

PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN SITUADA

Segundo Trayecto Formativo 2017 – 2020.



ATENEO DIDÁCTICO N° 1: LECTURA

“Textos y palabras para leer el mundo”

ÍNDICE

- La institución escolar frente a la enseñanza de la lectura. Criterios y decisiones..... 3
- Algunos conceptos para enmarcar la tarea..... 4
- Leer y enseñar a leer en la escuela..... 7
- Seleccionar textos...el primer problema a resolver para formar lectores en la escuela. 9
- ¿Qué leerán los alumnos? 10
- Textos complejos..... 15
- Leer para...el segundo problema a resolver para formar lectores en la escuela 18
- Un tercer problema: enseñar el léxico del texto 24
- Algunas reflexiones sobre los acuerdos didácticos..... 29
- BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....33

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR FRENTE A LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA. CRITERIOS Y DECISIONES.

En el marco de continuidad del Programa Nacional de Formación Permanente, el Segundo Trayecto Formativo 2017-2020 abordará la **alfabetización**, que es una de las principales responsabilidades de la escuela obligatoria, retomando las preocupaciones surgidas en el Trayecto anterior respecto de la **lectura**.

La lectura puede ser tomada desde muy diferentes concepciones, algunas de las cuales resaltan su dimensión individual, de experiencia personal e irrepetible. En este Trayecto del Programa, sin desconocer esa cualidad, vamos a pensar la lectura en el marco de un proyecto colectivo institucional que debe asumir la responsabilidad de enseñar a todos los alumnos, a leer literatura, ley y ciencia, propósitos indelegables de un proyecto de alfabetización en su dimensión política y pedagógica.

El Trayecto abordará la **alfabetización (inicial, avanzada, académica) con foco en la lectura** a lo largo de todo el sistema educativo. Previo a la toma de decisiones hemos realizado un análisis de las condiciones de viabilidad de la propuesta, guiados por la búsqueda de simplicidad en las acciones, eliminando actividades distractivas en relación con los problemas focalizados por las escuelas y fundamentalmente tratando de **evitar dos riesgos importantes** -tanto para el Programa Nuestra Escuela como para todo trabajo institucional de alfabetización- que son la fragmentación de la propuesta y la idea de estar siempre comenzando una etapa "fundacional".

Concebimos la lectura como un contenido básico a cargo de todo profesor que enseñe en cualquier nivel y modalidad de la educación. Desde una perspectiva institucional, la alfabetización no es -en ninguno de sus niveles- una cuestión de especialistas. Y este es precisamente uno de los desafíos asumidos para todas las acciones del dispositivo: involucrar por igual a docentes y equipos directivos -cualquiera sea la materia que enseñen- a asumir su responsabilidad en la formación del lector.

Sabemos que los obstáculos que el alumno no logra superar en la lectura lo colocan en situación de **riesgo pedagógico**. Por lo tanto, ocuparse de este aspecto del proyecto institucional es parte del cuidado de las trayectorias escolares en el marco de la normativa vigente.

La lectura no se aprende únicamente en la escuela; por el contrario, puede convocar a diferentes actores (bibliotecarios, maestros, mediadores, mercado editorial, autores, etc.), desarrollarse en diversos ámbitos (bibliotecas, grupos, centros barriales, fábricas, sindicatos...) y tener distintos objetivos (proveer experiencias atractivas de lectura de diferentes textos, compartir comentarios, lograr una relación óptima entre libros, lectores y lecturas; promover el deseo de leer, formar hábitos de lectura, compartir recomendaciones, etc.).

No obstante, las acciones de este Trayecto no se basan en una concepción de lectura asociada a la promoción sino a la enseñanza. Este Trayecto del Programa Nuestra Escuela concentrará sus esfuerzos en la **propuesta de enseñanza de la lectura** y abordará los problemas institucionales comunes sobre este tema, ya identificados en trayectos anteriores del PNFP. Asimismo las acciones de este nuevo Trayecto están ancladas en los procesos ya desarrollados en nuestra Provincia y fundamentalmente en los Diseños y Lineamientos curriculares vigentes a nivel provincial y nacional (NAP).

Lectura y escritura son parte del proceso de alfabetización inicial, avanzada y académica. Y son parte del currículo en dos lugares diferentes: en el **espacio curricular de Lengua y Literatura** y en **todos los espacios curriculares**. En el primero, la reflexión sobre la lengua y el estudio de la literatura son contenidos específicos; en los segundos la lengua es un contenido transversal que se utiliza para estudiar los contenidos específicos de cada área curricular. En nuestra Provincia se conoce como “leer para aprender”, «lectura en áreas”, «leer en las disciplinas”, etc. y ha sido objeto de numerosas iniciativas institucionales a partir de las propuestas de los Diseños Curriculares o bien desde distintos programas.

Desde este planteo impulsamos el desarrollo de líneas de acción comunes a lo largo del sistema y un trabajo sobre contenidos compartidos por los docentes de diferentes materias. Todo ello en el marco de teorías didácticas y no solo de teorías acerca de los contenidos, que suele ser el planteo más tradicional.

