos**

❖ **1.2.a- General:**

- ◆ Analizar las posibles causas que determinan las problemáticas de comprensión textual en los alumnos de sexto año EP

❖ **1.2.b- Específicos:**

- ◆ Observar los trabajos de las diferentes áreas relacionados con la comprensión textual de sexto año de la EP.
- ◆ Describir cómo se va entrelazando el mecanismo de lectura para lograr, posteriormente, inferencias en su proceso de comprensión.
- ◆ Diseñar estrategias que permitan lograr mayores niveles de lectura comprensiva en los alumnos de la EP.

➤ **1.3. Líneas de investigación:**

- ✓ ¿Por qué no logran la inferencia en lecturas de textos ficcionales y no ficcionales?

- ✓ ¿Por qué sólo pueden responder aquellas preguntas cuyas respuestas son de fácil acceso (preguntas tradicionales) en los textos?
- ✓ ¿Es importante que los contenidos relacionados con la reflexión del lenguaje se vayan interrelacionando de acuerdo al “uso” (Práctica del lenguaje) en la comprensión textual?
- ✓ ¿Se debe tener en cuenta la extensión de los trabajos evaluativos de comprensión en relación al tiempo pautado para trabajar?
- ✓ ¿Qué incidencia tiene la extensión de los textos al momento de evaluar la lectura comprensiva?

➤ **1.4. Determinación del campo**

➤ El presente trabajo se enmarca en la investigación acerca de las diferentes problemáticas de comprensión lectora que presentan los alumnos al llegar al sexto año de la Escuela Primaria (EP). Es preciso, entonces, analizar el nivel de lectura y su incidencia en la comprensión de textos tanto ficcionales como no ficcionales. La tesista considera que el problema elegido es el más adecuado para llevar a cabo su investigación porque es el déficit que encuentra, desde su experiencia como docente en el mencionado nivel educativo. El desarrollo de esta investigación de caso se llevará a cabo con tres cursos de sexto año de la EP del Colegio FASTA San Vicente de Paul, de la ciudad de Mar del Plata. El mismo es de gestión privada.

➤ **1.5 UTILIDAD DE LOS RESULTADOS**

➤ Una vez hallada la problemática, se trabajaría en la creación de proyectos de capacitación para que los docentes se “profesionalicen” en el arte de transmitir las verdaderas estrategias de lectura comprensiva. Además, y en primer lugar, elevar el nivel de comprensión de los actuales alumnos con quienes –como ya se ha establecido- se llevará a cabo el presente trabajo.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

➤ 2.1. Paradigma

Para llevar a cabo la investigación planteada es preciso aclarar que será un “Estudio de caso”. Para el mismo se empleará el paradigma hermenéutico-interpretativo.

Se ha elegido este paradigma porque, dentro de la realidad educativa, el mismo se centra en comprenderla desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

Además, está implícita la idea que esta investigación sea un disparador para que se produzca un cambio en el problema planteado y que el mismo deje de serlo. Para ello se coincide con Elliot (1999) quien afirma, que si se utiliza el calificativo de educativa es porque se pretende que el mismo proceso de investigación se convierta en un proceso de aprendizaje, de los modos, contenidos, resistencias y posibilidades de la innovación de las prácticas.

➤ 2.2. Diseño de la interpretación

➤ Para el desarrollo del presente trabajo se dará a la investigación un sistema coordinado y coherente entre lo que se plantea como problema, el sostén teórico, el trabajo de campo y las distintas propuestas de mejora.

- En relación a los instrumentos empleados, se inicia con una encuesta y se trabajará con pruebas de lectura comprensiva en textos informativos, por un lado y literarios, por otro.
- En relación a la encuesta, la misma permitirá determinar los siguientes ítems:
 - ✓ Determinación del gusto por la lectura (considerando dos aspectos fundamentales: hábito lector y lectura obligatoria o no).
 - ✓ Determinación del tipo de lectura en relación a preferencias.
 - ✓ Actividades lectoras en tiempo libre.
 - ✓ Cantidad de libros en bibliotecas personales.
 - ✓ Cantidad de libros leídos de la biblioteca personal.
 - ✓ Tiempo dedicado a la lectura.

En cuanto a las pruebas de comprensión lectora, se implementarán de la siguiente forma:

- ◆ Una con un texto literario (*“El problema de Carmela”*)¹ y otra un texto informativo (*“Llegaron las ballenas a las costas de Península Valdés”*)². En ambas se desarrollarán ejercicios de comprensión mediante búsqueda de indicios (lectura inferencial).
- ◆ Al finalizar la prueba del texto informativo se presentará una breve encuesta cuyos resultados serán considerados en este trabajo.

¹ “El problema de Carmela”. Montes, Graciela- Amadeo y otra gente extraordinaria. Colihue 1989

² “Llegaron las ballenas a las costas de Península Valdés”. Diario Clarín -1996-

- ◆ Considerando el texto informativo, se realizará un ejercicio de preguntas tradicionales que permitan hallar las respuestas con facilidad.

Se presentan, a continuación, los instrumentos y en el anexo de este trabajo, los citados textos.

2.3. INSTRUMENTOS

2.3.a- Instrumento 1

ENCUESTA

➡ Determinación del gusto por la lectura

- Marcá tu respuesta con X

¿Te gusta leer?	Sí	No	Más o menos

- Respondé con X la opción correcta

Leo por placer y propia voluntad	Sólo leo lo que me piden en la escuela

➡ Determinación del tipo de lectura.

- Marcá con Y tu preferencia lectora.

¿Cuál es la lectura que más te gusta?	Cuentos cortos	Novelas	Los textos escolares	Diarios - Revistas

➡ Actividades lectoras desarrolladas por los niños en su tiempo libre.

- Señalá con X la actividad que con mayor frecuencia realizás en tu tiempo libre.

Lectura en flia.	Lectura solo	Lectura en bibliotecas (recreos u horas libres)	Lectura acompañado en librerías	En mi tiempo libre no leo

➡ Cantidad de libros que poseen en su biblioteca personal.

- Indicá con X la opción correcta.

¿Cuántos libros conforman tu biblioteca personal?	
- De 0 a 5 libros	
- De 10 a 20 libros	
- Más de 20 libros	
- Ningún libro	

➡ Cantidad de libros leídos de la biblioteca personal

- Indicá con X la opción correcta

¿Cuántos libros has leído de tu biblioteca personal?	
- De 0 a 5 libros	
- De 6 a 10 libros	
- Más de 10 libros	

➡ Tiempo dedicado a la lectura

- Indicá con X la opción correcta

¿Cuánto tiempo dedicás a la lectura?	
- Menos de 1 hora	
- Entre 1 y 2 horas	
- Más de 2 horas	

2.3.b- Instrumento 2

COMPRENSIÓN DE TEXTO LITERARIO

Propuesta Nro. 1

- ➡ Texto 1: “El problema de Carmela”. Montes, Graciela – (“Amadeo y otra gente extraordinaria” – 1998)

¡A pensar!

- 1- Carmela tenía un problema. Al principio, ¿quiénes lo sabían?
- 2- Transcribí dos ejemplos del problema:
- 3- **“Dicho y hecho”**. Pensá otra cosa que podría haber dicho Carmela:
- 4- ¿En qué página del cuento se empiezan a dar cuenta otros personajes de su problema?
¿Quiénes se dan cuentas y de qué?
- 5- Hay algo en este cuento de Montes que te haga acordar a otros que leíste de ella?
Explícalo
- 6- Indicá con X el significado correcto para cada afirmación:
 - a- “Llover a baldes” significa:
 - Llovía mucho y con fuerza
 - Llovían baldes
 - Iba a llover toda la noche muy despacio
 - b- “Echar raíces” quiere decir:
 - Ordenar a las raíces que se vayan
 - Quedarse para siempre en un lugar
 - Hacer raíces
 - c- “Claro, claro” es como decir:
 - Por supuesto

- Por un color que no es oscuro

- Un día con mucho sol

d- “Voy volando” significa:

- Ir en un avión

- Ir rápido

- Ir en auto veloz

7- Finalmente, los vecinos se dan cuenta y toman una decisión. Transcribí las distintas opiniones o posiciones acerca de Carmela y la resolución del caso.

8- Recomendación: todo aquello que no logres resolver, indicá el número de ejercicio y la razón la que no pudiste resolverlo (no entendí la consigna – no encontré la respuesta – no comprendí el significado de las palabras o resolví todo)

No se resolvió porque...					Resolví todas las consignas
Nro. ejercicio	No entendí la consigna	No encontré la respuesta	No comprendí el significado de las palabras	No me alcanzó el tiempo	
1-					
2-					
3-					
4-					
5-					
6.a-					
6.b-					
6.c-					
6.d-					
7-					

2.3. c- Instrumento 3

COMPRENSIÓN DE TEXTO INFORMATIVO

Propuesta Nro. 2

- ➡ Texto 2: “Llegaron las ballenas a las costas de Península Valdés” – (Diario Clarín – junio 1996).

 **Leé y releé el texto. Buscá la información y completá**

- 1) ¿Quién dijo que quizás en el sur comiencen a vivir ballenas permanentemente?
- 2) ¿Qué tipo de ballenas es la que no tienen problemas para vivir con otros animales?
- 3) En el texto ¿se describe la especie de ballenas que arriba a Puerto Pirámide? ____
 - 3.a- Marcá, con corchetes, si es así, la descripción, en el texto.
- 4) “esa es una de las pocas armas de defensa que tienen esos cetáceos...” ¿A qué se refiere la palabra subrayada?
- 5) Marcá con una cruz o completá (Ejercicio 5.f)
 - a- ¿Cuál es el arma de defensa de estas ballenas para protegerse del hombre?
 - Atacarlo
 - Huir
 - Hundirse muy profundo
 - b- Esta nota fue escrita:
 - Hace muchos años
 - El mes pasado
 - Esta semana
 - Hace unos pocos años

c- El animal que nace de la ballena se llama:

- Recién nacido
- Bebé
- Blasón
- Otro

d- Los animales que nacen de las ballenas:

- Huyen enseguida de su compañía
- Permanecen un año
- Estarán casi dos años a su lado

e- Una ballena puede tener cría:

- Cien veces
- Cinco veces
- Una docena de veces

f- Hacía el 1900 había _____ ballenas, en la actualidad (según el texto)
existen aproximadamente_____


g- Un cetáceo es:

- Una especie de caracol de mar
- Una ballena
- Una orca franca

No se resolvió porque...					Resolví todas las consignas
Nro. ejercicio	No entendí la consigna	No encontré la respuesta	No comprendí el significado de las palabras	No me alcanzó el tiempo	
1)					
2)					
3)					
4)					
5.a)					
5.b)					
5.c)					
5.d)					
5.e)					
5.f)					
5.g)					

Propuesta Nro. 3

➡ Texto 2: “Llegaron las ballenas a las costas de Península Valdés” – (Diario Clarín – junio 1996).

 **Leé y releé el texto. Respondé a cada pregunta con frases completas en contenido y redacción.**

1. ¿Dónde se inauguró el avistaje de Ballenas, según el texto que leíste?
2. ¿Cuándo y para qué llegan las ballenas, hasta cuándo se quedan?
3. ¿En qué país se las puede ver y qué cantidad de turistas se espera para este nuevo avistaje?

4. ¿Cómo se llama el animal que nace de las ballenas?
 5. ¿Cómo son las ballenas hembras y los machos?
 6. ¿Por qué no tienen conflicto con las otras especies con las que conviven?
 7. ¿Cómo se denomina a esta especie?
 8. ¿Qué arma usan para defenderse de los ataques del hombre?
 9. ¿Cuántas ballenas existían a principios del siglo, según el texto?
 10. ¿Quién escribió este texto y dónde se publicó?
11. Recomendación: todo aquello que no logres resolver, indicá el número de ejercicio y la razón la que no pudiste resolverlo, colocando una X en el lugar que considerés apropiado (no entendí la consigna – no encontré la respuesta – no comprendí el significado de las palabras o resolví todas las consignas).

No resolví porque...				
Nro. ejercicio	No entendí la consigna	No encontré la respuesta	No comprendí el significado de las palabras	No me alcanzó el tiempo
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
Resolví todas las consignas				

2.3. d- Instrumento 4

TABLAS DE REGISTRO DE COMPRENSIÓN DE LAS LECTURAS AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

ENCUESTA PARA TABULAR

➔ **Determinación del gusto por la lectura**

- Marca tu respuesta con X

¿Te gusta leer?	Sí	No	Más o menos

- Responde con X la opción correcta

Leo por placer y propia voluntad	Sólo leo lo que me piden en la escuela

➔ **Determinación del tipo de lectura.**

- Marcá con X tu preferencia lectora.

¿Cuál es la lectura que más te gusta?	Cuentos cortos	Novelas	Los textos escolares	Diarios - Revistas

➔ **Actividades lectoras desarrolladas por los niños en su tiempo libre.**

- Señalá con X la actividad que con mayor frecuencia realizás en tu tiempo libre.

Lectura en flia.	Lectura solo	Lectura en bibliotecas (recreos u horas libres)	En mi tiempo libre no leo

➔ **Cantidad de libros que poseen en su biblioteca personal.**

- Indica con X la opción correcta.

¿Cuántos libros conforman tu biblioteca personal?	
- De 0 a 5 libros	<input type="checkbox"/>
- De 10 a 20 libros	<input type="checkbox"/>
- Más de 20 libros	<input type="checkbox"/>
- Ningún libro	<input type="checkbox"/>

➔ **Cantidad de libros leídos de la biblioteca personal**

- Indica con X la opción correcta

¿Cuántos libros has leído de tu biblioteca personal?	
- De 0 a 5 libros	<input type="checkbox"/>
- De 6 a 10 libros	<input type="checkbox"/>
- Más de 10 libros	<input type="checkbox"/>

➔ **Tiempo dedicado a la lectura**

- Indica con X la opción correcta

¿Cuánto tiempo dedicás a la lectura?	
- Menos de 1 hora	<input type="checkbox"/>
- Entre 1 y 2 horas	<input type="checkbox"/>
- Más de 2 horas	<input type="checkbox"/>

COMPRENSIÓN DE TEXTO LITERARIO

Propuesta Nro. 1

- ➡ Texto 1: “El problema de Carmela”. Montes, Graciela – (“Amadeo y otra gente extraordinaria” – 1998)

ITEM	BIEN	MEDIANAMENTE BIEN	NO LE ALCANZÓ EL TIEMPO	MAL
1				
2				
3				
4				
5				
	CORRECTO	INCORRECTO		
6- a)				
6- b)				
6- c)				
6- d)				

ITEM	BIEN	MEDIANAMENTE BIEN	MAL	NO LE ALCANZÓ EL TIEMPO
7				

COMPRESIÓN DE TEXTO INFORMATIVO

Propuesta Nro. 2

- ➡ Texto 2: “Llegaron las ballenas a las costas de Península Valdés” – (Diario Clarín – junio 1996).

ITEM	BIEN	MEDIANAMENTE BIEN	NO LE ALCANZÓ EL TIEMPO	MAL
1				
2				
3				
4				
	CORRECTO	INCORRECTO		
5. a)				
5. b)				
5. c)				
5. d)				
5. e)				
5. f)				
5. g)				

COMPRESIÓN DE TEXTO INFORMATIVO

Propuesta Nro. 3

➡ Texto 2: “Llegaron las ballenas a las costas de Península Valdés” – (Diario Clarín – junio 1996).

ITEM	BIEN	MEDIANAMENTE BIEN	MAL	NO LE ALCANZÓ EL TIEMPO
1)				
2)				
3)				
4)				
5)				
6)				
7)				
8)				
9)				
10)				

CAPÍTULO III

LA LECTURA COMO BASE DEL APRENDIZAJE

“Leer vale la pena... Convertirse en lector vale la pena... Lectura a lectura, el lector – todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia...– se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo.”

Montes, Graciela.³

3.1 NOCIONES GENERALES SOBRE EL CONCEPTO DE LECTURA

Los siguientes conceptos han sido tomados como relevantes para esta tesis para la comprensión, como explica el subtítulo, del concepto de lectura. Los mismos han sido reescritos para esta presentación y corresponden al “III Congreso de Lenguas Nacionales. Lingüística y educación”, realizado en Bolivia (1976). Dichos apuntes han llegado a esta tesis a través de una serie de capacitaciones realizadas en la ciudad de Mar del Plata, sobre el tema planteado.

“La lectura es una actividad en la que intervienen dos aspectos fundamentales: uno del orden físico, la percepción visual, y otro de orden intelectual, la comprensión mental de lo leído. Ambos aspectos (siempre en íntima interacción), son de capital importancia, ya que de su adecuado desarrollo depende en último término la eficacia en la lectura: sólo el lector capaz de desarrollar parejamente ambos aspectos, mediante las técnicas y el entrenamiento especial ideados para tal fin, podrá obtener un máximo rendimiento.

La lectura es un proceso centrado en la comprensión del mensaje. No es un aspecto pasivo de la comunicación, sino un proceso eminentemente activo, a través del cual el lector construye

³ Montes, Graciela. “La gran Ocasión”. Programa Nacional de Lectura. Bs. As. 2006

el significado del texto.

Para leer son necesarios dos tipos de información: visual y no visual. La información visual es aportada por el texto, la información no visual es aportada por el lector. La lectura como cualquier otro acto inteligente, implica la posibilidad por parte del sujeto de realizar anticipaciones: la interacción entre la información visual y la información no visual hace posible la construcción permanente de hipótesis sobre el significado y la forma de lo que sigue en el texto, así como la elaboración de estrategias para verificar o rechazar dichas hipótesis y para formular otras nuevas, más ajustadas al texto, cuando las originales no encuentran confirmación en la información visual. Leer implica, entonces, correr riesgos, aceptar equivocarse, pero implica también construir formas de auto-control que hacen posible la rectificación del error.