Hemos enunciado hasta aquí los criterios más relevantes en los cuales se asientan las decisiones sobre el trabajo para este nuevo Trayecto del PNFP, los cuales se nuclean en el marco de la **educación como derecho**, de la función alfabetizadora de la **institución escuela**, con un fuerte énfasis en las decisiones del **equipo institucional**, de la **enseñanza como trabajo** desde un lugar de conocimiento, proceso en el que se inserta de modo articulado el trabajo de cada uno de los docentes. Hay cuestiones que no podemos esperar que los docentes realicen solos, individualmente, sin organización institucional. Del mismo modo, algunos conocimientos que esperamos de los alumnos no pueden construirse sin que se les enseñe articulada y sostenidamente los contenidos de lectura a través de la educación obligatoria en todos los espacios curriculares.

ALGUNOS CONCEPTOS PARA ENMARCAR LA TAREA

La alfabetización es un proceso... vital y no formal. Pero somos responsables de ella en términos de derecho de los ciudadanos como proceso institucional y sistemático; como proceso curricular, articulado vertical y horizontalmente que requiere coherencia metodológica. La articulación debe ser sostenida por encima de las decisiones particulares y protegida por el equipo directivo de cada institución como forma de responder al derecho de los alumnos a aprender a leer y escribir. La alfabetización es un proceso multifacético: cognitivo, psicolingüístico, sociolingüístico. Alfabetización en

sentido estricto, no metafórico, es aprender una lengua escrita, sus procesos de lectura y escritura y las prácticas socioculturales que implica su uso (Zamero, 2010).

Leer y escribir no son continuidad de una lengua oral o de señas conocidas. Leer y escribir son procesos sobre una lengua de sustancia gráfica, espacial y visual o táctil. Ninguna de las estrategias de lectura y escritura, se parecen entre sí ni son procesos inversos. Las competencias (o conocimientos) de lectura y escritura son conocimientos sobre la lengua escrita que operan cambios sobre la lengua materna, su grado de estructuración gramatical y su léxico.

Los conocimientos involucrados en el proceso de alfabetización no son naturales.

Leer y escribir no son prácticas ni saberes “naturales” que el sujeto posee sin enseñanza explícita. Tampoco son producto de una supuesta “maduración”, que aparecerá a cierta edad como se creía antes de los desarrollos de la psicología del siglo XX. Tampoco es producto de un “click” interno e inexplicable. Por el contrario, leer y escribir son resultado de aprendizaje y enseñanza sostenida y articulada de la institución escolar en el marco de un proyecto organizado que produce desarrollos específicos en los alumnos.

La lengua y los procesos de lectura y escritura constituyen un contenido transversal.

Cada campo disciplinar construye su propio lenguaje de símbolos, establece un léxico que designa los objetos, define los conceptos del campo y formula sistemas de notación específicos. Las disciplinas y teorías poseen sus códigos propios pero ninguna de ellas puede prescindir del lenguaje común para la comunicación. Para que los estudiantes participen de ese circuito tienen que familiarizarse con los textos que tradicionalmente vehiculizan los distintos conocimientos científicos que se enseñan en la escuela: la narración histórica, la descripción de procesos y/o productos, la comparación entre objetos, fenómenos o experiencias, el enunciado de un problema matemático, la exposición oral de un tema sobre texto escrito, la definición, el informe (o partes de él como la fundamentación o la bibliografía), la argumentación, el cuestionario, la consigna. No se trata de conocimientos que pueden adquirirse ocasionalmente. El discurso explicativo, expositivo, argumentativo requiere mucho trabajo para ser aprendido y no es un contenido solo de “las horas de Lengua”. Las formas discursivas habituales en la comunicación de los conocimientos en un campo son contenido de la enseñanza de la materia que se ocupa de ese campo: el vocabulario específico; la lectura, búsqueda, recuperación, selección, análisis de información; la redacción (de una respuesta simple hasta un informe), ajustada a convenciones, normas y pautas de la comunicación en ámbitos formales (escolar, académico).

Lectura y escritura son parte del proceso de alfabetización inicial, avanzada y académica.

Y son parte del currículo en dos lugares diferentes: en el espacio curricular de Lengua y Literatura y en todos los espacios curriculares. En el primero, la reflexión sobre la lengua y el estudio de la literatura son contenidos específicos; en los segundos la lengua es un contenido transversal que se utiliza para estudiar los contenidos específicos de cada área curricular. En nuestra Provincia se conoce como “leer para

aprender”, “lectura en áreas”, “leer en las disciplinas”, etc. y ha sido objeto de numerosas iniciativas institucionales a partir de las propuestas de los Diseños Curriculares o bien desde distintos programas. Desde este planteo impulsamos el desarrollo de líneas de acción comunes a lo largo del sistema y un trabajo sobre contenidos compartidos por los docentes de diferentes materias. Todo ello en el marco de teorías didácticas y no solo de teorías acerca de los contenidos, que suele ser el planteo más tradicional.

La escuela necesita conjugar aportes teóricos sobre la lectura y la escritura. Es importante recuperar los aportes de diferentes esferas de investigación no solo porque la didáctica es de naturaleza interdisciplinaria sino porque es necesario proteger a la escuela y a la formación docente de la nociva “moda” pedagógica.

La comprensión lectora se construye en interacción con el texto porque comprender es construir sentido, atribuir significado a lo que se lee y en ese proceso el lector utiliza algunas estrategias de comprensión comunes y otras específicas que exigen los textos en particular. Existen diferentes concepciones de lectura, hoy pensamos que leer es un proceso de interacción en la que lector y texto resultan mutuamente modificados. El sentido se construye en la interacción que el lector mantiene con el texto a partir de una intención de lectura, en una determinada situación y con el aporte de sus saberes previos que resultan fundamentales en la construcción de sentido. Dichos saberes son conocimientos lingüísticos (del léxico, de la sintaxis, de la gramática en general); conocimiento del mundo, culturales, enciclopédicos; conocimientos referidos a los textos (géneros, temas, estructuras) y a las experiencias previas de lectura.

La lectura es objeto de investigación de diversas ciencias. Pero, teniendo en cuenta lo dicho en el título de este párrafo, hay dos perspectivas que nos interesa conjugar: se trata de las investigaciones psicolingüísticas y las socioculturales. Los estudios psicolingüísticos aportan descripciones muy precisas sobre lo que ocurre en la mente cuando se lee un texto. Estas investigaciones se desarrollan desde los años 60 y 70 del siglo pasado. Desde esta perspectiva podemos afirmar que existen algunos procesos fundamentales que son comunes a la comprensión lectora de diversos géneros discursivos.

Por su parte las investigaciones socioculturales conciben las prácticas de lectura y escritura como construcciones sociales que varían a través de la historia y los pueblos, en cada época, contexto sociocultural y géneros discursivos. Desde esta perspectiva podemos afirmar que no hay una única forma de leer sino que hay procesos específicos de cada género o texto, propias de cada disciplina del saber y esfera de la actividad humana. Las propuestas del Programa tienen en cuenta ambos campos teóricos, absolutamente compatibles para enseñar a leer y también a escribir, ámbito en el que ocurre el mismo fenómeno.

Alfabetización. Enfoques didácticos En la dimensión didáctica impulsamos para la alfabetización un **enfoque equilibrado** que conjuga aportes de diferentes teorías (obviamente compatibles entre sí y solo aquellas que proponen el ingreso sin pre-requisitos al conocimiento), mantiene el equilibrio entre la enseñanza directa y explícita del docente y el aprendizaje por descubrimiento del alumno; entre la enseñanza del

sistema alfabético y los usos sociales de la lengua escrita (en alfabetización inicial fundamentalmente); entre la enseñanza a partir de estrategias de intervención incidental para atender a los alumnos en forma individual y clases o momentos de intervención explícita y colectiva; entre la enseñanza planificada para desarrollar el curriculum común y una enseñanza no planificada o eventual, producto del interés de los alumnos.

Por último, el enfoque mantiene el equilibrio entre el planteo de secuencias de actividades y las necesidades del alumno, lo cual requiere sumar más actividades, retrasar o adelantar las siguientes, repetir, y/o ampliar alguna, prever mayor o menor nivel de ayuda, etc. En materia de lectura avanzada y académica sostenemos el enfoque de "leer como escritor", que si bien está planteado implícitamente en el Diseño Curricular de Segundo Ciclo, es sostenible en cualquier etapa de la alfabetización que no sea la inicial. Asimismo para la escritura, el enfoque retórico cognitivo, también propuesto en los Diseños curriculares de Primer y Segundo Ciclo y sostenible para la alfabetización tanto avanzada como académica.

Conviene aclarar (por las confusiones que acarrea) que enfoque equilibrado para la alfabetización inicial no significa "mezcla" de "métodos". Por el contrario, implica un comienzo global a partir de unidades de sentido pleno (palabras, oraciones, textos reales y completos), equilibrado con un componente analítico que focaliza el sistema -y sus propiedades- con que están constituidos dichos enunciados.

LEER Y ENSEÑAR A LEER EN LA ESCUELA

La escuela es la institución a la que se delega la alfabetización de los ciudadanos. Desde esa perspectiva existe un objetivo central, básico e indelegable que consiste en enseñar a leer y escribir a lo largo de la escolaridad obligatoria.

En las instituciones, ese objetivo o propósito puede ser parte de un proyecto explícito con existencia física (en papel o soporte digital) en el que la institución comunique las decisiones asumidas. Pero también puede suceder que las decisiones no sean explícitas, es decir que no formen parte de lo que se ha escrito en un proyecto sino que queden implícitas en la práctica educativa cotidiana. También puede ocurrir que, a pesar de estar escritos, los proyectos declaren objetivos, procesos, acciones y evaluaciones y que todo ello quede solo en el plano discursivo sin encontrar correlatos en la práctica.

No obstante, cada escuela desarrolla un proyecto de alfabetización, ya sea explícito o implícito en las acciones cotidianas del equipo (docentes y directivos). Y ese proyecto es visible socialmente: qué se lee, si lo que se lee en la escuela es "mucho" o "poco", si hay delegación de la enseñanza en los padres o maestros particulares, si los alumnos son más o menos acompañados en los obstáculos que la lectura les presenta, si la ortografía forma parte o no de la enseñanza, si se usa la biblioteca para enseñar a leer, si se trabaja con la lectura en pantalla, si se solicitan manuales o no, si se terminan de leer los libros que se piden a los padres o están en la escuela, si se empieza a enseñar en primer grado por letras o por palabras y textos, si se enseña a leer textos literarios, si se proponen actividades de aprestamiento aunque no figuren en el currículo vigente, si se articula el proceso o "cada maestro con su librito", si se sugieren lecturas para las

vacaciones, si se proponen o no tareas para la casa, si las consignas de lectura son claras, si pueden ser resueltas por todos los alumnos o solo por quienes son ayudados, si la escuela valora la escritura y la lectura o si cree que frente a las nuevas tecnologías, ya no es necesario enseñar a leer y escribir buenos textos...