El aporte del lector consiste, en que el sujeto al leer, pone en juego el conjunto de su estructura psíquica, tal como lo hace cuando se enfrenta con cualquier objeto de conocimiento. La forma en que cada sujeto lee y comprende un texto determinado dependerá de:

- a.** La etapa en que se encuentra en su proceso de construcción del conocimiento: como lo ha demostrado ampliamente la Psicología Genética, el sujeto aborda siempre el objeto a conocer a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha construido y la forma en que es capaz de comprender al objeto está determinada por las posibilidades y limitaciones de esos instrumentos cognoscitivos que ha elaborado. A medida que el sujeto avanza en su proceso constructivo, a medida que su estructura intelectual se hace más rica y compleja y que es cada vez más capaz de coordinar su punto de vista con los de los otros, el conocimiento se acomoda más a las propiedades del objeto, se vuelve progresivamente más objetivo.
- b.** El conocimiento previo que el sujeto tenga acerca del tema específico tratado en el texto,

tal como lo muestran muchas de las investigaciones psicolingüísticas, las variaciones en cuanto al texto de información de que el sujeto dispone acerca del contenido de lo que está leyendo, determinan diferencias importantes en la comprensión del texto.

c. La competencia lingüística del sujeto: si bien es evidente que la competencia lingüística, es decir, lo que el sujeto sabe de su lengua, incide en la comprensión de lo leído. El sujeto que produce, al leer anticipaciones basadas en su conocimiento del lenguaje oral, afronta un riesgo de error mucho mayor que el del sujeto que, por tener un contacto significativo con la lengua escrita, formula hipótesis acordes con las características de esta última. Es evidente entonces que la competencia lingüística en el campo de la lengua escrita está vinculada a factores socioculturales.

d. La etapa en que se encuentre el sujeto en su proceso de construcción de la moral: como lo ha mostrado Piaget, las concepciones morales del niño evolucionan desde la heteronomía - aceptación de normas impuestas por los adultos, moral de la obediencia- hacia la autonomía, que supone una reconstrucción personal de las normas morales que se asumen como válidas, así como una moral basada en el respeto mutuo y la solidaridad.

Se puede afirmar que la lectura es un proceso de construcción del significado. Esto implica reconocer que el significado no está en el texto, sino es que es generado por el lector a partir de su interacción con la información visual. Para decirlo de otra manera: el significado no reside en las palabras, en las oraciones, en los párrafos, ni siquiera en los pasajes enteros considerados aisladamente. Lo que el lenguaje provee es un esquema, es un marco de referencia para la creación del significado. Estas representaciones esquemáticas deben entonces enriquecerse de modo que ellas estén de acuerdo con las perspectivas del mundo preexistente de quien entiende y con el propósito operativo en un momento dado.

Por otro parte, reconocer que es el lector quien reconstruye el significado interactuando con el

texto lleva a aceptar la posibilidad de que diferentes lectores comprenden un mismo texto de diferentes maneras, sin que esto signifique de que unos han comprendido y otros no. Cada lector habrá comprendido lo que su perspectiva acerca del mundo le permita comprender, cada uno se habrá acercado en la medida de sus posibilidades al mensaje que el autor quiso transmitir.

Leer es algo más que descifrar, aunque toda lectura suponga un desciframiento. Leer es construir sentido. No sólo se “lee” lo que está cifrado en letras. Se “lee” una imagen, la ciudad que se recorre...Se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación en los que cada uno, como lector, queda implicado.

Mucho antes de disponer del lenguaje, un bebé “lee” el mundo que lo rodea, busca señales, anticipa acontecimientos según esas señales, registra lazos de significación entre un tono de voz, un rumor de fondo, un ruido de pasos por el pasillo. El movimiento de una cortina, cierta luminosidad, el contacto con la colcha de la cama algo “le dicen”. No se trata de un significado que está allí de antemano, no es cierto que ese movimiento de la cortina, esa luminosidad o ese contacto con la colcha estén preparados para decirle lo mismo a cualquier otro bebé. Él ha construido la significación, es resultado de su trabajo.

Sin embargo, el universo de significados que se arma al contemplar un paisaje, o un cuadro, al mirar las escenas de una manifestación en el noticiero de la televisión o recoger los indicios del paso de un extraño por una habitación muy conocida por lo general queda dentro de los límites de la conciencia.

Otras veces, en cambio, cuando se cuenta una película que se ha visto, por ejemplo, o cuando se relata un suceso, algo de lo que se fue testigo, se da voz a la “lectura” individual,

personal, propia. Este trabajo de constructores de sentido se vuelve visible. Pensar en un relato, por ejemplo. El relato que se hace es obra propia. No pretende incorporarlo todo, cada una de las sensaciones que registró el oído, el ojo o el olfato en un primer, un segundo, un tercer plano de la atención, sino que elige, arma, “dibuja”... Se escogen algunos pasajes, otros se omiten, se procede a un cierto montaje, se hace hincapié en un detalle y no en otro, se adopta un punto de vista... El cosmos de significación que se construye es personal, exactamente como le sucedía al bebé. Y, obviamente queda incluido. Cada persona, desde que nace, “lee” el mundo, infatigablemente busca sentidos.

3.2 ACTITUD DE LECTOR

La del lector es una postura única, inconfundible, que supone un cierto recogimiento y una toma de distancia, un “ponerse al margen” para, desde ahí, producir observación, conciencia, viaje, pregunta, sentido, crítica, pensamiento. Exactamente lo contrario del autómatas. Lo contrario de quien funciona irreflexivamente, obedece consignas o reproduce a con exactitud los modelos. El lector hace un alto y se toma su tiempo para mirar y para pensar. Por propia decisión deja de dar por sentado lo que tiene ahí delante. Lo pone entre paréntesis. Adopta en cierta forma la posición del recién llegado. Eso que tiene ahí adelante –una escena, un paisaje, un discurso, un relato, un texto escrito...– deja de ser “natural” y toma la forma de un enigma. Hay un momento de perplejidad, de sorpresa, de desconcierto, pero enseguida el lector acepta el reto. Explora, hurga, busca indicios, trabaja construyendo sentido. Así es la actitud del lector. Y es una actitud fundante. Se puede tener un oficio u otro, moverse en este o aquel círculo social, y funcionar –simplemente– durante buena parte del día, pero basta que se adopte la actitud de lector para que tenga lugar la mutación: se deja de ser engranaje y se convierte en “el que lee”.

Estar frente a un libro no supone, necesariamente, por sí mismo, haber adoptado esta posición de lector, haber pegado el salto. Se podría estar frente a un libro, decodificar y hasta memorizar un texto escrito, sin haberlo “leído”, sin haber construido, personalmente, nada, como si el juego le perteneciera a otro.

El mismo niño que se asombraba ante el lenguaje puede, con el tiempo y la falta de estímulo, darlo por sentado. El que estaba dispuesto a contar sus sorpresas y sus descubrimientos, si no es oído, puede no sólo dejar de contar sino también de sorprenderse. Y el que no fue llevado a “despertar” frente al libro estará, posiblemente, cada vez más dispuesto a dormirse sobre él bostezando aburrimiento.

Cada persona, desde que nace, “lee” el mundo, infatigablemente busca sentidos. Analfabetos de significación no hay, todos son constructores de sentido.

Los "no lectores", los "poco lectores" no existen, leer las palabras es sólo una parte, una continuidad de esa otra lectura más amplia e inevitable: la lectura del mundo. Un niño muy pequeño, cualquier individuo es un lector eficiente aun cuando no haya aprendido aún a descifrar las letras. Así lo afirmaba Montes (2006) en su conferencia en las II Jornadas de Literatura, en la ciudad de Mar del Plata.

La escuela será la que pondrá en contacto a este "lector oral" con lo escrito. De este modo será la escuela la encargada de familiarizar a la persona con la cultura escrita, con ese registro de memoria de la sociedad. Se trata por lo tanto de un nuevo desafío para el lector, el de descifrar las letras, pero los significados seguirán siendo sus elaboraciones personales, el sentido será siempre una conquista personal y él mismo será protagonista, alguien que, al leer, queda implicado en su lectura.

Leer entonces, es buscar, producir sentidos y esta es una actividad personal, única y comprometida de cada lector. ¿Cuáles son las implicancias de esta afirmación aparentemente tan sencilla en el contexto de una práctica de lectura escolar?

La del lector es una postura única, inconfundible, que supone un cierto recogimiento y una toma de distancia, un “ponerse al margen” para, desde ahí, producir observación, conciencia, viaje, pregunta, sentido, crítica, pensamiento.

Y es la escuela, nos dice Montes, el ámbito más propicio para dar ocasión a esta actitud lectora. Aceptar que no hay dos lecturas iguales de un mismo texto, abrir el espacio a las múltiples lecturas generadas por cada uno de los lectores, permitir un ámbito de discusión, de intercambio, formar parte de una "comunidad de lectura" en el aula implica modificaciones muy profundas en las habituales prácticas escolares. Cambios en las prácticas que requieren cambios en las representaciones tanto de la lectura como de los lectores, de la literatura y de su lugar en la escuela.

"Y la escuela es la gran ocasión ¿quién lo duda? La escuela puede desempeñar el mejor papel en esta puesta en escena de la actitud de lectura, que incluye, entre otras cosas, un tomarse el tiempo para mirar el mundo, una aceptación de 'lo que no se entiende' y, sobre todo, un ánimo constructor, hecho de confianza y arrojo, para buscar indicios y construir sentidos (aun cuando sean sentidos efímeros y provisionarios). Si la escuela aceptara expresamente —institucionalmente— ese papel de auspicio, estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias." (Montes, 2006)

Esta concepción de la lectura y del lector entra en conflicto con otras representaciones acerca de la lectura en el ámbito escolar. Aceptar que el texto tiene más de "un único" sentido, dejar de lado cualquier idea de "interpretación correcta/oficial" de un texto a la que los alumnos

deberían acercarse, supone un giro en muchas, sino la mayoría, de las prácticas pedagógicas vinculadas a la lectura.

El histórico vínculo de la escuela con la lectura, y en particular con la lectura literaria da a lugar una serie de preguntas que los docentes suelen hacerse en el día a día de su trabajo en el aula. Algunas de estas preguntas son explicitadas por Montes en su cuadernillo, para dar lugar a la reflexión y por qué no, a nuevas preguntas:

"¿Qué puede hacer la escuela con la lectura? ¿Qué papel puede desempeñar en el auspicio de los lectores? (...) Y, si hay algo 'enseñable' en esta experiencia de la lectura, ¿qué es? ¿Cuál es el papel del maestro, del bibliotecario, del profesor? ¿Cómo intervienen? ¿En qué escenas de lectura se piensa?"

Aceptar que los adultos/docentes/mediadores no son los "dueños del sentido" de un texto y que por lo tanto no se trata de transferir su lectura a los alumnos; que ni siquiera es posible llevar un control "fehaciente y minucioso" como se pretende a menudo de sus lecturas personales, supone rever y poner en crisis muchas de las prácticas de lectura escolar. La escuela, dice Montes, tiene el deber de propiciar un lugar, un tiempo específico para leer. Dar lugar a las más diversas maneras de leer, y recuperar, poner el énfasis en la "comunidad de lectura" que supone la comunidad del aula. En la tarea del docente la selección de los textos no ocupa un lugar menor y esta selección debe apoyarse en la confianza en sus lectores. *"El maestro se mantendrá atento y curioso a lo que está sucediendo: ¿cómo están entrando esos lectores al texto que él eligió para esa ocasión?, ¿con qué herramientas?, ¿con qué destrezas?, ¿siguiendo qué tradiciones, qué reglas?"*

3.3 LA LECTURA COMO EXPERIENCIA / EL LECTOR ACTIVO

Cuando se habla de lectura se habla de lectores. El que lee es el lector. Él, personalmente, se hace cargo de su lectura, y eso es algo en lo que nadie podrá remplazarlo. Esta es una idea que para algunos tal vez sea nueva: cada lector, cada lectora –en su tiempo y su espacio, en su circunstancia personal concreta– construye su propia lectura. No hay dos lecturas iguales de un mismo texto. El pensador francés Michel de Certeau habla de una “lectio”. Llama así al resultado de la experiencia –única– de cada lector con el texto. La lectura es resultado de un trabajo del lector, de sus afanes, sus hipótesis, sus riesgos. No es algo que se ingiere. No es sustancia que se administra. Ni “comida” ni “remedio”. La lectura no es consumo, sino producción. Tampoco es marca. No funciona como un sello sobre masilla blanda, formando al lector a su imagen y semejanza, sino que el lector, que no es pasivo, ofrece una resistencia, se coloca frente al texto, entra en juego con él y produce su lectura.

El lector no es tabla rasa. Lo que lee no cae en el vacío sino en su espacio personal, en su universo de significaciones. Se va a ir tramando, entretejiendo con su cultura, sus códigos, su pasado de lecturas, sus anticipaciones también, sus equívocos, sus deseos. Cada nueva lectura va a suponer una re estructuración de ese espacio simbólico, va a suponer una relectura de lo ya leído.

Todo lector, por joven que sea, también si es un lector niño, también si es un pequeñísimo lector analfabeto, dispone de un espacio de lecturas acumuladas –un pasado de lecturas– y también de ciertas reglas de juego: una poética. Tal vez muchas de esas “lecturas” y de esos saberes poéticos no tengan la forma de una página llena de letras, y provengan de otros medios (de la televisión, por ejemplo, de la canción de bailanta, de la publicidad callejera...),

pero eso no les resta eficacia. Son, para el lector, su equipaje, su caja de herramientas. Con ayuda de esos saberes construirá su sentido.

“Ya sea que se trate de un diario o de Proust, el texto sólo tiene significación para sus lectores; cambia con ellos; se ordena según códigos de percepción que se le escapan. Sólo se convierte en texto en su relación con la exterioridad del lector.”⁴

3.4 EL HÁBITO LECTOR - MODOS DE LEER

“Leer nos permite recuperar la capacidad de aprender, de crear, de soñar. Nuevas generaciones de lectores contribuirán a construir una sociedad más crítica, más libre y más solidaria”. Con esta frase se dio comienzo a la Campaña Nacional de Difusión de la Lectura 2009 y se intentó despertar en la sociedad la conciencia de la importancia de la lectura en los chicos. Pero, ¿qué es leer? ¿Puede un chico de esta “era informática” convertirse en un lector que disfruta de la experiencia de la lectura?

Leer es una actividad que requiere algo más que reconocer la palabra sal, auto o Coca Cola y saber a qué se refieren. Leer es comprender y disfrutar de un texto. Es una llave que abre una situación de búsqueda y descubrimiento, de nuevas expresiones y de nuevos sentimientos. Como es sabido, los niños aman que les narren historias, que les lean cuentos. Hasta la adquisición de la lecto-escritura estos hechos están asociados al placer, ¿qué hace después que los asocien a la obligación? Mucho se habla en la actualidad acerca de las dificultades que manifiestan los niños para acercarse a la lectura. Son muchos los factores que intervienen para que esta situación se produzca. Tanto padres como docentes e incluso los “especialistas”

⁴ De Certeau, Michel, *L'invention du quotidien*, París, Galimard, 1990

convocados para debatir estos temas, suelen ofrecer un diagnóstico desolador detallando varias causas: el auge de la cultura audiovisual (televisión, radio, videojuegos, Internet, los juguetes electrónicos), el poco tiempo libre del que disponen los niños y jóvenes debido a la multiplicidad de actividades extraescolares que realizan (deportes, actividades físicas; etc).

Gustavo Bombin (organizador del Plan Nacional de lectura) sostiene que la lectura no es una práctica aislada de las demás propuestas culturales que se ofrecen y afirma que “no es el mero voluntarismo pedagógico el que habrá de revertir lo que constituye, en realidad, un aspecto de un universo cultural diversificado...” (Bombin, 1995)

“Los chicos no leen”. En numerosas ocasiones y a través de distintos medios de comunicaciones se puede escuchar esta afirmación: “La televisión reemplazó a los libros”, y esta parece ser la frase preferida para explicar una tendencia.

Con la proliferación de información audiovisual, parece que la lectura va quedando en un segundo plano, así en los últimos años se observa cómo los niños leen cada vez menos y de una forma muy poco comprensiva. El vocabulario que manejan es cada día más escaso y pobre. Es alarmante la disminución de la capacidad de comprensión lectora, que se observa en los jóvenes actuales provocada, entre otras causas, por la irrupción en la sociedad de toda clase de medios audiovisuales, que compiten feroz y despiadadamente, con el tiempo de lectura de los alumnos. Este es un gravísimo problema que soportan actualmente, sin excepción todos los países desarrollados o en vías de desarrollo.

Es por esto fundamental promover un nuevo acercamiento a la lectura, a los textos de calidad, incitar a una lectura aguda y crítica y a la vez placentera y recreativa. Se trata, en suma, de motivar una nueva pasión por los libros y estimular a los niños para que, a través del juego y

las actividades compartidas, desarrollen su creatividad, su imaginación y puedan seleccionar su propio material de lectura, tanto instrumental como recreativo.

Hoy, el lector, en el sentido amplio del término, construye el sentido del o de los textos, se interactúa con los mismos, es activo en las operaciones de búsqueda y en las mismas demuestra su eficacia; utiliza la lectura, en algunos casos, como instrumento para buscar información, y desarrolla habilidades mentales que le permiten independizarse en el manejo de fuentes para sus trabajos de investigación.

3.5 LECTURA COMPRENSIVA

La lectura recreativa requiere de la interpretación personal para ser vivenciada por el lector. Cuando el lector logra alcanzar los sentimientos y emociones que le generan la historia leída o las actitudes de los personajes en toda su intensidad y, en el acto de leer, se encuentra consigo mismo y el entorno que lo rodea, este marco le facilitará, además de su comprensión lectora, la posibilidad de transmitir oralmente o por escrito el argumento a otros. Lo mismo acontece con la lectura informativa.

Leer comprensivamente supone transformar la información en conocimiento, o sea, procesarla, elaborarla y apropiarse de ella, utilizando su propio vocabulario, sus experiencias, sus imágenes interiores.

El secreto para comprender cada lectura, por pequeña que sea, radica en descubrir su sentido.

Porque al leer se abren nuevos e inesperados caminos. La práctica de hallar el sentido de cada lectura facilita su aplicación. Esta situación de “aplicabilidad” se da tanto en escuchar una conferencia, realizar una entrevista, presenciar una clase (en cualquiera de los niveles de escolaridad que esté) o disfrutar un texto literario.

La opinión personal fortalece el criterio propio y la difusión de lo comprometido enriqueciendo el vocabulario con la incorporación de nuevos términos específicos apprehendidos. Opinión y difusión son esenciales para que el lector evalúe la interpretación de lo leído.

El descubrir el sentido de una noticia periodística, de un texto que explica cómo ocurrieron los hechos de la conocida “Semana de Mayo” o la incidencia de la luz solar sobre los vegetales es un avance significativo. Debe ser un hábito que le posibilita al lector un ejercicio de amplitud de entendimiento en sus posibilidades comprensivas. El sentido descubierto en un cuento, leyenda o novela, lo conectará con sus valores e ideales.

La comprensión del sentido en un tema científico posibilita despertar la mirada de investigador en el alumno. Cuando esto sucede, el texto se convierte en la llave que lo conecta con la realidad y con la probabilidad del desarrollo progresivo de una actitud investigativa con rumbo hacia nuevas hipótesis.

En una sociedad en la que el conocimiento rodea toda la actividad de comprensión y su producción es cada vez mayor; los contenidos son dinámicos, no sólo en cuanto a su producción sino en cuanto a sus formas de presentación, de comunicación y a sus fuentes, se hace necesario poder procesar grandes cantidades de información, rápidamente y con efectividad. La lectura eficiente es la gran herramienta para hacerlo. De una lectura eficiente se deriva una escritura eficiente.

Cuando se lee no sólo se procesa información sino que se abordan los procesos comunicativos, específicamente el lenguaje, entendido no como el idioma en el que se comunican los grupos sociales, sino como todos los procesos cognitivos que implica esa

maravillosa capacidad propia de la persona humana. Estos procesos son universales, razón por la cual no tienen idioma sino representaciones mentales. Por ejemplo, cuando se puede representar un conjunto de ideas escritas en un texto, en la mente, como si fuera una película, no se le adjudica un idioma específico, sino una representación en la memoria. Esa representación mental que se produce es cognitiva y obedece a la utilización de los procesos básicos de pensamiento: observación, clasificación, análisis, síntesis, evaluación, etc.

La intención del lector, cuando realiza la lectura, influye en su captación. Así, en la misma actividad (leer) se realizan tareas diferentes: si se lee para encontrar una información específica, si se lee para captar la idea general, si se lee en profundidad para conocer un texto específico o si se lee para establecer un juicio crítico.

Leer comprensivamente es indispensable para el estudiante. Esto es algo que él mismo va descubriendo a medida que avanza en sus estudios. En el nivel primario y en menor medida en el nivel secundario, a veces alcanza con una comprensión mínima y una buena memoria, pero a medida que se accede al estudio de temáticas más complejas, una buena memoria no basta.

Al pensar se relacionan conceptos, datos e informaciones, estableciendo entre ellos relaciones causales o comparaciones, clasificándolos, reuniéndolos bajo una explicación general que los engloba y supera, etc. La memoria recolecta y almacena ese stock de conceptos y datos a partir de los cuales se puede recrear y pensar. Pero si esa agilidad, esa precisión lógica y esa creatividad no se encuentran desarrolladas ni prácticas, será muy poco lo que se podrá hacer a partir de la riqueza de recursos que brinda la buena memoria. Leer comprensivamente es leer entendiendo a qué se refiere el autor con cada una de sus afirmaciones y cuáles son los nexos.

Existen distintos niveles de comprensión⁵:

a) *Comprensión primaria*: es la comprensión de las afirmaciones simples. En este nivel suele generar dificultades la falta de vocabulario, simplemente no sabemos qué dice porque no sabemos el sentido de la palabra que emplea el autor. Esto se soluciona fácilmente recurriendo al diccionario. Como los conceptos son universales y no siempre responden a objetos representables gráficamente, el escaso desarrollo del pensamiento abstracto (13/14 años) puede ser el origen de la no comprensión de determinadas afirmaciones. (Nuestra cultura de la imagen y nuestra falta de lectura dificultan el paso del pensamiento concreto al abstracto)

b) *Comprensión secundaria*: es la comprensión de los ejes argumentativos del autor, de sus afirmaciones principales, de sus fundamentos y de cómo se conectan las ideas. En este nivel los fracasos pueden tener por causa la no distinción entre lo principal y lo secundario. Es muy común que el lector se quede con el ejemplo y olvide la afirmación de carácter universal a la que éste venía a ejemplificar. También dificulta la comprensión secundaria la falta de agilidad en el pensamiento lógico. El lector debe captar los nexos que unen las afirmaciones más importantes del texto. Al hacerlo está recreando en su interior las relaciones pensadas por el propio autor. Esto supone en el lector el desarrollo del pensamiento lógico. Por ello, un escaso desarrollo del pensamiento lógico dificultará o incluso impedirá la lectura comprensiva en este nivel.

c) *Comprensión profunda*: es la comprensión que supera el texto, llegando a captar las implicancias que el mismo tiene respecto del contexto en que fue escrito, del contexto en que es leído, y respecto de lo que “verdaderamente es” y/o de lo que “debe ser”. Esta comprensión implica un conocimiento previo más vasto por parte del lector. Cuanto mayor sea el bagaje de

⁵ Garat, Ana: “La importancia de la lectura comprensiva”- Artículo ficha de debate. Edu.ar (Portal Educativo del Estado argentino). 2004

conocimientos con que el lector aborde el texto tanto más profunda podrá ser su comprensión del mismo. Pueden dificultar el pasaje al nivel profundo de comprensión la falta de cultura general o de conocimientos específicos (relacionados con la materia de la que trata el texto). También dificulta este paso la carencia de criterio personal y de espíritu crítico. Si a todo lo que se lee se lo considera válido por el solo hecho de estar en un libro, no se ha llegado aún a este nivel de comprensión.

3.6 LOS MODELOS TEÓRICOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En la psicología de la lectura existen hoy tres modelos teóricos –planteados por Teresa Colomer- que tratan de explicar este acto tan complejo. Son los modelos ascendentes, los descendentes y los interactivos.

Los modelos *ascendentes*, definen la lectura como un proceso secuencial desde las unidades lingüísticas sencillas a las más complejas: palabra, frase, texto. Este camino es unidireccional; no implica, pues, el proceso contrario.

En esta teoría, se entiende la lectura como un conjunto de habilidades sencillas de descodificación y secuenciales, que permiten acceder al desciframiento léxico. El proceso se inicia con un estímulo visual y continúa con una representación icónica que, debidamente descodificada, permite un registro fonemático. Posteriormente, el conjunto de letras se asocia con significados. Estas entradas léxicas son depositadas en la memoria primaria para organizarse después en frases con sentido, las cuales, almacenadas y conservadas también en la memoria, otorgarán significado a contenidos más amplios de los textos leídos.

Distintos investigadores han demostrado, no obstante, las limitaciones del modelo, haciendo hincapié en que las palabras se leen más velozmente si se hallan dentro de frases con

significado para el que lee. Además, el modelo tampoco explica que un mismo texto sea comprendido de distinta forma por lectores diversos.

Por el contrario, en los modelos *descendentes* se pone el acento en la información no visual que todo sujeto debe aportar, en cualquier lectura, para que se produzca la comprensión de la información visual que ofrece el texto. Los buenos lectores no leen palabra por palabra, en un proceso lineal, sino que leen significados. Y, según el uso que hagan de su información no visual, la lectura será más o menos eficaz.

Este modelo, con sus variantes y especificaciones, aunque da cuenta de algunos factores importantes para entender el proceso lector, no explica la relevancia de los procesos de bajo nivel relacionados con la descodificación, la comprensión de palabras aisladas; etc.

Los modelos *interactivos* han conocido una pujanza muy considerable en los últimos años y se basan en la interrelación de varios factores que producen la comprensión.

Tienen en cuenta la complejidad de la información proveniente del texto y también la información no visual que aporta el lector; pero sobre todo pretenden estudiar y explicar las relaciones entre ambos factores.

La información no visual es de muy diversa naturaleza. Incluye conocimientos sobre las reglas que rigen la descodificación de la lectura y sobre la estructura de los textos, las intenciones del escritor, etc.

En este sentido, se propone como alternativa la teoría del *procesamiento en cascada o acumulativo*, según el cual se define la lectura como un proceso activo de búsqueda progresiva del significado y del sentido de un texto.

Para concluir con estos conceptos sobre modelos teóricos de comprensión lectora es preciso considerar que:

El lector es un sujeto activo que, al enfrentarse a lo leído partiendo de unas ideas, esquemas mentales, expectativas y motivaciones, genera hipótesis e inferencias que guían su comprensión.

Por ello, hay que reconocer la existencia de diversos niveles de acercamiento a la estructura semántica textual. Este autor resalta también que uno de los factores que contribuyen a la eficacia de leer es la automatización de los procesos básicos, perceptivos y de decodificación. Cuanto más se mecanicen, más recursos cognitivos liberará el sujeto para comprender semánticamente el texto.⁶

3.7 TIPOS DE TEXTOS

Últimamente abundan los estudios que analizan las relaciones entre las diferentes clases de textos y las dificultades de comprensión que cada uno presenta.

En cuanto a los tipos de texto, una de las tipologías más completas propone cinco categorías: textos *descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos*. Cada una tiene su propia estructura. Así, los textos narrativos son más fácilmente comprensibles, por su apoyo espacio-temporal y causal, que los expositivos.

⁶ COLOMER, Teresa, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste-MEC, 2000.

Estos últimos tienen una estructura más compleja y diversificada, e incluyen información que generalmente es nueva y desconocida para los lectores quienes, además, suelen sentirse más lejanos afectivamente de ellos.

Gran parte de los textos que deben manejar los alumnos son eminentemente expositivos.

Y entre éstos, los hay que se caracterizan por contener información, numerada y ordenada, sobre un tema o un aspecto del mismo; otros presentan, implícita o explícitamente, una serie de conceptos estructurados según relaciones de causa-efecto; los hay que se distinguen por plantear una situación problemática y una o varias soluciones a ella; y, por último, hay textos expositivos que presentan semejanzas y diferencias entre ideas, situaciones, seres, etc. Conocer esta tipología puede ayudar al lector a enfocar y encaminar la lectura: buscar la información, hacer inferencias e hipótesis y dar sentido a lo leído.

3.8 LA LECTURABILIDAD DEL TEXTO

Una de las cualidades más importantes de un buen texto es su *lecturabilidad*⁷ (distinta de su *legibilidad*, que se refiere solo a las cualidades tipográficas del texto). La lecturabilidad hace referencia a las condiciones subjetivas del lector, o mejor, a la posibilidad de que un texto sea entendido por un lector determinado. Moles la define como «la aptitud de un texto para ser leído rápidamente y comprendido con facilidad».

Según los modelos interactivos, la lecturabilidad pone en relación la estructura del texto con los conocimientos y aptitudes del sujeto para apropiarse del contenido textual.

⁷ Lecturabilidad: capacidad de comprensión que ofrece un texto

Además, es posible hablar de textos adecuados para un grupo determinado de personas que comparten determinados conocimientos o ciertas habilidades. Bajo este supuesto, se han elaborado distintas fórmulas de lecturabilidad que quieren cuantificarla y así ayudar a calibrar la conveniencia de incluir un tipo de texto u otro en los libros escolares.

3.9 EL TECHO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

No toda persona comprende cualquier tipo de texto. Cada uno tiene su techo lector, que viene determinado por el conocimiento que se tenga sobre el contenido de las lecturas. Cuando un texto rebasa ese techo, el lector, tras forcejear con él durante un tiempo, abandona la tarea con sensación de fracaso y desánimo. En el otro extremo, si el texto es excesivamente fácil no aporta novedades al lector y la lectura se convierte en una tarea rutinaria y poco gratificante.

Si se quiere realizar una lectura eficaz hay que procurar elegir los textos que se sitúan en un punto equidistante entre el suelo del docente y el techo alumno lector, los que engarcen con las ideas, avancen a partir de éstas y aporten aspectos nuevos.

En lo referente a la comprensión lectora de los alumnos es necesario conocer de dónde se parte antes de introducir los conocimientos que correspondan a la edad y nivel académico.

Hay que decir de antemano que, para mejorar la competencia lectora, existen múltiples técnicas y procedimientos que cada persona debe acomodar a sus características personales, a sus hábitos lectores, a sus capacidades lingüísticas y a su inteligencia.

Ahora bien, lo común a todas las que son eficaces es que propician una lectura activa en la que el lector se implica fuertemente con el contenido del texto, evitando la lectura superficial e impersonal.

Se comprende un texto cuando, mediante la descodificación, se accede a su sentido, se reconstruye en la mente un texto paralelo al leído y se le dota de sentido.

Generalmente, esta representación mental suele ser una versión más reducida que el texto de partida.

La comprensión de un texto podría definirse como el proceso por el que un lector descubre la estructura jerárquica del contenido semántico. En el texto escrito las ideas aparecen de forma lineal, una detrás de otra, pero la comprensión exige acceder a una representación no espacial ni lineal, sino semántica, en la cual las ideas se representan relacionándose con otras más importantes o que suponen un desarrollo de las mismas.

El hecho de ponderar las ideas en relación con la totalidad del sentido del texto es esencial para la idea de comprensión que aquí se mantiene.

El mal lector es pues aquel que fracasa en estas tareas. No consigue captar esa estructura jerárquica y se limita a seguir la sucesión en que aparecen las ideas, sin ninguna matización o ponderación.

“(…) Por otro lado, se puede destacar la importancia del acompañamiento que debe tener el lector desde que inicia su camino como tal. Cuando se habla de acompañamiento se hace referencia a la habilidad del docente/lector adulto/mediador que conduce la interpretación de un texto o, hilando más fino, la simple interpretación de una consigna.

Observando la cotidiana tarea de un docente se detecta, con sabor amargo, que en su ardua labor de crear o elaborar consignas, no encuentra las respuestas adecuadas sino el simple y tradicional - *“no entiendo lo que tengo que hacer”*-, cuando ni siquiera, el alumno, leyó la consigna en su totalidad. O la resuelven según lo que ellos interpretaron y, precisamente la

fuerza de la acción no era “lo que se interpreta” sino “lo que debe ser”. Un clásico ejemplo es redondear o subrayar una respuesta cuando se le ha solicitado simplemente: “marcá con X”. En estos casos y, durante décadas, el docente acepta la respuesta porque está correcta. Pregunta ¿Está correcta si no responde según consigna?

Si se trata de un texto, ya sea informativo, explicativo o literario, las dificultades aparecen cuando las respuestas “no están escritas en el texto”, aparecen cuando ellos deben inferir o buscar pista, indicios, caminos...para saber de qué se trata eso que dice el autor (...)”⁸.

3.10 EL LUGAR DEL MEDIADOR

La lectura es, en la actualidad, una habilidad o competencia muy difícil de promover y potenciar en los niños debido -como ya se expuso- a la avasallante y atractiva cantidad de distractores que los rodean, entre ellos toda la tecnología que los circunda.

Es más que evidente que va, poco a poco, perdiendo la capacidad de interpretar un texto y de comprender su sentido.

Esta afirmación puede constatarse en la infinidad de mensajes mal redactados, en los errores ortográficos cometidos, la escasez de los conocimientos de sintaxis y, a veces, la poca preocupación que muestran ciertos medios de comunicación. Es cada vez más frecuente el deterioro del lenguaje en este sentido. Lo expuesto, redactado así o en otras palabras, es frecuente encontrar en los diferentes ámbitos educativos o expresado -también- por numerosos críticos y conservadores de la lengua estándar. Considerando a esta como patrimonio cultural.

⁸ Sarramone, Liliana: Fragmento de fundamentación. Ponencias sobre la importancia de la comprensión lectora. Jitanjáfora (Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura): VIII Jornadas de Literatura en la Escuela. Mar del Plata, junio 2008

La familia y la escuela son los principales espacios “responsables” que deben establecer los medios necesarios para crear buenos lectores.

Para poder cumplir con ese objetivo, en el aula, los docentes tienen que emplear toda su creatividad y estrategias a la hora de planificar.

Pero, ¿qué significa leer? "Leer es comunicarse con otro (el autor) y soñar, imaginar, entretener, aprender, conocer. La sola capacitación para leer -habilidad para decodificar-, no crea lectores y como no se nace lector, es necesario conocer estrategias para acercarse al libro" (Esther Jacob)⁹.

Formar lectores es muy distinto de enseñar a leer. “Para ayudar al niño a tener ganas de leer y mantener el interés por los libros y la lectura, es imprescindible que padres y maestros estén estimulados. No puede transmitirse algo que no se siente. O lo que es peor, algo que no se hace. Sólo quienes poseen el hábito lector pueden hacer transferencia a hijos –no siempre se logra- o a alumnos. En este caso, las herramientas para lograrlo son mayores y está en la habilidad del docente para “entusiasmar” a sus alumnos en lecturas, tanto informativas como literarias”¹⁰.

La lectura comienza antes del aprendizaje formal. La lectura, según Frank Smith, se inicia con una entrada gráfica, los ojos recogen las marcas impresas y las envían al cerebro para que éste lo procese.

El niño toma contacto con los libros y los cuentos desde pequeño. Está ansioso por aprender a leer para poder decodificar él mismo las historias que sus familiares le han contado o leído. Hasta el ingreso a la escuela, el niño persigue a los integrantes de la familia para que le lean o

⁹ Jacob, Esther. “¿Cómo formar lectores?” Edit. Troquel. Bs. As.. 1990

¹⁰ Sarramone, Liliana. Ob cit.

le cuenten historias. El libro es uno de sus juguetes preferidos. A los seis años ingresa en la escuela. Aquí es donde la familia debe prestar su mayor apoyo. La lectura en esta etapa no resulta placentera para el niño. Es más, le cuesta, se equivoca y no alcanza a comprender lo que lee.