En fin, la alfabetización ocurre aunque no exista proyecto explícito. La enseñanza de la lectura sucede más allá de lo que está declarado en el proyecto institucional o en los proyectos de aula. Pero tengamos en cuenta que cuanto mayor es el **grado de explicitación de las decisiones** que toma el equipo de una institución, son mayores las posibilidades de revisar y reconducir la enseñanza para mejorar los aprendizajes.

Leer y enseñar a leer

Existen diferentes concepciones de lectura pero desde hace décadas hay coincidencia en rechazar la idea de la lectura como conjunto de habilidades divisible en niveles y subniveles, postura en la que se pensaba la comprensión solo como una de las partes del proceso. Desde esa perspectiva, el papel del lector consistía en "extraer el sentido" del texto, que residía en el texto mismo.

Por el contrario, hoy pensamos que leer es un proceso de interacción en la que lector y texto resultan mutuamente modificados. El sentido se construye en la interacción que el lector mantiene con el texto a partir de una intención de lectura, en una determinada situación y con el aporte de sus saberes previos que resultan fundamentales en la construcción de sentido. Dichos saberes son conocimientos lingüísticos (del léxico, de la sintaxis, de la gramática en general); conocimiento del mundo, culturales, enciclopédicos; conocimientos referidos a los textos (géneros, temas, estructuras) y a las experiencias previas de lectura.

La lectura es objeto de investigación de diversas ciencias. Pero hay dos perspectivas que nos interesan en particular: se trata de las investigaciones psicolingüísticas y las socioculturales. Los estudios psicolingüísticos aportan descripciones muy precisas sobre lo que ocurre en la mente cuando se lee un texto. Estas investigaciones se desarrollan desde los años 60 y 70 del siglo pasado. Desde esta perspectiva podemos afirmar que existen algunos procesos fundamentales que son comunes a la comprensión lectora de diversos géneros discursivos. Por su parte las investigaciones socioculturales conciben las prácticas de lectura y escritura como construcciones sociales que varían a través de la historia y los pueblos, en cada época, contexto sociocultural y géneros discursivos. Desde esta perspectiva podemos afirmar que no hay una única forma de leer sino que hay procesos específicos de cada género o texto, propias de cada disciplina del saber y esfera de la actividad humana.

En resumen: la comprensión lectora se construye en interacción con el texto porque comprender es atribuir significado a lo que se lee y en ese proceso el lector utiliza algunas estrategias de comprensión comunes y otras específicas que exigen los textos en particular.

Desde la perspectiva de los alumnos aprender a leer significa desarrollar procesos cognitivos, lingüísticos, internos pero también aprender los conocimientos socioculturales necesarios en las prácticas concretas de lectura de los diferentes textos. Para enseñar a leer, la institución debe tomar decisiones sobre numerosos aspectos. Porque leer no es un saber "natural" que el sujeto posee sin enseñanza explícita. Leer

tampoco es el producto de una supuesta “maduración”, que aparecerá a cierta edad del sujeto como se creía antes de los desarrollos de la psicología del siglo XX. Tampoco es producto de un “click” interno e inexplicable. Por el contrario, leer es resultado de la enseñanza sostenida y articulada de la institución escolar en el marco de un proyecto organizado que produce desarrollos específicos en los alumnos. A veces, parte de esa enseñanza ha sido brindada en el hogar y suele confundirse erróneamente con que fue aprendida sin enseñanza. Pero saber leer para sostenerse como alumno en la continuidad de los estudios es responsabilidad de la escuela y resultado de la enseñanza sistemática de docentes que han estudiado para ello.

Entonces, para los profesores (de todos los niveles) enseñar a leer significa asumir que los contenidos de lectura son contenidos a enseñar porque las estrategias de lectura comunes y específicas, se enseñan y los saberes previos que el lector necesita para comprender un texto específico literario o de ciencias, también se enseñan.

Nuestra tradición es hablar de la lectura en términos de problemas del lector (del estudiante), a quien se suelen atribuir todas las dificultades y sobre quienes recae unilateralmente la evaluación. Pero existe otra perspectiva desde la cual analizar este proceso que es **revisar las decisiones institucionales** y en ese marco, las responsabilidades de cada equipo (de ciclo, área, agrupamiento, etc.) y finalmente las de cada profesor en su espacio curricular. Por eso les proponemos en los siguientes apartados concentrarnos en la toma de decisiones articuladas, para analizar las vías que nos permiten eludir algunos problemas que no corresponden al alumno sino a la propuesta institucional, pedagógico-didáctica.

Este Ateneo sobre lectura intenta poner bajo la lupa algunas decisiones que hay que tomar para enseñar a leer.

SELECCIONAR TEXTOS...EL PRIMER PROBLEMA A RESOLVER PARA FORMAR LECTORES EN LA ESCUELA

La lectura es un proceso de interacción entre un lector motivado por una intención y un texto en una determinada situación que modificará a ambos. Comprender un texto es un proceso interactivo en el que el lector construye una representación mental del significado del mismo. En esa interacción existen algunos procesos o estrategias que son comunes a la comprensión lectora de diversos géneros discursivos y otros que son específicos de cada género o texto según su disciplina. Los primeros son procesos cognitivos, lingüísticos, internos del lector. Los segundos son conocimientos socioculturales y de cada ciencia en particular (a la que pertenece el texto), necesarios en las prácticas concretas de lectura de los diferentes textos.

Enseñar a leer significa para el docente, asumir que dichas estrategias de lectura comunes y específicas se enseñan cada vez que se necesita que el alumno lea y estudie un texto del área o materia. El profesor asume que el alumno como lector novel (aun en el nivel académico) no posee todos los saberes previos necesarios que se requieren

para comprender un texto específico (una "enciclopedia"¹ del lector que provea los conocimientos que exige el texto para ser comprendido). Por eso el docente asume también el trabajo de andamiaje para que los alumnos se enfrenten al texto preparados para comprenderlo.

En ese sentido decimos que la comprensión de un texto comienza antes de la lectura específica y no al final, como nivel alcanzado solo por los algunos, tal como se pensaba desde una concepción de lectura como conjunto de habilidades divisible en niveles. Desde esa perspectiva se pensaba que había o no había comprensión. Pero la comprensión no se puede evaluar como todo o nada porque siempre son posibles distintos niveles de profundidad en la representación mental de un texto; siempre es posible comprender un poco más o revisar lo que se ha comprendido a través de la relectura y de la interacción con otros que han comprendido más, que saben más sobre el tema del texto ya sea el profesor o los pares de la comunidad de lectores.

¿QUÉ LEERÁN LOS ALUMNOS?

Cuando nos preguntamos qué leerán los alumnos debemos tener presente que las cualidades de los textos pueden obstaculizar la comprensión. Los textos no presentan el mismo grado de dificultad. Por ejemplo, una argumentación es más difícil de comprender que un instructivo o una descripción. Pero si la descripción presenta un 60% de palabras desconocidas para el alumno y describe algo absolutamente extraño para él, también será muy difícil de comprender. ¿Qué queremos decir? Que siempre hay escalas entre el texto óptimo y el peor de una selección posible. Y por lo tanto debemos evaluar la propuesta para evitar el fracaso. También debemos decir que entre la óptima comprensión de un texto y la incomprensión total existe una gama de posibilidades en la construcción del sentido. Parte de ello depende de los conocimientos del lector; otra parte depende de las cualidades del texto pero por sobre todo esto, una gran parte radica en la propuesta de enseñanza que utilizará el profesor. Por eso el primer problema a resolver de común acuerdo en la institución es qué leerán los alumnos.

Un primer trabajo del equipo docente consiste en seleccionar previamente los textos según los contenidos curriculares que abordan (NAP, Diseños curriculares), la extensión y el grado de dificultad que presentan. Por la organización de nuestro calendario lectivo, los profesores realizan este trabajo antes de conocer a los alumnos. Por eso, en un segundo momento -en reunión de equipo docente- se deben articular los textos seleccionados para que cada uno profundice el contenido curricular, aumente la extensión y aumente el grado de dificultad del texto. Este paso es imprescindible porque en los diferentes niveles suele ocurrir que los alumnos leen textos más complejos en cuarto grado que en sexto o en primer año que en segundo de la secundaria. ¿A qué años podrían pertenecer los siguientes textos casi de la misma complejidad?

¹ Eco, Umberto. *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen, 1987.

Ejemplificación: se presentan casos concretos que ilustran la idea o concepto que se explica. Se introduce con expresiones como por ejemplo, como, en el caso de.

Para facilitar la comprensión de un concepto suelen introducirse ejemplos concretos que resultan conocidos para el receptor o que vuelven concreta una información abstracta. La ejemplificación es un procedimiento que consiste en proporcionar un caso concreto, particular, del concepto que se explica.

¿Textos largos o cortos?

La extensión de los textos es un aspecto que puede dificultar la comprensión. Un texto extenso requiere mayor tiempo de concentración, exige mayor trabajo de relación entre diferentes elementos e integración de mayor cantidad de información que un texto corto. Lo mismo ocurre con las oraciones y párrafos extensos.

A partir de esto podríamos pensar erróneamente que todos los textos para leer (o dar de leer) a nuestros alumnos deberían ser cortos, con párrafos y oraciones breves. Si esto fuera así nunca enseñaríamos a comprender un texto, párrafo u oración extensa. Por lo tanto para enseñar a leer es necesario comenzar con textos comparativamente más breves e ir aumentando gradualmente la extensión a lo largo del ciclo. ¿Esto ya está acordado entre los años de cada ciclo? La indagación de carpetas y materiales de trabajo de los alumnos evidencia que hay mucho por avanzar todavía ya que estas suelen ser decisiones individuales y no de equipo.

Sin embargo, si bien la comprensión se beneficia al leer un texto breve, lo cierto es que hay textos cortos que son extremadamente complejos, mucho más complejos que algunos textos largos. Veamos un ejemplo: ¿Por qué este texto es complejo a pesar de ser breve? Lo vemos en el siguiente punto.

Los núcleos verbales que admiten objeto directo u objeto indirecto son predicativos. Esto significa que tienen significado pleno: expresan un estado, una acción o un sentimiento del sujeto al que se refieren. Por ejemplo: estudió.

Cecilia Grieson. (Dame la palabra 6. Tinta Fresca. p. 93)

Es complejo por su grado de abstracción, por el léxico específico, por la cantidad de conceptos y porque las definiciones son complejas siempre dado que se formulan desde campos científicos particular.

¿Con qué cantidad de información?