Por eso, se insiste en que la familia debe continuar acompañando al niño con la lectura compartida de los temas que le interesan, con la narración de cuentos y con el fomento de la expresión oral. Este será el mejor incentivo para perfeccionar la lectura. ¹¹

La escuela es la encargada de enseñar a leer con el objetivo de emplear la lectura para el aprendizaje. Además es el lugar donde se imparten los conocimientos. Por lo tanto, el niño relaciona la lectura escolar con la obligatoriedad. Es muy difícil que la obligatoriedad lleve a la adquisición del hábito de la lectura.

Generalmente la obligatoriedad genera rechazo. En este momento la lectura se ha convertido en un fastidio para el niño y cualquier intento de revertir esta situación resultará vano. El niño no comprende para qué le servirá en el futuro saber leer. Le interesa hoy, leer algo interesante, algo que lo distraiga, que lo haga soñar, imaginar.

Borges¹² sostenía que *“hablar de lectura obligatoria es como hablar de felicidad obligatoria”*.

El lector se forma y para ello es necesario el trabajo en conjunto de la familia con la escuela. La familia irá acompañando los logros e incentivando el placer por la lectura. Una vez adquirido el hábito y la necesidad de contacto con los libros, el niño alternará sus lecturas entre lo obligatorio y lo recreativo.

¹¹ Smith, Frank. “Para darle sentido a la lectura”. Aprendizaje Visor. Madrid. 1978

¹² Borges, Jorge Luis (1899-1986) considerado uno de los mayores escritores de habla hispana, fue traducido a numerosos idiomas y suscitó innumerables estudios críticos y académicos.

"La lectura no da prestigio, no es canjeable...es una manera de vivir, y los que de esa manera vivimos querríamos inculcarla en el niño y contagiarla al prójimo, como buenos viciosos... Por ese hábito perdimos trenes, empleos, novios, concursos, status, ascensos y días de sol" (María Elena Walsh)¹³.

«Ahora que tanto se habla de calidad de la enseñanza y se perfilan nuevas líneas programáticas, sería bueno que los responsables de fijarlas comprendieran que el arte de leer no es un capítulo más de la educación y, menos aún, de la enseñanza, sino la base de ambas. Que la escuela debe practicar “la enseñanza de la lectura como un centro de actividad total del espíritu, en cuya práctica se movilizan y adiestran las cualidades de la inteligencia, de la sensibilidad; se enseña a discernir de valores morales y estéticos; en resumen, se educa al niño por todos los lados"»¹⁴.

Está explícita la idea de que la lectura no es una simple asignatura sino una actividad necesaria que no siempre hay que entender como un placer. Además, es la principal fuente de conocimiento, ayuda a comprender el mundo, a comunicarse con mayores garantías, a pensar de forma crítica y creativa. En definitiva, permite al niño ir caminando por su propia libertad. Y se sabe también que es uno de los inconvenientes que tienen los estudiantes para progresar en el aprendizaje.

Al abordar el tema de la lectura, los docentes se encuentran con una realidad bastante evidente: dificultades en la comprensión de textos, por parte de los alumnos; falta de hábito lector; la no disposición de un tiempo determinado para la lectura; la carencia de un lugar adecuado. Aunque la escuela encuentre esos espacios o proponga situaciones para adquirir

¹³ Walsh, Ma. Elena. Suplemento Cultural de Clarín. Bs. As. 5/6/1980

¹⁴ Víctor García de la Concha (filólogo), dirigió la Real Academia Española (RAE) entre 1998 y 2010, ha sido nombrado en enero de 2012 director del Instituto Cervantes.

este hábito, se encuentra siempre con la mayor traba (en la mayoría de los casos): la disponibilidad del tiempo libre de los alumnos fuera de la escuela. Acciones que escapan al “control” del docente.

Es necesaria y urgente la creación de proyectos de lectura que procuren buscar un sentido a lo que se lee, que promocióne la lectura libre, informal, espontánea, que el equipo educativo esté comprometido, que estimule el interés y desarrolle la sensibilidad de los niños transmitiéndoles y haciéndoles descubrir sus propias emociones e impresiones como lectores.

Más allá de la oferta de “placer” que se le ofrezca fuera del ámbito escolar.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LA ENCUESTA

- La encuesta que se utilizó en la presente investigación fue el disparador inicial y se elaboró teniendo en cuenta -para su confección- los destinatarios de la misma: alumnos del nivel primario (EP) de los sextos años del Colegio Fausta San Vicente de Paul de la ciudad de Mar del Plata. Escuela católica de Gestión Privada.
- Para su diagramación se consideraron las siguientes variables:
 - ✓ Determinación del gusto por la lectura (Lectura por placer - Lectura obligatoria escolar)
 - ✓ Tipo de lectura
 - ✓ Actividades lectoras desarrolladas en el tiempo libre
 - ✓ Biblioteca personal (cantidad de libros)
 - ✓ Libros leídos de la biblioteca personal
 - ✓ Tiempo dedicado a la lectura
- Las preguntas o ítems a responder están establecidos para que los niños respondan cantidades u opciones previamente estipuladas sobre tipologías textuales conocidas y trabajadas desde el inicio de su escolaridad.
- La encuesta fue anónima y de respuesta individual, cada alumno respondió cada ítem en clase, en el tiempo pautado (60 minutos).
- La muestra se llevó a cabo durante el mes de agosto de 2012 y fue resuelta por cien alumnos entre 11 y 12 años de edad.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS DE LECTURA COMPRENSIVA

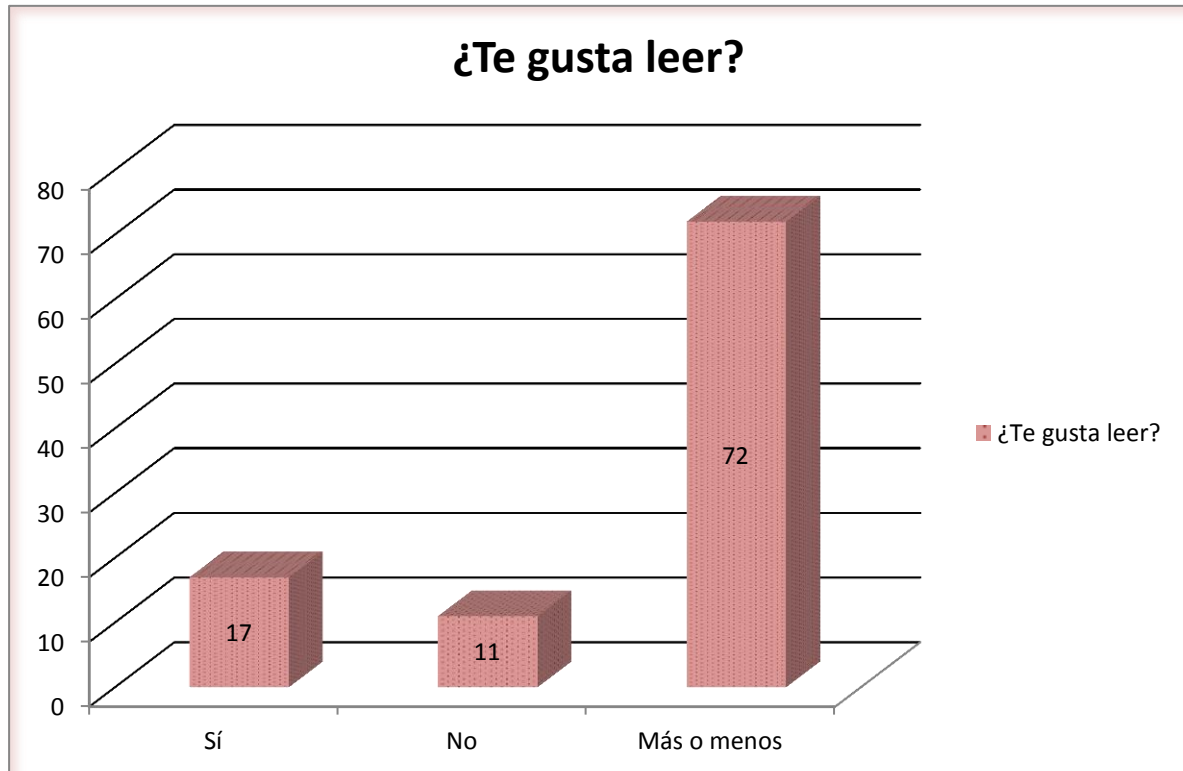
- ❖ Estos instrumentos se confeccionaron con el mismo criterio que la encuesta considerando tres ejes fundamentales:
 - Comprensión de texto literario: desarrollo de respuesta desde la inferencia (cinco ejercicios) y opciones múltiples (cuatro enunciados de tres opciones cada uno). Propuesta Nro. 1.
 - Comprensión de texto informativo: desarrollo de respuesta desde la inferencia (cuatro ejercicios) y opciones múltiples (siete enunciados con tres opciones cada uno). Propuesta Nro. 2.
 - Comprensión de texto informativo: desarrollo de respuesta a un cuestionario tradicional (diez preguntas). Propuesta Nro. 3.
- ❖ Cada propuesta debió resolverse previa lectura de un soporte textual (ver anexo) correspondiente a las tipologías señaladas. Pudiendo -en cada caso- volver al texto cuantas veces el alumno lo necesitara. Además, al final de las mismas debían completar un cuadro de “autoevaluación” donde debían señalar aquellos ejercicios que no pudieran resolver. Para ello se les ofrecieron las siguientes variables:
 - ✚ No entendí la consigna.
 - ✚ No encontré la respuesta.
 - ✚ No comprendí el significado de las palabras
 - ✚ No me alcanzó el tiempo
 - ✚ Resolví todas las consignas.

- ❖ Las tres propuestas fueron resueltas por la misma cantidad de alumnos que la encuesta, pero para la investigación se tomaron (al azar) cuarenta (40) alumnos que hubieran resuelto las tres propuestas.
- ❖ Las mismas se desarrollaron en el horario de clase y se dispuso el mismo tiempo que los alumnos están “acostumbrados” a resolver este tipo ejercicios de comprensión lectora.

CAPÍTULO VI

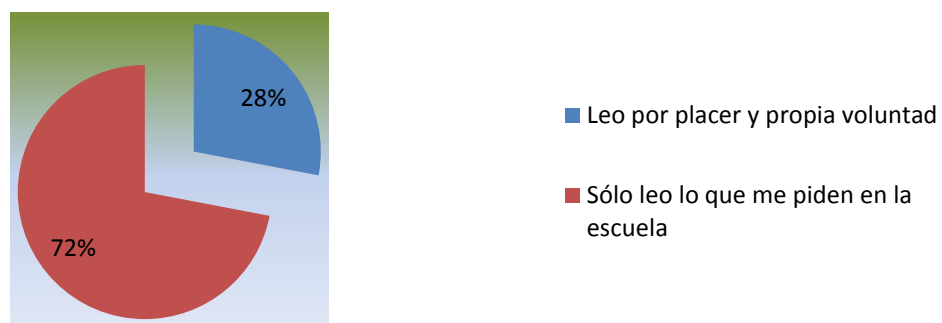
ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA ENCUESTA

◆ Determinación del gusto por la lectura



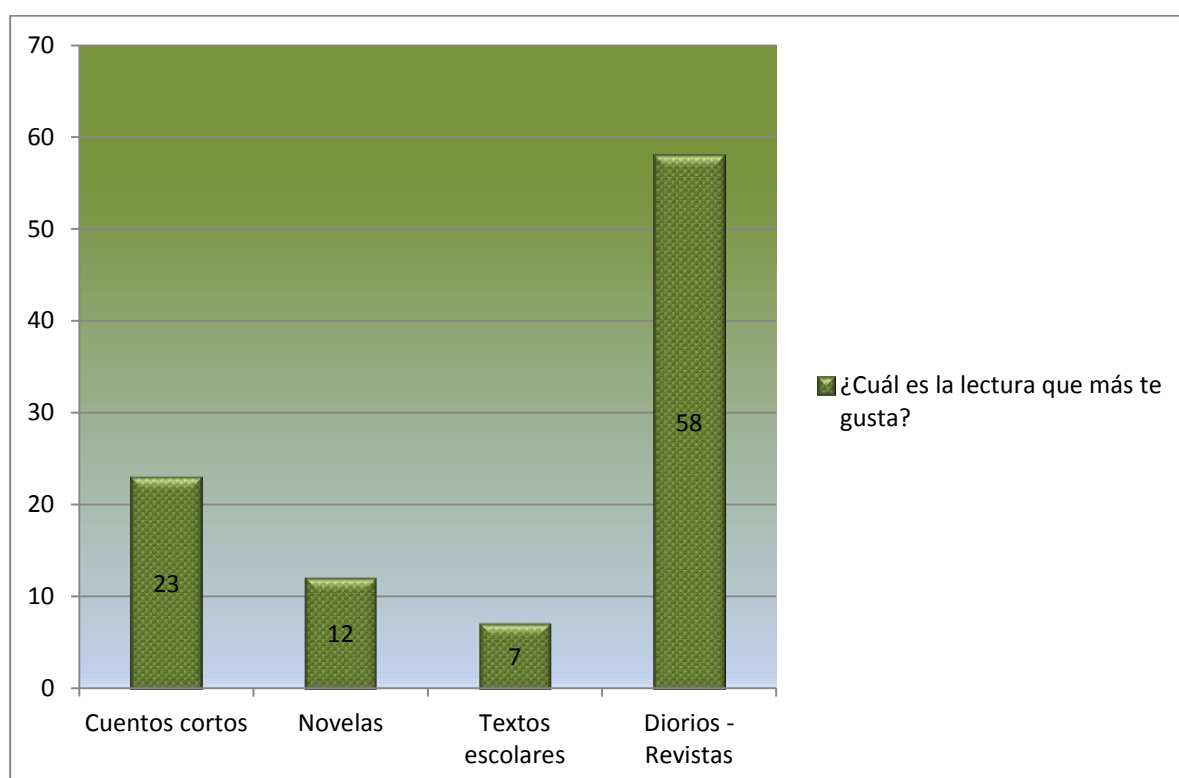
- ➡ Se observa, frente a estas opciones, que un 72% de alumnos no tiene definido su gusto por la lectura al considerar la variable “más o menos”. Sólo lo hace un 17%, mientras que el 11% determinó que no le gusta leer.

Lectura por placer o por obligación



➔ Solo un 28% de alumnos confirmaron que eligen leer por propia voluntad, mientras que un 72% lo hace sólo por obligación escolar.

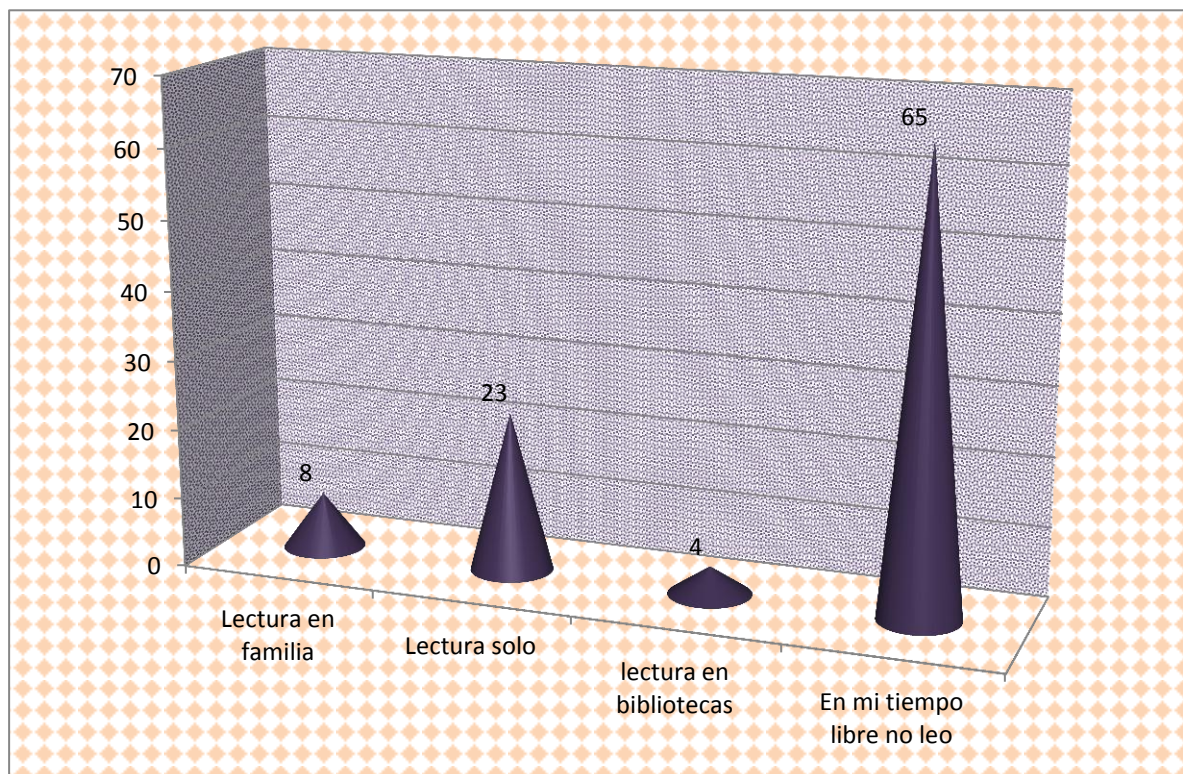
◆ Determinación del tipo de lectura



➡ Al presentar las diferentes tipologías conocidas y trabajadas por los alumnos, se puede afirmar que: un 58% de alumnos prefieren leer diarios o revistas, el 23% cuentos cortos, novelas un 12% y textos escolares solo un 7%.

➡ Es necesario destacar que en un 20% de las encuestas, los alumnos hicieron algunas aclaraciones (aunque no hayan sido solicitadas) sobre la elección seleccionada. Algunos afirman que la lectura de diarios y revistas los atrapa más porque lo hacen en formato virtual. Es decir, aclararon que “leo en la compu”; otros, debajo de “Textos escolares”, escribieron “para hacer las tareas”.