Los textos contienen una determinada cantidad de información. Según los conocimientos del lector, esa información puede ser total o parcialmente nueva o desconocida y entonces el texto resultará más o menos informativo. La información del texto, es decir la referencia que hace a los objetos de los que habla, tienen mayor o menor grado de novedad para el lector y por lo tanto son más o menos previsibles o predecibles. Ese grado de previsibilidad es crucial en la comprensión. Cuando más predecible es el tema del texto, mayor es la comprensión. Veamos el siguiente ejemplo:

Texto original

Los chicos tenían un montón de juegos y se hacían ellos mismos buena parte de sus juguetes. Por ejemplo, muñequitos en forma de personas o animales que modelaban con arcilla, con cera de los panales de avispas o con hojas de palmera trenzadas y también tallados en madera para lo cual eran muy habilidosos.

Además bailaban, corrían carreras, jugaban a las escondidas y a la guerra, luchaba, tiraban al blanco con arcos de juguete y armaban partidos con una pelota hecha de hojas de maíz que se tiraba y atajaba con la mano.

También dibujaban; como no tenían lápices ni papel, lo hacían en la arena de las playas, los ríos: como se ve, cuando uno tiene ganas de algo, siempre se las ingenia.

Reformulación para ejemplificar un obstáculo en la presentación del tema

Las actividades lúdicas de los infantes consistían en...

El texto original dice “Los chicos” porque viene hablando de los guaraníes y el lector sabe que está dentro del libro que aborda ese pueblo originario. Dentro de ese gran tema, enuncia que abordará los juegos y juguetes de los chicos. Todo eso está dicho en una sola oración inicial que permite anticipar (si sabemos o no algo sobre el tema). Luego aparecen los juguetes y los juegos desarrollados con una buena cantidad de léxico.

¿Información explícita o implícita?

Todos los textos presentan información que va progresando en el texto, que se va sumando a la anterior. Los textos que presentan esa información ordenada y de modo explícito son más fáciles de comprender que aquellos que presentan mucha información implícita. Cuando se lee un texto para aprender se favorece la comprensión si las ideas, los conceptos, son desarrollados de modo explícito, con ejemplos, ampliaciones, comparaciones, reformulaciones, repeticiones, y hasta con un cierto grado de redundancia necesaria para que el alumno comprenda. De lo contrario quedará en manos del lector la construcción de todas las inferencias necesarias para recuperar la información implícita, lo que constituye un importante obstáculo en la comprensión lectora.

Un lector experto que conoce el tema de un texto no encuentra obstáculos para reconocer la/s idea/s central/es en un determinado párrafo y las relaciones que cada idea mantiene con las otras. Pero cuando se trata de un lector en formación, que está aprendiendo a leer (en cualquier nivel de la educación, incluso el superior) esta estrategia es difícil de resolver.

En la selección de los textos hay que tener en cuenta que si el tema está explícito es más fácil de reconocer que si aparece de modo implícito. También es más fácil de

identificar si aparece al principio del texto o párrafo que si está ubicado al final o en medio del párrafo. Veamos ejemplos:

En el texto original, el tema está ubicado al final del párrafo

Hubo una vez un pueblo de hombres y mujeres de la selva. Eran muchos, eran guerreros y buscadores de una Tierra sin Mal donde no existía la enfermedad y la muerte. Siglo a siglo, habían cruzado miles de kilómetros hacia el sur, habían visto muchos lugares, habían conocido a muchas gentes: a los "montaraces" altos y batalladores de la región de bosques y esteros; a los hombres que sabían fundir el metal amarillo y sembraban en laderas de montañas donde sobraba vértigo y faltaba aire; a los comedores de grasa de esas llanuras que encontraron al final de la tierra por ellos conocida. Esos hombres y mujeres de la selva eran los guaraníes.

En esta reformulación, enunciamos el tema desde el principio y lo repetimos varias veces.

Los guaraníes eran un pueblo de hombres y mujeres de la selva. Eran muchos, eran guerreros y buscadores de una Tierra sin Mal donde no existía la enfermedad y la muerte. Siglo a siglo, **los guaraníes** habían cruzado miles de kilómetros hacia el sur, habían visto muchos lugares, habían conocido a muchas gentes. En su marcha hacia el sur **los guaraníes** habían conocido a los "montaraces" altos y batalladores de la región de bosques y esteros; a los hombres que sabían fundir el metal amarillo y sembraban en laderas de montañas donde sobraba vértigo y faltaba aire. **Los guaraníes** también habían conocido a los comedores de grasa de esas llanuras que encontraron al final de la tierra que ellos conocían

Otro aspecto que podemos ejemplificar con este mismo texto reside en las expresiones "*los `montaraces´ altos y batalladores de la región de bosques y esteros; a los hombres que sabían fundir el metal amarillo y sembraban en laderas de montañas donde sobraba vértigo y faltaba aire; a los comedores de grasa de esas llanuras*". Para comprender esa enumeración de tres pueblos diferentes, debemos realizar inferencias, es decir aportar información al texto. Cambiaría mucho nuestra comprensión si antes de cada expresión, apareciera el nombre de cada uno de esos pueblos originarios a los que se refiere con cada expresión.

¿Abstractos o concretos?

Un aspecto íntimamente ligado al anterior es que cuando comprendemos un texto construimos una representación mental del contenido a partir de relacionar e integrar toda la información que aparece distribuida a lo largo del texto. Pero algunos textos tienen gran cantidad de conceptos abstractos que obstaculizan esa representación.

Texto original

Los guaraníes aprovechaban los peces, algunos enormes, de la gran cantidad de ríos y arroyos de su región. Sábalos, bagres, tarariras, manguruyúes, anguilas, pirañas y otros pescados iban a parar a la olla o al asador y servían para preparar buena variedad de platos, porque los guaraníes no eran nada monótonos a la hora de cocinar.