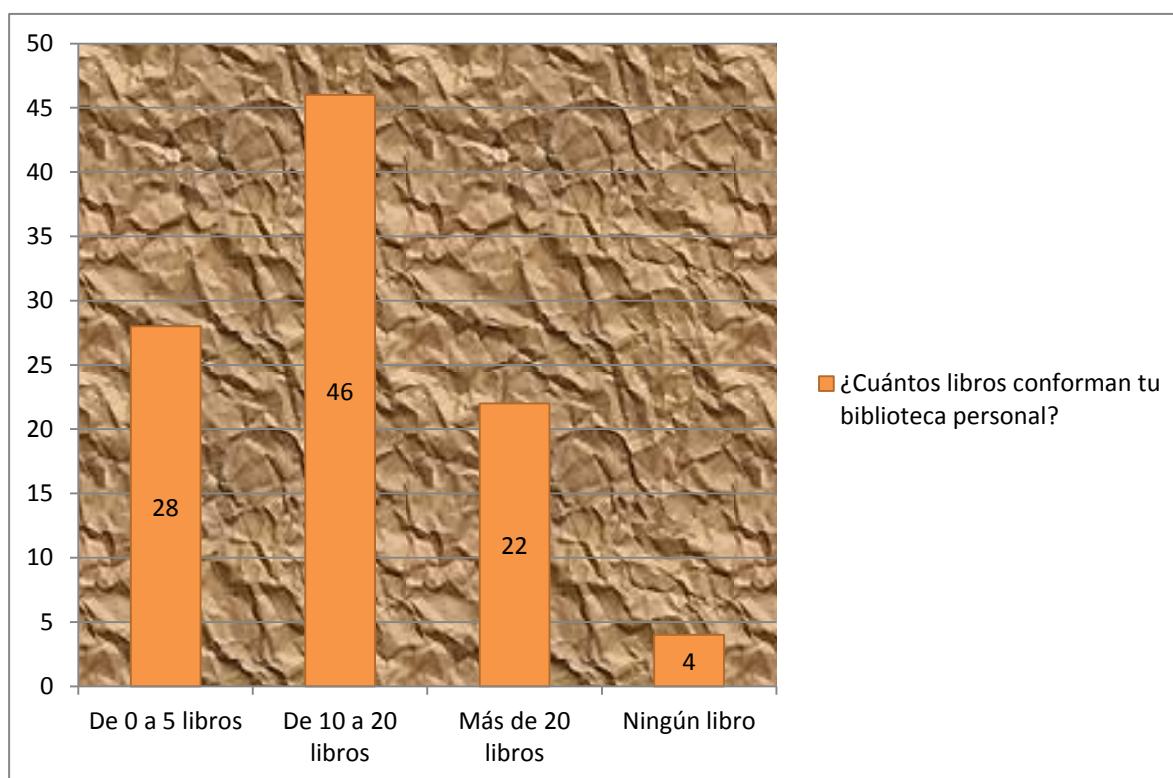
◆ Actividades lectoras desarrolladas por los niños en su tiempo libre



➡ Al observar las opciones relacionadas a las distintas actividades lectoras en el tiempo libre de los alumnos, se puede afirmar que el 65% de los mismos no eligió la lectura como actividad de entretenimiento. Solos leen solamente el 23% de los alumnos y un

10% aclaró (en la misma encuesta) que esa lectura era para cumplir con las “lecturas obligatorias de la escuela” o –lo que es terrible- cuando los castigan y les quitan la computadora o los jueguitos electrónicos. Con respecto a la lectura en familia, se registró un 8%. En este caso, los alumnos también aclararon que leían con sus familias, las lecturas obligatorias que les solicita la maestra, y que los padres o hermanos leen con ellos para ayudarles a interpretar los textos más “largos” (novelas). En relación a la lectura en biblioteca, subrayaron la palabra “recreo”. Por lo que se interpreta que sólo concurren a la biblioteca del colegio.

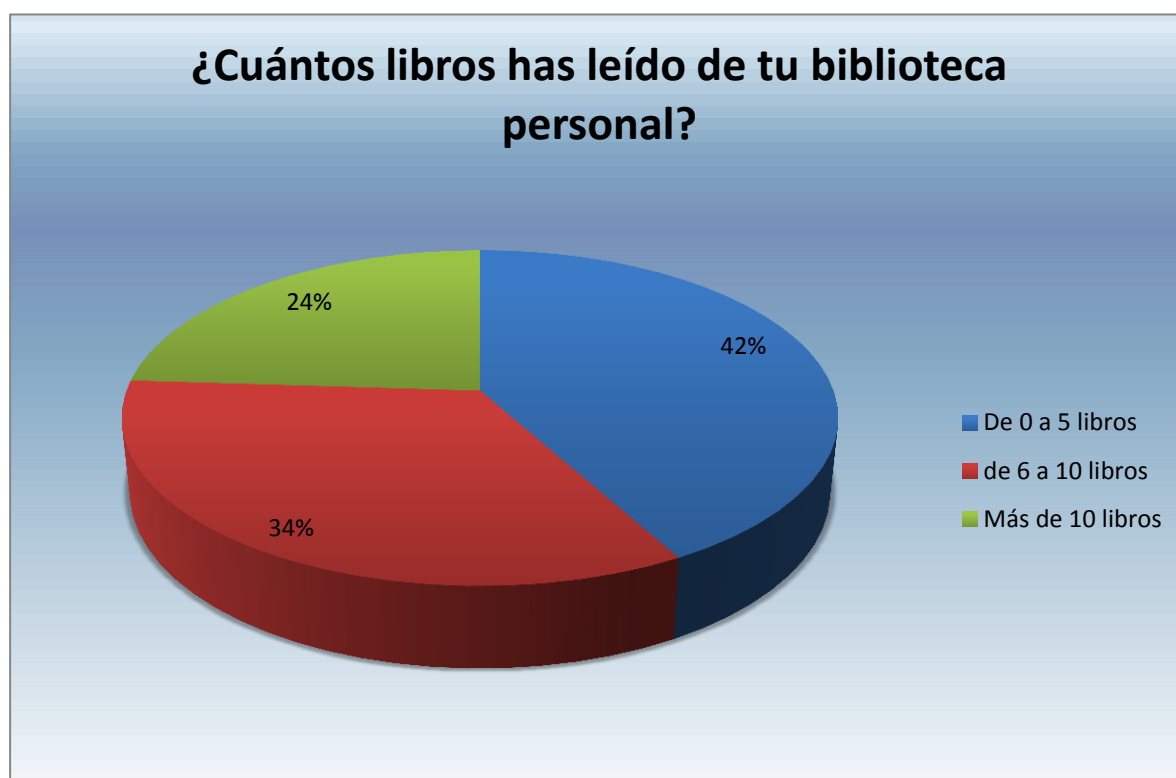
◆ Cantidad de libros en bibliotecas personales



➔ Con respecto a esta variable, es necesario aclarar que se les indicó que tuvieran en cuenta la cantidad de libros que ellos consideran de su pertenencia, sin contar libros de

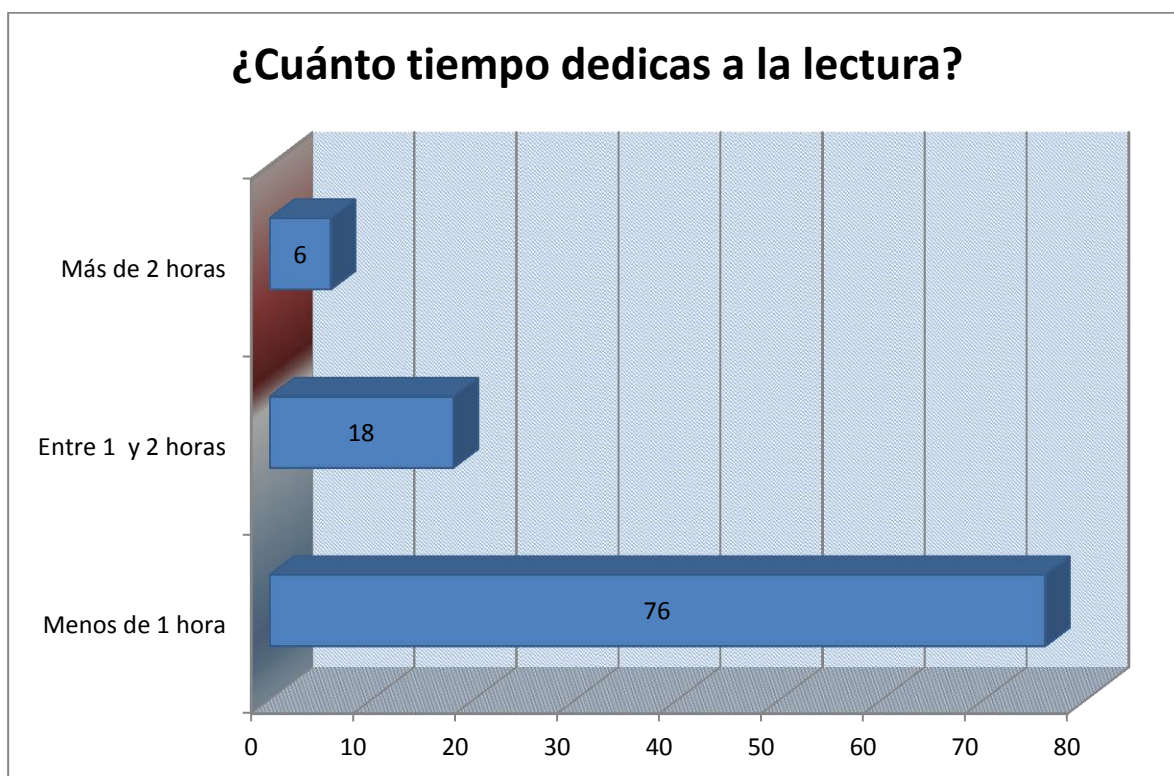
los padres o hermanos. Como lo demuestra este gráfico, la pertenencia de libros es mayor ya que el 46% de los alumnos son “dueños” de hasta veinte libros. Si bien hay un 4% de alumnos que no tienen libros propios, en la sumatoria (96%) de alumnos poseen entre 1 a 20 libros o más. Pasaremos analizar -en el siguiente gráfico- qué cantidad de estos libros han sido leídos.

◆ **Cantidad de libros leídos de la biblioteca personal**



- ➡ La mayor cantidad de alumnos (42%) sólo tiene leídos hasta cinco libros de su biblioteca personal. Entre seis y diez libros, un 34% y más de 10 libros un 24%.
- ➡ El detalle a destacar en este espacio es que la última opción, los alumnos estipulaban las cantidades de libros leídos si la cifra superaba los “10” de la indicación

◆ Tiempo dedicado a la lectura



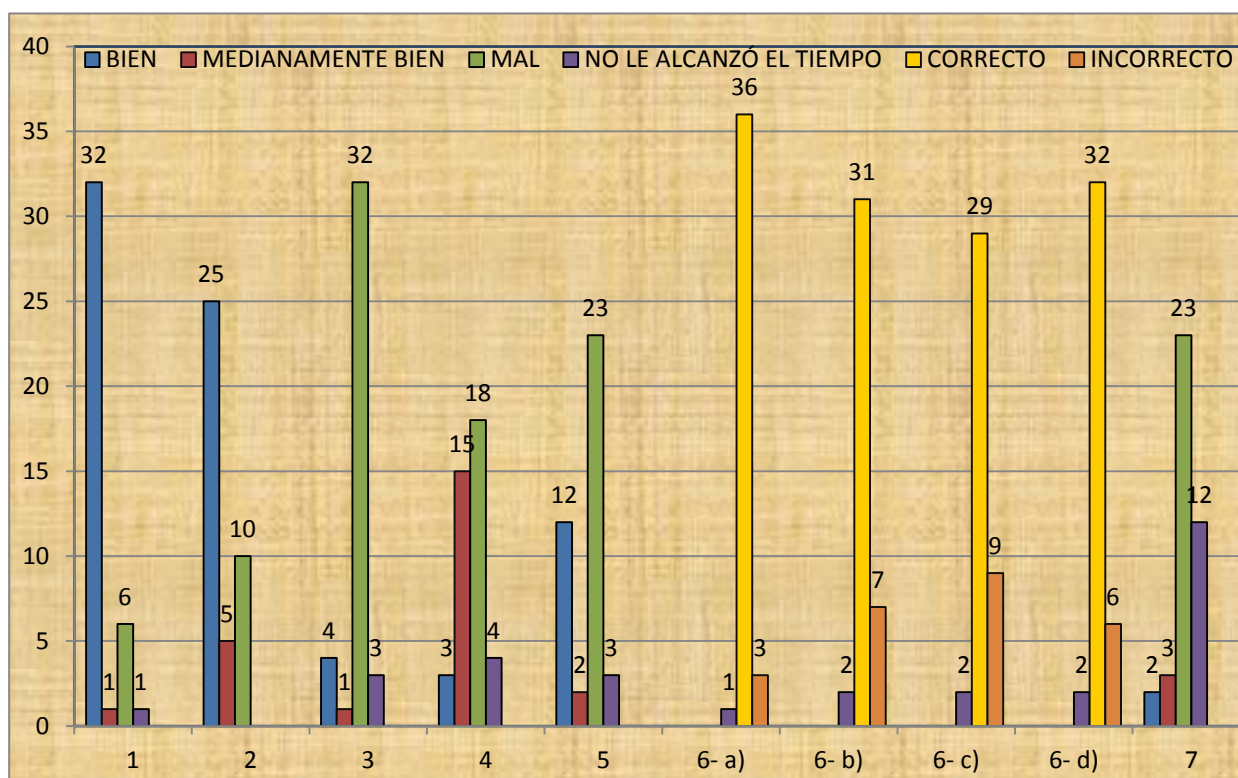
➔ Con respecto a esta variable, se les permitió que dieran una respuesta libre.

Pero la pregunta que mayoritariamente surgió fue “¿por día? o “¿por semana?”. Les costó mucho interpretar o medir el tiempo. Igualmente, algunos lo aclararon junto a la opción. Esa aclaración fue de un 35 % en la primera opción y escribieron “por semana”.

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS PROPUESTAS DE LECTURAS COMPRESIVAS

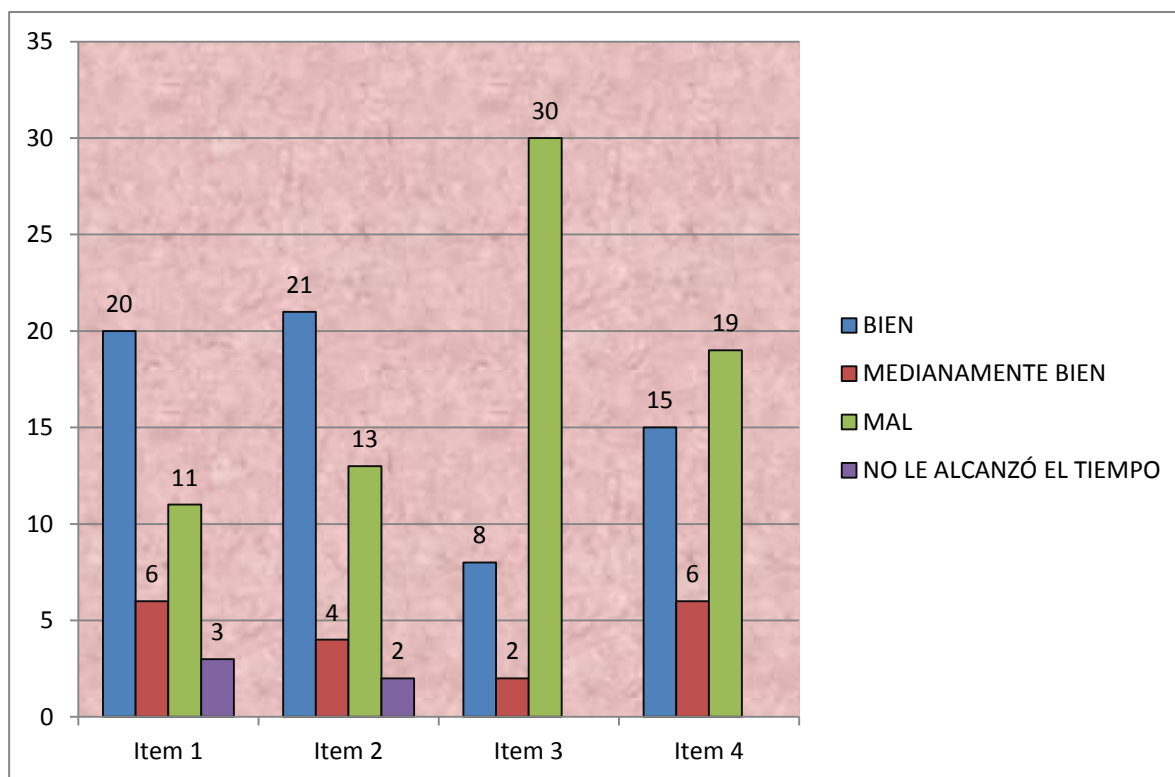
- ◆ **Propuesta Nro. 1: texto literario (“El problema de Carmela”. Montes, Graciela)**
- ◆ En cada instrumento se indicó una autoevaluación para que el alumno descargara sus dudas o indicara cuáles habían sido sus dificultades. Tanto de interpretación como de vocabulario. Como solamente marcaron la opción “no me alcanzó el tiempo”, no se crearon gráficos al respecto sino que se agregó esa indicación a las siguientes presentaciones.