Texto reformulado para ejemplificar la dificultad de un texto más abstracto (léxico y estructuras sintácticas más complejas, sin ejemplos ni expresiones coloquiales)

La riqueza ictícola de la región (con una hidrografía también muy rica) permitía a los guaraníes, diversidad de preparaciones culinarias.

Entonces, el grado óptimo de concreción del texto es aquel que permite una representación mental a los lectores inexpertos. Pero es tarea de los profesores evaluar a cantidad de expresiones y conceptos abstractos para saber dónde intervenir proveyendo ayuda al alumno. O para descartar el texto cuando es imposible explicar todo lo que se necesita saber para comprenderlo.

¿Léxico común o específico?

Como hemos visto, léxico y comprensión van de la mano. Las palabras de un texto no tienen todas el mismo peso en la construcción de sentido. Algunas concentran la carga de significado (sustantivos, adjetivos y verbos) mientras otras sirven para relacionar esas palabras (artículos, preposiciones). También hay palabras (conjunciones) o expresiones que tienen un particular peso porque hacen explícitas las relaciones o conexiones entre las ideas del texto. Relacionan ideas en una misma oración, entre oraciones o bien entre párrafos o partes más amplias de un texto.

Comprender el léxico de un texto es clave para comprender el texto. El desconocimiento de las palabras obstaculiza severamente la comprensión. Por eso el profesor debe analizar este aspecto cuando selecciona los textos. Esta tarea no es sencilla puesto que los profesores tendemos a naturalizar el lenguaje con el que cotidianamente hablamos de nuestros campos de conocimiento. Veamos, en los ejemplos que siguen, la presencia de diferentes elementos, vocabulario específico y de símbolos propios de cada disciplina a la que pertenece el texto.

El siguiente texto es un “machete” tomado de un libro de texto. En este libro se destacan sistematizaciones y definiciones en recuadros que reciben ese nombre. Veamos la presencia de lenguaje simbólico específico, además del componente verbal (lingüístico) que es común a todos los textos

Cuando se estudian las variaciones dentro de un proceso, a veces es conveniente encontrar un modo matemático de representarlas. Para ello se considera un recorte de la situación, se identifican las variables relacionadas, se las vincula de alguna manera (mediante expresiones matemáticas, tablas, gráficos, etc.) y se utilizan diversos conocimientos matemáticos para analizar estas relaciones, lo que contribuye a entender el fenómeno. Si una cantidad y se relaciona con otra cantidad x , y esta relación puede representarse mediante la fórmula $y = mx + b$, donde m y b son números cualesquiera, se dice que la relación entre x e y es lineal. Este tipo de relación recibe el nombre de función lineal, y suele escribirse así: $f(x) = mx + b$ para indicar que los valores de y dependen de los valores que tome x . La función lineal es un buen modelo para analizar situaciones de variación uniforme.

Becerril, M. et al. en Broitman, C. e Itzcovich, H. (coord.) (2011). Matemática en secundaria 2°/3°. Buenos Aires. Santillana

Ley Sáenz Peña (Ley 8.871), 1912

Art. 1. Son electores nacionales los ciudadanos nativos y los naturalizados desde los diez y ocho años cumplidos de edad, siempre que estén inscriptos unos y otros en el padrón electoral.

Art. 2. Están excluidos los dementes declarados en juicio. Por razón de su estado y condición: los eclesiásticos y regulares, los soldados, cabos y sargentos del ejército permanente, los detenidos por juez competente mientras no recuperen su libertad, los dementes y mendigos, mientras estén recluidos en asilos públicos. Por razón de su indignidad: los reincidentes condenados por delito contra la propiedad, durante cinco años después de la sentencia.

Art. 5. El sufragio es individual, y ninguna autoridad, ni persona, ni corporación, ni partido o agrupación política puede obligar al elector a votar en grupos, de cualquier naturaleza o denominación que sea.

Art. 6. Todo elector tiene el deber de votar cuantas elecciones nacionales fuesen convocadas en su distrito.

Art. 7. Quedan exentos de esta obligación (de votar) los electores mayores de 70 años.

Art. 39. Si la identidad (del elector) no es impugnada, el presidente del comicio entregará al elector un sobre abierto y vacío, firmado en el acto por él de su puño y letra, y lo invitará a pasar a una habitación contigua a encerrar su voto en dicho sobre.

Art. 41. La habitación donde los electores pasan a encerrar su boleta en el sobre no puede tener más que una puerta utilizable, no debe tener ventanas y estará iluminada artificialmente en caso necesario..."

Para quienes leen por primera vez el texto de una "ley" puede resultar natural la presencia de paréntesis, números (en un caso es el número de la ley en otro es una fecha), nombre, presencia de la abreviatura *Art.* que evidencia (para quienes lo sabemos) la organización en artículos, léxico específico, etc.

Pero esto es bastante diferente de leer una ley en física o en química. Veamos las diferencias entre los textos en los siguientes ejemplos.

Textos complejos

El siguiente es un texto en el que podemos observar simultáneamente algunos de los obstáculos enunciados junto a otros que señalaremos a continuación. ¿Cuántos obstáculos juntos puede enfrentar y sortear un alumno por vez?.

La reaparición del cigarrón de la Mancha

Desde hace 129 años no se sabía nada del cigarrón de La Mancha (*Roeseliana oporina*), y por ello se eliminó de los catálogos de especies de Europa. Sin embargo, dos investigadores del Museo Nacional de Ciencias Naturales de Madrid han vuelto a encontrar ejemplares de esta especie, por lo que proponen considerar el estatus de "Especies en peligro crítico de extinción o posiblemente extintas" antes de dar por desaparecido un insecto.