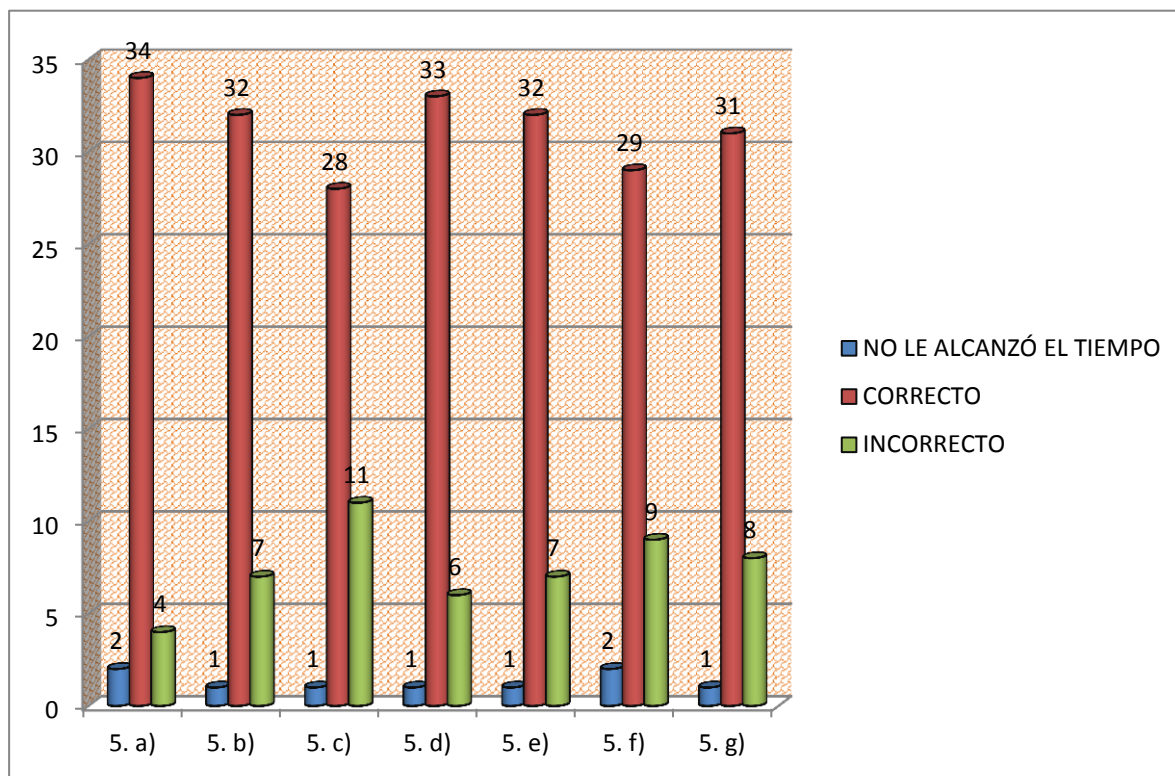
- ➡ En esta medición es importante destacar que, salvo en el ejercicio 2, en el resto de los ejercicios -en mayor o menor proporción- faltó tiempo para completarlos.
- ➡ Los ejercicios 1; 2 y todos los ítems de ejercicio 6 fueron los que resolvieron sin mayor dificultad. Es decir, respondieron correctamente según el gráfico: 1- 32% bien; 2-25% bien; ejercicio 6- barras amarillas indican, entre las cuatro opciones, un total de 128% de respuestas correctas.
- ➡ También es alto el porcentaje de respuestas realizadas incorrectamente, ya sea en el desarrollo o en la selección de las opciones. En el ejercicio 3 es donde se destaca con un 32% de error, le sigue el ejercicio 5 con un 23% y el ejercicio 7, también con un 23% de respuestas incorrectas.
- ➡ Se destaca que el ejercicio 7 es el que, además de poseer el mayor porcentaje de tiempo no alcanzado -12%- también posee un alto porcentaje de respuestas incorrectas. En este ejercicio el alumno debía inferir, elaborar y desarrollar una respuesta.

◆ **Propuesta Nro. 2: texto informativo (“Llegaron las ballenas a las costas de Península Valdés” – Diario Clarín – junio 1996)**

- ➡ Para graficar esta propuesta se separaron los cuatro ejercicios iniciales y, posteriormente, el ejercicio 5 con sus siete opciones.

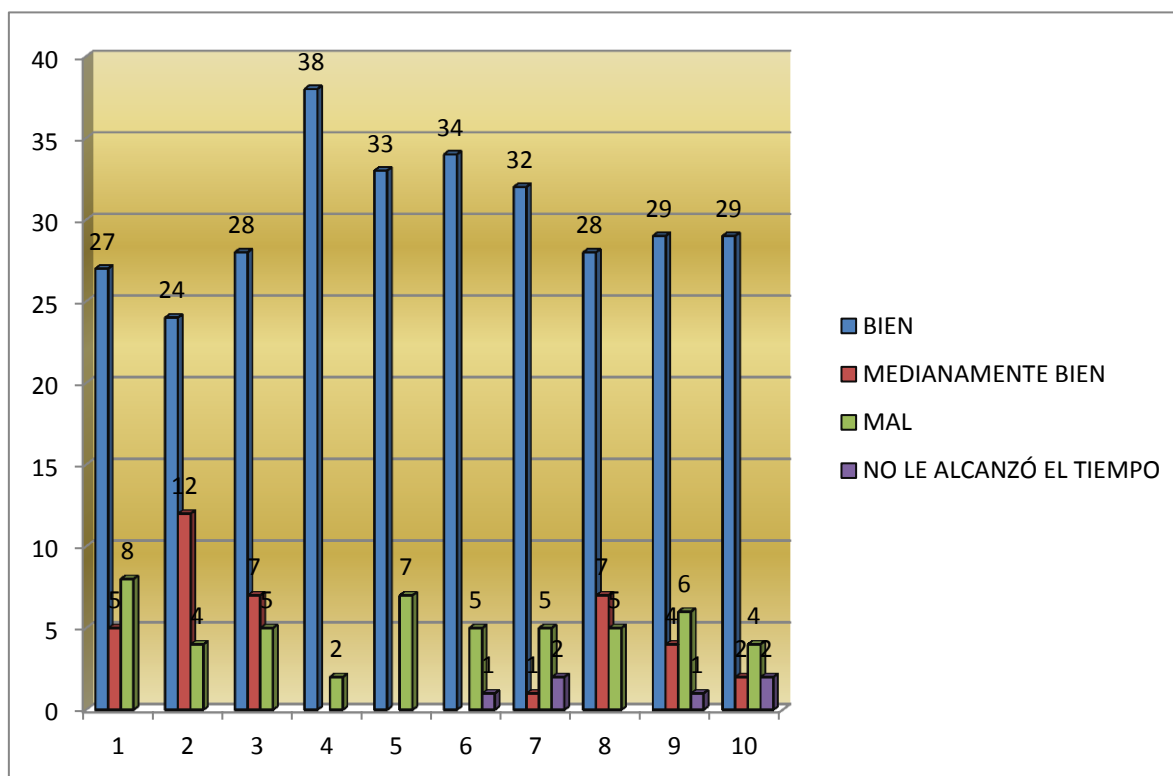


- ➡ Se puede observar que los ejercicios 1; 2 y 4 son los que menor dificultad tuvieron al ser resueltos. Los porcentajes de las barras celestes así lo demuestran con un 56% de respuestas correctas.
- ➡ Se destaca el ejercicio 3 con un 30% de respuestas incorrectas que, sumadas a las respuestas incorrectas de los demás ejercicios, aumenta los valores de error al responder.
- ➡ Solamente un 5% de alumnos (en los ejercicios 1 y 2) no lograron terminar la prueba por falta de tiempo.



- ➡ Observando este gráfico se puede ver que fue bajísimo el porcentaje de alumnos a los que no les alcanzó el tiempo para resolver cada opción del mismo; un 9% en total.
- ➡ Las opciones correctas superaron ampliamente esta determinación. En cada barra rosa se puede leer el porcentaje asignado. Siendo la opción 5.c) la que menos porcentaje obtuvo: 28%. Y la que mayor porcentaje de error presentó: 11%.

◆ **Propuesta Nro. 3: texto informativo (Cuestionario tradicional)**



- ➡ Si bien en esta propuesta se debió desarrollar respuestas, es en la que se observa menor porcentaje de la variable “falta de tiempo”, sólo un 6% de alumnos no lograron terminar los ejercicios 6; 9 y 10.
- ➡ Observando las barras celestes se puede afirmar que es altísimo el porcentaje de respuestas correctas en todos los ejercicios, siendo el ejercicio 4 el de mayor valor, con un 38% de alumnos que resolvieron favorablemente. Y sólo un 2% respondió “mal”. No se observan respuestas “medianamente bien” resueltas.
- ➡ El ejercicio 2 es uno de los que menor valor de respuestas “bien” tiene: 28%, pero es el que mayor porcentaje de respuestas “medianamente bien” tiene: 12%.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

- Inicialmente esta investigación apuntó a la búsqueda de las problemáticas en la interpretación de textos, por parte de alumnos de sexto año de la EP¹⁵. Pero, en el transcurso de la misma fueron surgiendo otras cuestiones que, observadas por esta tesista, se tuvieron en cuenta para la reformulación de instrumentos y para tomar otro rumbo. A saber:
 - ✓ Tiempos estipulados para la lectura y el posterior análisis de los textos.
 - ✓ Extensión de los instrumentos utilizados en relación al tiempo dado.
 - ✓ Extensión de los textos ofrecidos.
- Es decir, se inició buscando el problema en los alumnos y se concluye -gracias a la mirada de quien ha colaborado desde la dirección de esta investigación- encontrando, además, la problemática en el uso de los instrumentos en forma y tiempo.
- Considerando la encuesta como primer instrumento, se puede afirmar que en la misma queda implícito que, si bien todos afirman cierto acercamiento por la lectura, la mayor cantidad de alumnos lee la oferta que le da la escuela o –como entretenimiento- la que se le ofrece desde los formatos virtuales.
- Si bien, quien escribe, sostiene que el alumno debe estar en contacto directo con el libro no descarta la posibilidad de generar espacios de lectura desde lo virtual para elevar el número de lectores. Teniendo en cuenta la posibilidad que tienen estos estudiantes al tener, dentro de su carga horaria, estímulos destinados a clases de

¹⁵ EP: Educación Primaria.

informática y equipos ambulatorios que pueden ser utilizados con el docente del área.

Además, es preciso acordar mayores espacios -ya sea desde el aula o la biblioteca escolar- porque hoy por hoy, los niños aprovechan más el tiempo de lectura en la escuela (aunque esta sea “obligatoria”). Es necesario crear más conciencia de “mediador” en el espacio escolar, simplemente porque para algunos, sea “ese” el único espacio de lectura.

- Con respecto a la medición del nivel de comprensión lectora es preciso destacar que muchas veces, quienes tienen a cargo dicha tarea, no consideran los tiempos en relación a la extensión –tanto de textos- como de los mismos instrumentos. Esto ocurrió con los instrumentos utilizados para esta investigación.
- Se dio la posibilidad de tres evaluaciones (como ya se explicitó en el análisis de los instrumentos utilizados). De acuerdo a lo trabajado con los alumnos, se pueden destacar las siguientes conclusiones:
 - ✓ Una de las mayores dificultades fue la del tiempo otorgado para la resolución, sobretodo en las propuestas 1 y 2 donde ellos debían leer y releer para comprender lo que no estaba explícito.
 - ✓ Si bien ellos no hicieron explícitas las opciones de autoevaluación presentadas, fueron incesantes las preguntas con respecto a las consignas y a cómo resolverlas. Necesitan imperiosamente el sostén del docente aclarando vocabulario e indicando qué hacer en cada caso. Tienen un “dependencia” absoluta del docente. No se logra establecer la relectura y la búsqueda de respuestas a través de indicios o marcas que el mismo texto les ofrece. Y, quien logra establecer alguna respuesta, igualmente necesita la aprobación en forma constante, como si equivocarse significara fracaso. No se dan ese

espacio de error que les permitiría rever la cuestión y corregirla. La palabra “evaluación” los bloquea por completo. Aunque también se observa esta situación en tareas diarias.

- ✓ Entre las dos propuestas mencionadas se puede observar que la que menor dificultad presenta es la de comprensión del texto informativo. Siendo la del texto literario –por tener un lenguaje más significativo y de interpretación más profunda, la más compleja y la que presentó mayores dificultades al momento de analizar, comprender e inferir el mensaje propuesto.
 - ✓ Por otro lado, la propuesta número 3 fue la que, a pesar de tener que redactar respuestas más extensas, no tuvo tantos inconvenientes. Claro está que las preguntas apuntaban a encontrar las respuestas sin mayor esfuerzo de razonamiento. También cabe destacar que este texto ya había sido leído, por ser el mismo que se utilizó en la propuesta Nro. 2.
 - ✓ Es importante tener en cuenta que el texto informativo es con el que el alumno está en mayor contacto desde su escolaridad, ya sea por estudio como por investigaciones que se realizan en las áreas de las Ciencias. Sobretudo en el segundo ciclo de la EP.
 - ✓ Por lo tanto, es preciso rever la posibilidad de incrementar la lectura y el posterior análisis de textos literarios -acordes al nivel- para enriquecer la posibilidad de contacto con un lenguaje más poético y más figurativo que les permita transitar otros espacios.
- También es interesante considerar la utilización de los elementos cohesivos que, desde la gramática oracional, se enlazan con la gramática textual ofreciendo un sinnúmero de posibilidades al momento de la lectura inferencial. No sólo para la

comprensión sino también para la escritura. En la propuesta Nro. 2 se le ofreció al alumno que relacionara la referencia de un pronombre con respecto a la interpretación: fue muy escaso el porcentaje que logró determinar la utilización referencial del pronombre señalado.

- Cerrando estas conclusiones, se puede afirmar que es preciso rever las formas de trabajo en lo que a comprensión textual se refiere y a la formulación de instrumentos evaluativos para tales fines. Para ello es necesario presentar sugerencias que permitan poner en marcha, con espíritu creativo y superador, un cúmulo de actividades y cambios en la forma de trabajar estos temas que son tan importantes para el futuro de alumnos que están a punto de ingresar en un nivel superior y con mayor demanda. Y para que -como lo afirma Montes (2006)- pueda construir su lugar en el mundo¹⁶.

¹⁶ Ob. cit.

CAPÍTULO IX

PROPUESTA DE MEJORA

➤ A continuación se presentará una serie de actividades y recomendaciones para tener en cuenta al momento de iniciar una tarea de lectura. Las mismas serán organizadas en tres líneas bien diferenciadas, a saber:

- Lectura por placer (ficcional o no ficcional)
- Lectura para trabajar niveles de comprensión (para ser evaluadas)
- Lectura para aplicar conocimientos relacionados con la Reflexión del Lenguaje

➤ **Lectura por placer:** se inicia esta sugerencia con un fragmento de Graciela Cabal¹⁷

“(…) Se trataría entonces no de enseñar, no de obligar, sino de compartir, como dicen los nenes de salita de tres. De compartir lecturas. Y la relación entre profesor y alumno sería de alguna manera una relación de lector a lector…”

Lo cierto es que a hablar se aprende hablando y a leer se aprende leyendo.

Y aquí entramos en otro tema: la selección de libros, el canon, los listados, que han sido y serán tema de reflexión y debate entre la gente preocupada por los libros y los chicos. Los libros infantiles se legitimarán al entrar en los listados, es decir, al incorporarse al circuito escolar.

Y esto tiene que ver con el peligro de la escolarización de la literatura. El peligro de que sea usada para. (Para buscar sustantivos...para sacar mensajes y moralejas, para ejercitar la ortografía, para hacer resúmenes, para motivar, para, para...). De eso sabemos mucho los escritores que visitamos escuelas. –Estuvimos trabajando su

¹⁷ Cabal, Graciela B. “La emoción más antigua”. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, noviembre 2001

cuento-, me dicen a veces los chicos. Y a mí me corre un frío por la espalda...-¡Estos no me leen más!_, es lo primero que me pasa por la cabeza. Porque yo no quiero que trabajen mis libros. Quiero que los lean y los disfruten y pidan otro. Y punto.(...)”

Precisamente de eso se trata: de tener bien en claro el concepto de lectura por placer. La misma no requiere ningún tipo de “tarea extra”. Sólo se lee para informarse, entretenerse, divertirse o para compartir con el otro ese espacio de charla y punto de vista crítico sobre lo leído.

Esta actividad, a nivel escolar, se puede hacer en la biblioteca de la institución. Si la misma carece de este espacio, el docente puede -con la colaboración de las familias- crear la biblioteca del aula.

✓ Tanto para la biblioteca institucional o la áulica se presenta el siguiente proyecto¹⁸:

La dinámica de trabajo es la siguiente:

- Cada quince días cada curso tiene la posibilidad de tener “hora de biblioteca”. Se elige y se lee.
- El profesor a cargo de la biblioteca o el docente, en el aula, ya tiene preparada una “oferta” de textos sobre las mesas destinadas para leer.
- Los chicos eligen. Al principio lo hacen por lo que los atrapa de los paratextos o por el tamaño de la letra, o bien por la cantidad de páginas que tiene el libro. Después de la

¹⁸ Sarramone, Liliana: Ponencia en IX Jornadas de Literatura y la escuela. Jitanjáfora (Redes Sociales para la Promoción de la Lectura y la Escritura). Mar del Plata, agosto 2009

tercera vez que van, eligen por las “recomendaciones” que se dan entre ellos. Hasta llegan a dejar “encargados” el libro que quieren leer.

- Una vez elegido (les lleva entre dos o tres minutos), comienzan a leer. La hora se transforma en un verdadero espacio de lectura silenciosa.
- Sobre una mesa céntrica se colocan varios diccionarios para que ellos consulten los significados de vocablos desconocidos que no conocen o que no pueden deducir por contexto.
- Al finalizar la hora, los chicos se retiran con el libro. Al mismo lo deben terminar de leer en los siete días siguientes o renovarlo. En caso de no cumplir con los plazos estipulados, el alumno debe traer un alimento no perecedero. El mismo se va almacenando y se entregan (a fin de año) para ser distribuidos en los distintos proyectos solidarios de la institución. Realmente es muy poco lo que se junta porque responden con mucha responsabilidad con los tiempos marcados.
- Antes de hacer la devolución, deben completar una ficha de registro donde figuran datos del libro, del texto y un comentario sobre lo leído con su correspondiente fundamentación.
- En el mes de agosto y en diciembre, se realiza una puesta en común. En la misma, y con ayuda de las fichas de registro, los alumnos van comentando y contando (sin especificar finales) lo leído. Se abren debates espectaculares sobre los libros que más han leído.
- De la biblioteca llegan a leer entre 10 a 15 libros por año.

- Antes de fin de año se realiza el ranking de los más leídos.

Si bien con estos libros no se trabajan contenidos literarios, se observa que los alumnos “mejoran” muchísimo la calidad de sus producciones personales y mencionan los temas o situaciones que suelen aparecer en textos de estudio literario relacionándolos con los leídos en la biblioteca. También se caracterizan por reconocer distintos autores y, logran a fin de años, tener “sus preferidos”.

La libertad de lectura es absoluta y la oferta, de la biblioteca, es muy amplia. Con lo cual, los alumnos tienen a su disposición todo tipo de textualidades, tanto literario como no ficcional.

El proyecto presentado como sugerencia fue puesto en práctica durante los ciclos lectivos 2008 / 2009 en los sextos años del colegio F.A.S.T.A San Vicente de Paúl y en el Instituto Peralta Ramos de Mar del Plata, dando muy buenos resultados durante su puesta en marcha. Puede ser adaptado para cualquier curso y ciclo de la EP.

- ✓ También se puede sugerir el siguiente proyecto:

*¿Me contás un cuento? Renarración

Este proyecto del área se propone integrar dos zonas pertenecientes a un mismo hilo conductor: el lenguaje en movimiento.

En esta ocasión los alumnos de sexto cuentan cuentos en el Nivel Inicial o en Primer Ciclo de EP; por ello este proyecto jerarquiza la “*lengua oral*” y “*el discurso literario*”.

Las etapas para llevar a cabo el programa son:

- Selección de cuentos en forma conjunta con la docente quien les presenta un canon adecuado para las edades y los intereses. Los cuentos sugeridos pueden ser:

κ DEVETACH, Laura, *Historia de ratita*, Ed. Colihue

κ MONTES, Graciela, *Doña Clementina Queridita, la Achicadora*, Ed. Colihue

κ ACCAME, Jorge, *¿Quién pidió un vaso de agua?* Ed. Sudamericana

κ WOLF, *Pelos y pulgas*. Ed. Colihue

κ AAVV, *Cuentos de aquí nomás*. Ed. Colihue

κ CARROL, Lous, *Alicia en el país de las maravillas*. Ed. Tesis- Ed. Norma (Adap.)

- Desarrollo didáctico de las características básicas de la lengua oral y de la trama narrativa.
- Lectura de cuentos y preparación de la renarración en grupos.
- Evaluación de la lengua oral individual.
- Organización de la visita a primer ciclo o al jardín, por secciones.
- Puesta en escena: renarración de cuentos con apoyos gráficos y/o sonoros, o dramatización.
- Actividades lúdicas, creadas por alumnos, para comprobar la atención de los más pequeños durante los relatos.
- Entrega de distintos souvenirs preparados por los alumnos para cada niño de cada curso.
- Despedida.
- Autoevaluación del proyecto.

La habilidad para HABLAR y ESCUCHAR hace tiempo que no es considerada como espontánea, requiere, en términos pedagógicos, un trabajo de reflexión, planificación y evaluación permanentes en los distintos años de la educación.

Leer narraciones literarias y posteriormente re-narrarlas frente a un auditorio es un objetivo primordial dentro de la compleja actividad de los alumnos que están terminando el segundo ciclo de EP. ¿Pero, qué harán los más chiquitos?

ESCUCHARÁN. Si bien la lectura es un acto de penetración en el mundo del otro, a través del cual el lector se comunica, y hace suyos mundos alejados y fantásticos, una de las estrategias iniciales de promoción de la lectura que tiene por objetivo desarrollar el hábito lector es la narración de cuentos. Todas las semanas esta actividad la hace la señorita de cada año, desde la salita de tres, y seguramente los papás lo harán cada noche o ante cada pedido de los pequeños próximos lectores, pero en esta oportunidad prepararán la *Hora del cuento* los alumnos de sexto año.

➤ ***Lectura para trabajar niveles de comprensión – “Lecturas obligatorias” (para ser evaluadas)***

Los libros que se pueden elegir para sexto año son novelas, cuentos, obras dramáticas y selección de poesías clásicas, de aventuras. Algunas son extensas y otras son más cortas. Entre ellos se pueden citar: “Cuentos”, de Oscar Wilde; “Pinocho”, de Collodi; “Papaito, piernas largas”, de Jean Webster; “Poemas”, selección de poesías contemporáneas y clásicas; “Que sea la Odisea”, Adela Basch.

- El trabajo comienza con la lectura del primer libro “Cuentos”.

- Se da un plazo de 30 a 35 días para la culminación de la lectura. También se programan algunos cuentos para leer en clase de informática. Lectura online en páginas previamente chequeadas por los docentes.
- Se preparan trabajos o diferentes estrategias para comprobar la lectura: desde la búsqueda, en páginas web, sobre datos de los autores hasta versiones de otros autores.
- Los alumnos trabajan con distintas guías confeccionadas con cuestionarios, diversos ejercicios de vocabulario y producciones en las que se cambian o modifican finales o situaciones, etc.
- Se evalúa la lectura en forma personal y cada alumno fundamenta los criterios expuestos.

Los textos se van leyendo con tiempos pautados de 30 a 40 días. En cuanto a la comprobación de lectura y posterior evaluación, se trabaja con criterios similares a los expuestos anteriormente.

Para el trabajo de evaluación es preciso elaborar instrumentos que:

- Sean acordes a los trabajos realizados previamente.
- Las consignas se relacionen con el vocabulario trabajado en clase.
- La cantidad de ejercicios esté de acuerdo al tiempo estipulado. Si la evaluación tiene variedad de ejercicios, es preciso acordar con el resto de los docentes involucrados en los cursos y ofrecer a los alumnos toda la jornada para resolverla o bien, fragmentar la ejercitación en varios días.

- Crear consignas que no sean ambiguas y que, si bien deben razonar cierta información no explícita, la misma no dé para varias interpretaciones.
- Tener la posibilidad de probar el instrumento evaluativo antes de llevarlo a concretar.
- No llamar “evaluación” a los instrumentos sino “prácticos”.
- En las consignas de respuesta múltiple, no es preciso “cerrar” las posibilidades de respuesta, permitiendo al alumno elegir la opción correcta y señalarla como él prefiera (subrayando, encerrando en un círculo o marcando con X).

➤ **Lectura para aplicar conocimientos relacionados con la Reflexión del Lenguaje:**

Para aplicar la comprensión en diferentes textos es necesario conocer y hacer saber a los alumnos todos los elementos cohesivos que la gramática oracional provee a la gramática textual. En el siguiente cuadro se detallan los que son imprescindibles considerar en sexto año de la EP.

Elementos cohesivos básicos	
Gramática oracional	Gramática textual
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sujeto tácito – Predicado verbal ➤ Pronombres (OD-OI) ➤ Sinónimos ➤ Conjunciones ➤ Signos de puntuación ➤ Antónimos ➤ Reiteración ➤ Hipónimos e hiperónimos ➤ Aposición ➤ Complementos preposicionales ➤ Modificadores directos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elipsis sustantiva o verbal ➤ Referencia ➤ Sinonimia o frase equivalente ➤ Conexión (conectores) ➤ Conexión semántica ➤ Antonimia ➤ Palabras generadoras ➤ Campos semánticos ➤ Aclaraciones ➤ Especificadores de características ➤ Descripciones

- ❖ Desde el punto de vista gramatical deben ser enseñados para su posterior inserción en un texto, tanto para la escritura como para el reconocimiento semántico del contenido exacto de un texto. Es necesario “descartar” la enseñanza de estos elementos para el puro y único uso de “análisis sintáctico” que sólo estructuran el pensamiento y no permiten la aplicabilidad de los mismos, no son útiles al momento de la comprensión ni, mucho menos, de la escritura.
- ❖ Para ello se pueden poner en práctica ejercicios como los siguientes:

- ✓ **Reescribí el siguiente texto quitando las repeticiones, pero remplazándolas por los pronombres correctos o construcciones equivalentes.**

“José tenía seis años. El cumpleaños de José era el 2 de noviembre. La madre de José preguntó a José qué quería que le regalara a José el día 2 de noviembre.

José no contestó a la madre de José. José pensó en un caballo de madera que José había visto en la juguetería. José había visto el caballo de madera en la juguetería hacía dos días.

José pidió el caballo de madera a la madre de José. La madre de José dijo a José que hablaría con el padre de José.”

- ✓ **Indicá a quién hace referencia cada pronombre indicado.**

*“El hombre llegó a la casa una tarde de invierno. Llevaba una valija de cuero marrón en **su** mano derecha. El chico espío **su** llegada desde la ventana de **su** cuarto.*

***Su** madre salió a recibir al hombre. **Él** **le** tendió la mano. **Ella** **lo** saludó amablemente y **le** indicó el camino hasta el escritorio. **Allí** el hombre dejó **su** valija en el suelo y comenzó a explicar**le** por qué había ido a ver**la**. **Ella** **le** dijo que antes de **hablarle** **le** serviría un café.”*

- ✓ **Subrayá los pronombres del siguiente texto. Marcá con una flecha al sustantivo al que se refieren.**

“Solamente después de inventar el aeroplano, los científicos pudieron aplicar sus estudios de mecánica al vuelo de las aves. Ellos advirtieron que las alas de las aves no sólo les dan capacidad para elevarse, sino que las impulsan hacia delante. La fuerza motora proviene de sus músculos pectorales.

Hay aves que los tienen poco desarrollados, por eso dependen del viento para poder planear. Una de ellas es el albatros: los podemos ver en las playas.”

- ✓ **Subrayá los sustantivos y las expresiones repetidas. Reescribí el texto remplazándolas por el pronombre o eliminando lo que consideres esté de más.**

a- “Cuando mi hermano Matías era más chico, coleccionaba piedritas y plumas, y guardaba las piedritas y las plumas en una bolsa transparente. Guardaba la bolsa transparente en el estante más alto del armario, porque en el estante más alto mamá no podía ver las piedritas y las plumas.”

b- “Volvía al club porque en el club me olvidé el libro.

c- “¿Raúl? ¡No nombres a Raúl delante de Susana: están peleados!”

d- “La que está acá es la remera limpia; la que está allá es la remera manchada. Tendré que lavar la remera manchada”.

- ✓ **Transcribí los conjuntos de hipónimos del texto inicial y sus respectivos hiperónimos.**
- ✓ **Agrupá las siguientes palabras y frases en conjuntos según su significado. Luego escriban el hiperónimo correspondiente.**

*José de San Martín – fábulas – círculo – arroz – poemas – Manuel Belgrano – cuentos – cuadrado
– polenta – Mariano Moreno – pollo – triángulo – obra de teatro*

a- _____: _____

b- _____: _____

c- _____: _____

d- _____: _____

✓ **Agregá hiperónimos o hipónimos donde corresponda.**

Hiperónimo	<i>Hipónimos (tres en cada caso)</i>
a- Planetas	
b-	<i>Ajedrez , damas,</i>
c- Tipos de energía	<i>Solar,</i>
d-	<i>Compás,</i>

- ✓ **Reescribí el siguiente fragmento de un texto explicativo sustituyendo las palabras repetidas por sinónimos, frases equivalentes, hiperónimos e hipónimos, según lo consideres. Luego indicá el tema del texto mediante un título.**

“Los cuentos realistas son narraciones breves que relatan hechos verosímiles, es decir, que podrían suceder en la realidad en la que vivimos. Los hombres, mujeres y niños que protagonizan los cuentos realistas parecen personas como nosotros: con deseos y necesidades. Estos hombres, mujeres y niños llevan a cabo acciones comunes y cotidianas; no los vemos participar de ningún hecho extraordinario como sí sucede con los ogros, princesas y príncipes de los cuentos maravillosos. Los ogros, princesas y príncipes exhiben capacidades sobrenaturales (producto de la magia o un hechizo) y forman parte de una trama inverosímil, porque los hechos en los que participan son inverosímiles.

Las historias de los cuentos realistas no deben confundirse con la realidad misma: los cuentos realistas, sus protagonistas y los hechos que relatan son creaciones, recreaciones de la realidad. Característica propia de todo texto literario”

- ❖ Es preciso establecer pautas de trabajo con respecto a los textos. Si bien el Diseño Curricular Bonaerense establece que a partir de diferentes lecturas el alumno debe ir descubriendo la práctica del lenguaje, se debe ser coherente con lo establecido en esta investigación. Por lo tanto, es necesario aclarar que para el reconocimiento de clase de palabras o la aplicación de la gramática en general, se pueden utilizar fragmentos de diferentes textos, tanto literarios como no ficcionales.
- ❖ Es recomendable que el alumno conozca la fuente u origen del fragmento utilizado, puesto que puede provocar interés por leer el texto en forma completa. De esa forma tendrá la información precisa de dónde ubicarlo.

❖ **Otras estrategias simplificadas para la comprensión textual de textos ficcionales o no específicamente pueden ser las siguientes:**

- ◆ Hacer actividades de pre-durante y pos- lectura (anticipar - predecir - inferir a partir del título del texto, de la tapa, de las imágenes o de la lectura de uno de los párrafos finales)
 - * Descubrir dificultades de comprensión mientras transcurre el proceso de lectura.
 - * Trabajar la variedad de textos.
 - * Dar sentido y contexto al acto de leer.
 - * Proponer situaciones con propósitos determinados.
 - * Respetar gustos y preferencias.
 - * Permitir el intercambio oral de interpretaciones.
 - * Propiciar momentos para la escucha y la lectura por placer.
 - * Explicar desde el punto de vista del docente cómo se busca la información.

Sugerencia de actividades

- * Proponer situaciones reales donde sea necesario:
 - Leer el diario, una receta de cocina, el reglamento de un juego.
 - Buscar en la guía telefónica, una boleta de algún servicio...
 - * Seleccionar un texto que les agrade para contar el contenido al resto de los compañeros.
 - * Diariamente (10 o 15 minutos) realizar la lectura de una novela (“Escucho por placer”) lectura realizada por el docente, para estimular el placer y despertar el interés por la lectura.
- Luego que finalizó la lectura del libro o novela:
- Ver el video, película u obra de teatro (si fuera factible) del libro leído.

- Establecer similitudes y diferencias.
- Confeccionar dibujos, resúmenes, cambios de personajes, de finales.
- Dramatizar distintas escenas.
- * Organizar un tiempo semanal para la lectura libre, con material de cualquier clase, traído por los chicos o de la biblioteca áulica.
- * Organizar las fichas de los libros de la biblioteca áulica (actividad que se une a lo establecido en el proyecto de biblioteca, presentando anteriormente)
- Nombre del libro:.....
- Autor:.....
- Cantidad total de páginas:.....
- Observando la tapa cuento lo que imagino que tratará el libro:.....
- Una vez que leyó el libro, deberá confeccionar una lámina para animar a otros niños para elijan ese libro y lo lean. (Actividad de promoción)
- * Dramatizar textos asumiendo diferentes roles.
- * Argumentar distintas posturas de determinados personajes.
- * Durante la lectura, hacer gráficos: mapas semánticos, líneas de tiempo, cuadros, dibujos, etc.
- * Preparar el club de los “lectores de cuentos” hora de lectura en nivel inicial y primer ciclo de la escuela, en el cual alumnos del segundo ciclo leerán textos literarios cortos a los más chicos, explicando su contenido. (Actividad sugerida en el segundo proyecto presentado en esta investigación).
- * Apropiarse y utilizar estrategias de pre y post lectura para con los más pequeños.
- * Luego de la lectura realizar con los más pequeños diversas actividades, acorde al año del lector: dibujar, dictar palabras, responder preguntas, etc. Las actividades deberán

ser presentadas por los niños lectores (completar frases...sopas de letras... responder preguntas escritas.. etc.)

- Leer periódicamente libros de estudio como de literatura, revistas o diarios
- Adquirir más vocabulario, ayudándose para ello con el diccionario (la misma lectura nutre de conceptos al lector sin que éste se dé cuenta de ello)
- Ejercitar el pensamiento lógico, ya sea mediante el estudio de la Lógica o la Matemática, los juegos de ingenio o la práctica del ajedrez (trabajar interdisciplinariamente con otras áreas)
- Ampliar la propia cultura general adquiriendo un conocimiento básico suficiente sobre la Historia y sus etapas, sobre la geografía del propio país y del mundo, sobre las distintas ideas políticas y religiosas, etc.
- Desarrollar el espíritu crítico definiendo la propia escala de valores y juzgando desde ella las afirmaciones de terceros.

◆ Técnicas de ejercitación:

Interacción: Es una buena idea variar la forma de trabajar en la clase, los alumnos pueden hacerlo solos, en parejas, en grupos o todos juntos, de esta forma los alumnos pueden aprender unos de otros y así incrementar el vocabulario y mejorar el lenguaje que utilizan y aprenden.

Actividades para motivar: Los textos pueden ser divididos en párrafos y dados a grupos y usados en diferentes formas. Se guía a los alumnos para que se animen a justificar respuesta y expliquen porque las otras están mal.

Vocabulario: El propósito de la lectura es el de incluir un léxico ejemplificado en el contexto, que es la única forma en que el nuevo vocabulario puede ser

satisfactoriamente aprendido y usado al mismo tiempo que sirven como textos para su comprensión.

El significado de las palabras solo puede ser aprendido dentro de un contexto y los alumnos tienen el hábito de preguntar sobre las palabras que no entienden o conocen, el darle una explicación puede resultar imprecisa sino han tratado ellos mismos de buscar su significado.

El propósito de los ejercicios de vocabulario es:

- ayudar al alumno a descubrir el significado de la nueva palabra dentro de un contexto
- ampliar el vocabulario en términos generales asociando palabras con el contexto apropiado y diferenciándolas entre ellas
- señalar las palabras que comúnmente se confunden

✓ Ejercicios;

- Buscar sinónimos u antónimos de las palabras dadas en el texto
- Completar el espacio en una oración con una palabra
- Darle una lista de palabras del texto para que los alumnos digan o escriban su significado, pueden usar el diccionario o comentarlo entre ellos para ir descubriendo solos el significado
- Unir palabras con su significado

◆ Método para realizarlos:

- a) leer la oración y tratar de entender el significado
- b) pensar que pondría en el espacio en blanco
- c) ver las posibilidades y elegir la que crea que es la mejor

Estos ejercicios pueden evaluar el conocimiento del vocabulario, la gramática (utilizando conectores, preposiciones, verbos) o cuánto sabe la persona de la forma en que pueden ser usadas las palabras.

◆ Comprensión

Para evaluar si los alumnos pueden entender e interpretar un texto correctamente, se puede preparar preguntas que deberán contestar. Es esencial darles diferente clase de ejercicios:

- Formular preguntas que deberán responder
- Preguntas para contestar con Verdadero o falso
- Subrayar las palabras claves en cada párrafo
- Poner un subtítulo a cada párrafo
- Terminar una oración incompleta para compararlo con lo de otros alumnos
- Completar tablas y cuadros sinópticos
- Formular preguntas comprensivas para ser contestadas por otro grupo de alumnos.

Esto evalúa la comprensión de pequeñas lectura. Algunas preguntas son para ver la comprensión de una pequeña parte de la lectura, otros la comprensión del sentido en general. Algunos tienen preguntas con cuatro posibles respuestas y una sola es la correcta, algunas pueden ser una pregunta real y en otras hay que elegir el mejor final para la oración.

Es importante remarcar, en la práctica diaria que aprenda a leer entre líneas, tanto textos como consignas.

◆ Respuestas múltiples

Este ejercicio es para evaluar la comprensión de los textos cortos. Algunas preguntas son para chequear la comprensión de una pequeña parte del texto, otras para el significado general. Se formula una pregunta y se dan tres o cuatro respuestas o una oración para elegir el final que mejor se adapte a la misma.

Para realizarlos

- 1) se lee el texto en forma rápida para tener una idea general del mismo
- 2) se leen las preguntas
- 3) se ignoran las respuestas, tratando de decidir sobre las respuestas, viendo el texto nuevamente con minuciosidad, se eligen las respuestas o se leen todas las respuestas posibles, se estudia el texto y se decide cuál es la mejor

Para poder aplicar estos métodos sobre la Lectura Comprensiva es necesario establecer una sesión semanal dedicada a ella. La misma debe plantearse en forma sencilla utilizando muchos y variados textos, debe ser obligatoria y debe plantearse de forma que se fomente el hábito lector y el gusto por la lectura. Por lo tanto no debe orientarse como una continuación de la clase de lengua, sino como la puesta en práctica de sus enseñanzas y servirá para valorar el nivel de comprensión lectora del alumno.

ANEXO TEXTOS

El problema de Carmela

Dicen que era un barrio tranquilo. Aunque hasta por ahí no más, porque tenía sus cosas. Lo tenía a Macedonio, por, ejemplo, que era tan pero tan friolento que en invierno se ponía medias de lana en las orejas. La tenía a la Gorda, que sabía tocar el piano con el pie y aplaudir con los ojos. Y al perro del panadero, que daba vueltas camero para atrás (y eso que no era de circo). Además había habido una vez un incendio y un ladrón de banderines de bicicletas.

Pero lo que nunca le había pasado a ese barrio era una Carmela Bermúdez con sus cinco gatos. Carmela llegó así no más, en tren, como cualquiera, pero con sombrero de vengodelejos y valija de aquímequedo. Carmela tenía cinco gatos y un problema. Los cinco gatos tenían nombre, por supuesto, además de bigotes largos y cola. Dicen que se llamaban Negra, Pato, Blanquita, Eufemio y Baldomero. El problema, en cambio, no tenía nombre. Era grave.

Resulta que Carmela tenía cara redonda y colorada, bien agarrada con un rodete. Y en la mitad de la cara, más o ménos, una nariz chiquita, y abajo de la nariz una boca, una boca enorme, toda llena de dientes y de risas y de ruidos. Y, como tenía boca, Carmela hablaba. Hablaba como hablan todos. Y eso era lo malo. Porque a Carmela, así como así, las palabras se le volvían cosas.

Dicho y hecho; Fíjense. Por ejemplo, Carmela llegó un miércoles de tarde a la estación Florida. Había algo de sol pero del lado de Juan B. Justo se veían venir unas nubes negras.

A Carmela se le dio por decirles a los gatos:

—Para mí que hoy llueve a baldes.

Dicho y hecho. Las nubes negras se volvieron decididamente negrísimas. Y cuando el

aire se puso oscuro y espeso empezó a llover. Aunque llover no es la palabra. Caían chorros, cataratas, paquetes de agua desde el cielo, que reventaban las macetas y agujereaban los paraguas. Los gatos de Carmela quedaron bastante maltrechos y, como conocían el problema de su dueña, la miraron de costado y le dijeron:

—¡Ufa!

—Y bueno —se defendió Carmela—. Me olvidé. Claro que nadie se dio cuenta de nada y Carmela pudo instalarse en Wames casi esquina Lavalle sin que los vecinos le guardaran rencor.

Pero después fue empeorando la cosa. En noviembre don Aníbal les dijo a todos que se le casaba la menor, Lucianita.

—Usted queda invitada, Carmela —le dijo don Aníbal el jueves cinco a la mañana—. Y los gatos también. Son muy educaditos.

Carmela fue corriendo a comprarles un perchero a los novios y le dijo de paso a la Gorda:

—Don Aníbal nos invita a todos al casamiento. Va a tirar la casa por la ventana.

Dicho y hecho, porque el día del casamiento don Aníbal se levantó bien temprano, abrió la ventana del comedor y empezó a tirar la casa.

Con las cacerolas, la ropa, el jabón, los libros, el ventilador y los cuadritos no tuvo inconvenientes, pero a las siete el diariero se lo encontró tratando de sacar una cama de abuela con abuela y un ropero de tres cuerpos con espejo ovalado y angelitos en las patas.

No hubo forma de pararlo y la mujer y la hija no tuvieron más remedio que volver a entrar por la puerta lo que él había tirado por la ventana.

Quedaron todos muy cansados. Pero, cansados y todo, el novio y la novia quisieron casarse, y se casaron. Y llegaron los invitados con claveles y ¡volados.

Carmela y los cinco gatos les entregaron el perchero.

—¡Qué útil! — dijo Lucianita, que era muy cumplida.

—Útil y fuerte —les aseguró Carmela—. Les va a durar mil años.

Y dicho y hecho, porque aunque ninguno pudo nunca comprobarlo el perchero ése enseguida tomó aires de llegar hasta 2957 sin dificultades.

Después le tocó a Pato, el gato blanquinegro, colalarga, bigotudo y bueno. A Pato le encantaban las aceitunas, eso era muy cierto. Pero no era para tanto.

Cuando Macedonio llegó de visita a lo de Carmela con dos bufandas, guantes rojos y un frasco de aceitunas, Carmela levantó la tapa, lo llamó al gato Pato y dijo, de puro buena:

— ¿Sabe, don Mace? Cuando ve una aceituna se le hace agua la boca.

Dicho y hecho, pobre Pato. Empezó a chorrear agua por la boca y después llegaron los pececitos y las ranas y el patio se convirtió en una laguna y Pato, muy asustado y subido a un árbol, parecía una estatua de estanque municipal. Menos mal que Macedonio se fue enseguida con el frasco de las aceitunas.

—Siempre me olvido, Patito. ¿Qué le voy a hacer? — decía Carmela mientras empujaba el agua con el haragán—. Lo dije sin darme cuenta.

--¡Ufa!—murmuró Pato tratando de secarse las orejas contra un trapo. Y así todo.

Lo malo es que cada vez había más testigos. Y cuando el incendio en la verdulería del Beto, la Gorda se acordó de que esa misma mañana Carmela le había dicho que el 'Beto echaba chispas porque se le habían estropeado dos cajones de tomates.

Lo mismo cuando apareció la rosca gigante en Wames y la vía porque Carmela había venido gritando que se había armado una después del choque entre el taxi y el 102.

O cuando le preguntó al chico del almacén si estaba en las nubes que no oía lo que le decían y hubo que bajarlo con la ayuda de un barrilete.

Para no hablar del pobre Macedonio que, según Carmela, estaba flaco como un papel y se fue

volando hasta Coghlan un día de mucho viento, ni de Catalina, la mujer del zapatero, que además de enojada quedó con los pelos de punta nomás y tuvo que ir a la peluquería a hacerse una permanente de urgencia.

Muchas calamidades. Líos. Desorden. Palabras que se volvían cosas. Gente que se volvía otra gente.

Todos estuvieron de acuerdo en que algo había que hacer. No es que no se la quisiese a Carmela Bermúdez. Era buenaza, simpática y ayudona, además de alta, gorda y colorada. Los gatos también eran tipos de confianza. Lo único malo era el problema.

| —Así no se puede seguir —decían todos.

| Pero la veían pasar a Carmela con su sonrisa grande y la bolsa de hacer las compras y dejaban pasar los días.

| Pero la cosa se iba poniendo negra (por suerte eso lo digo yo y no Carmela), y un viernes a la tarde fueron todos a Wames y Lavalle a aclararla. —Vea, Carmela, usted va a tener que irse... Este era un barrio tranquilo. •

—Tranquilo, sí. Tranquilo como ag... —empezó Carmela.

—Shhhhhhh —dijeron todos a coro, y por suerte atajaron el “...ua de pozo” antes de mojarse.

—¿No ve, Carmela? Usted es un lío... Bueno, usted no, el problema.

— ¡Sí, que se vaya! —gritó la mujer del zapatero que le guardaba rencor porque no le gustaba como le quedaba la permanente.

—¡Y si no se quiere ir, llamemos a la policía!

—¡Sí, eso, a la policía!

—¡Está prohibido hacer esas cosas!

—¡Más prohibido que comer sandía con vino! ¡ Todos gritaban, resoplaban, rezongaban y gruñían.

!Carmela los miró y empezó a ponerse triste. Y la gata Negra, que era muy concienzuda, pensó:

“¡Mudamos otra vez! ¡Con lo mal que me caen las mudanzas!”

—Pero esta es mi casa —protestó Carmela—. Ustedes son mi barrio. Ya estoy vieja para viajar tanto en tren. Quiero echar raíces.

Dicho y hecho. Los pies de Carmela Bermúdez empezaron a echar unas raíces gordas que, después de romperle las zapatillas, se hundieron en la tierra.

Todos la vieron tan sola a Carmela allí plantada en medio del jardincito que pensaron que qué se le iba hacer y que, al fin de cuentas, ella no tenía la culpa de su problema.

—Y bueno. Parece que se queda, nomás —dijo la Gorda aplaudiendo con los ojos.

—Sí, mejor que se quede. Si no nos vamos a poner a llorar a mares y se nos van a inundar las calles.

—¡Que se quede! ¡Que se quede!

Carmela sonrió contenta como un árbol de quinotos con toda la fruta.

—Eso sí. Hable poco, Carmela. Es lo mejor —le dijo el Beto, que todavía estaba un poco chamuscado.

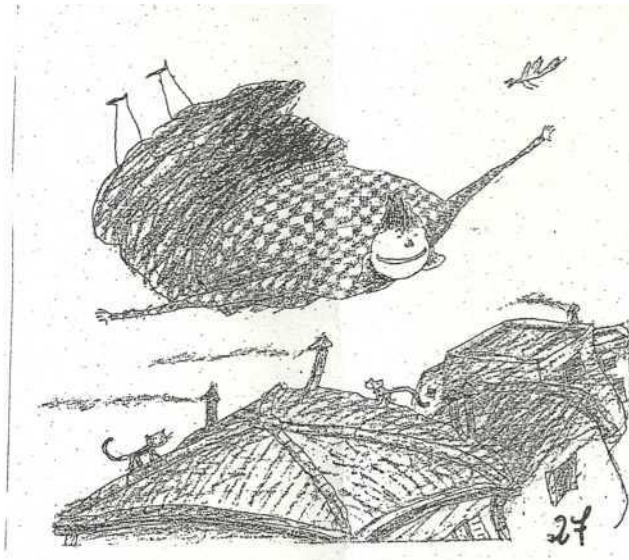
—Claro, claro —dijo Carmela sin darse cuenta.

A las diez de la noche, cuando Carmela pudo librarse de sus raíces, todavía brillaba el sol (claro), pero los vecinos igual comían milanesas a la napolitana y pastel de papa, porque ya se habían ido acostumbrando al problema de Carmela.

Los gatos tenían hambre, de leche tibia y de hígado bien cortado, así que empezaron a refregar el lomo, contra los zoquetes agujereados de Carmela.

—Ya voy, michungos. Voy volando —les dijo Carmela arrancándose la última raíz de la zapatilla.

Y ninguno de los cinco gatos se sorprendió mucho cuando la vio a Carmela Bermúdez haciendo la palomita sobre el techo.



- Texto tomado del libro “ Amadeo y otra gente extraordinaria”- Montes, Graciela-Colihue. 1989

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo, L y otros: "El hábito lector. Goce estético y comprensión del mundo". Ediciones Novedades Educativas. Bs. As., mayo 2003
- Bahloul. "Lecturas precarias" (Estudio sociológico sobre los "poco lectores"). Fondo de Cultura Económica. México 2002
- Barylko, Jaime: "Leer es un placer". Edit. Santillana. Bs. As., marzo 2002
- Buendía Eximan, Leonor, "La ética en la investigación educativa", Décima conferencia mundial trianual.
- Cabal, Graciela B.: La emoción más antigua. Lecturas, escrituras, El encuentro con los libros. Editorial Sudamericana. Bs. As., noviembre 2001
- Cañón, Mila: "Literatura para chicos (Un malentendido de adultos), Criterios de selección de textos. Colección Materiales para la discusión". Modalva ediciones. Mar del Plata, junio 2002
- Cañón, Mila y Hermida, Carola: "La literatura en la escuela Primaria – Más allá de las tareas". Ediciones Novedades Educativas. Bs. As. 2012.
- Castronovo de Sentís, Adela. "Promoción de la lectura". Edic. Colihue Bs. As. 1993
- Castronovo, Adela y Martignoni, Alicia. "Caminos hacia el libro". Edic. Colihue, Bs. As.
- Castronovo de Sentís, Adela: "Promoción de la lectura. Desde la librería hacia nuevos lectores". Colección Nuevos Caminos. Ediciones Colihue. Bs. As., enero 2005
- Congreso de Lenguas Nacionales III. 1976. "Lingüística y educación". Instituto Boliviano de cultura, Instituto Nacional de Estudios Lingüístico (INEL). 288 P.

De Certeau, Michel, *L'invention du quotidien*, París, Galimard, 1990

Devetach, Laura. "Oficio de Palabrera". Edic. Colihue, Bs. As. 1991

Dubois, María Eugenia. "El proceso de lectura". Aique, Bs. As. 1989

Jacob, Ester. "¿Cómo formar lectores?". Edic. Troquel Bs. As. 1990

Eco, Humberto; "Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura", Barcelona, Gedisa

Espinosa Arango, Carolina: "Lectura y escritura. Teorías y promoción. 60 actividades".

Ediciones Novedades educativas. Bs. As., abril 1998

García, Romina y Pérez, Fernanda: "El cuento. Elementos para el abordaje de la narrativa ficcional. Uso de modos y tiempos verbales." Ediciones Estanislao Balder. Mar del Plata, febrero 2003

Garat, Ana: "La importancia de la lectura comprensiva"- Artículo ficha de debate. Edu.ar (Portal Educativo del Estado argentino). 2004

Gimeno, J y Pérez Gómez, A: "Comprender y transformar la enseñanza". Cap. 5. Ediciones Morata. Madrid.

Graves, Donald H: "Estructurar un Aula donde se lea y se escriba". Edit. Aique. Bs. As., octubre 1992

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Batista Lucio, Pilar, "Metodología de la investigación", México, McGraw-Hill 1998

Jolibert, J: "Formar niños lectores de textos". Hachette. Chile, 1991

Jolibert, J: "Formar niños productores de textos". Dolmen Ediciones. Chile, 1994

Kaufman, Ana María y otra: "La escuela y los textos". Edit. Santillana. Bs. As., diciembre 1993

Lerner de Zunino, Delia y Muñoz de Pimentel, Magalí. 1986. "Comprensión de la lectura y expresión escrita en Niños Alfabetizados". Caracas-Venezuela. Ed. Talleres Gráficos Armitano

Marín, Marta: "Conceptos claves". Aique, Bs. As.

Montes, Graciela, "El corral de la infancia", Fondo de Cultura Económica, México, 2001

Montes, Graciela, "La frontera indómita, en torno a la construcción del espacio poético", Fondo de Cultura Económica, México, 2001

Montes, Graciela, "La gran Ocasión". Programa Nacional de Lectura. Bs. As. 2006

Mundani Liliana, "La pasión de contar", Piedra Libre núm.14, Mayo 1995.

Sánchez, Benjamín "Lectura". Edit. Kapelusz Bs. As. 1972

Savater Fernando. "El valor de educar" Edit. Ariel 1997

Smith F, "Para darle sentido a la lectura". Aprendizaje Visor, Madrid, 1978

Soriano, Marc. "Literatura para niños y jóvenes". Edic. Colihue Bs. As. 1995

Pampillo, Gloria: "El taller de escritura. Didáctica del lenguaje y la comunicación." Edit. Plus Ultra. Bs. As., Agosto 1999

Prato, Norma Lidia: "Abordaje de la gramática desde una perspectiva psicolingüística." Ediciones Novedades Educativas. Bs. As., octubre 1998

Stapich, Elena y otros (Grupo Jitanjáfora): " El piolín y los nudos. Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura." Ediciones Estanislao Balder. Mar del Plata, agosto 2003

Stapich, Elena y otros (Grupo Jitanjáfora): “El rompecabezas de la lectura. Sobre inclusiones, exclusiones e incursiones”. Ediciones Multicopy. Mar del Plata, junio 2006

Tójar, J. C.; Serrano, J. (2000) “Ética e investigación educativa”, *Relieve*, vol 6, n. 2

Walsh María Elena. *Suplemento Cultural de Clarín*. Bs. As. 5/6/1980