Dos investigadores del Museo Nacional de Ciencias Naturales acaban de encontrar una especie de cigarrón de cuya supervivencia se tenía dudas desde 1890. *Roeseliana oporina* es el nombre que Ignacio Bolívar le dio en 1887, cuando fue encontrado por primera vez. Esta especie pertenece a la familia de los tetigónidos, que normalmente habita en entornos húmedos y más fríos que el centro peninsular.

“Encontrar esta población ha sido una sorpresa aunque ya llevábamos varios años tras su pista”, explica Jorge Gutiérrez Rodríguez, investigador del Museo. “Se trata de una población que vive en una zona muy reducida y cuya conservación pasa por la protección del entorno donde habita”, continúa.

Su aspecto es similar al de otras especies de cigarrones del mismo género que habitan en el norte de Europa, pero tanto la forma de sus piernas como de su último segmento abdominal son diferentes. Esta población es además capaz de vivir en unas condiciones ambientales de humedad y temperatura que sus parientes europeos no soportarían.

Anexo 2. Ateneo 1 Ciencias Naturales. Nivel Primario. Segundo Ciclo. INFD. ME. 2018

- **Todo texto de ciencias se construye con un léxico común y un léxico específico. La cantidad de uno y otro influye en la comprensión del texto por parte del lector.** En el siguiente ejemplo vemos destacadas en negrita las palabras y expresiones específicas; indudablemente son numerosas.

Desde hace 129 años no se sabía nada del **cigarrón de La Mancha (*Roeseliana oporina*)**, y **por ello** se **eliminó** de los **catálogos** de **especies** de **Europa**. **Sin embargo**, dos **investigadores** del **Museo Nacional de Ciencias Naturales de Madrid** han vuelto a encontrar **ejemplares** de esta **especie**, **por lo que** proponen **considerar** el **estatus** de “**Especies en peligro crítico de extinción o posiblemente extintas**” antes de dar por **desaparecido** un **insecto**.

Las palabras destacadas en rojo conectan ideas: **por ello** y **por lo que** explican la causa de un hecho que fue enunciado antes. **Sin embargo** presenta un hecho que se opone a la idea anterior.

- **Cuando el texto tiene palabras o expresiones cuyo significado debe inferirse de otras expresiones del texto, se hace más difícil la comprensión.** En el ejemplo siguiente, anotamos a modo de preguntas y entre paréntesis, las respuestas que debe tener el lector para reponer la información que requiere el texto para ser comprendido. Todas esas inferencias que exige el último párrafo se encuentran diseminadas en los tres párrafos anteriores.

Su aspecto (¿El aspecto de quién?) es similar al de otras especies de cigarrones del mismo género que habitan en el norte de Europa, pero tanto la forma de **sus piernas** (¿Las piernas de quién?) como de **su último segmento abdominal** (¿El último segmento abdominal de quién?) son diferentes. **Esta población** (¿Qué población?) es además capaz de vivir en unas condiciones ambientales de humedad y temperatura que **sus parientes europeos** (¿Qué parientes? ¿No son todos europeos?) no soportarían.

- **La informatividad es una cualidad de todo texto.** Un texto es más o menos predecible según el conocimiento que el lector tenga del género o tipo de texto, del modo en que ese texto comunica en un determinado ámbito, del tema, del léxico, de los conceptos, etc. La información de un texto es predecible o inesperada, según transmita información conocida o novedosa para quien lee. Procesar textos con un alto nivel de informatividad requiere un esfuerzo mayor que procesar textos con un bajo nivel de informatividad, pero por el contrario, también suele ser una actividad mucho más interesante, cuando está muy lejos de la comprensión el alumno.
- **Cuando el entramado conceptual que subyace en el texto es muy denso, el texto es más difícil de comprender.** En el ejemplo anterior, el texto establece un entramado conceptual que el lector debe comprender para comprender el texto. Son conceptos de un campo científico específico de las ciencias naturales: población, género, especie, ejemplares y "parientes". Además, el lector debe establecer las relaciones entre ellos (inclusión, sinonimia, oposición, etc.).
- **Cuando un texto incluye discursos de otros (generalmente introducidos por citas con comillas) el texto es más difícil de procesar porque hay más de una voz.**

¿Textos de qué tipo?

Los textos verbales presentan una diversidad inabarcable. Por lo tanto, el equipo docente también tendrá que ocuparse de la selección de los tipos de textos que los alumnos necesitan conocer en cada una de las ciencias. Si bien los manuales o libros de textos proveen los textos típicos de cada materia, estos criterios deben ser compartido de modo explícito. ¿Por qué? Porque se corre el riesgo de que todos estén esperando que otro profesor enseñe a leer algún tipo de texto que es realmente necesario para el alumno. Leer manuales y libros de textos en los que cada materia tiene sus contenidos, no es tarea fácil. Pero también los alumnos leen lexías, es decir, fragmentos de todo tipo de texto cuando navegan en internet, generalmente en una navegación rápida y superficial.

Hay textos literarios y no literarios.

- ▶ Instructivos, informativos (expositivos, explicativos), argumentativos, narrativos.
- ▶ Simbólicos.
- ▶ Con gráficos o sin ellos.
- ▶ Consignas.
- ▶ Textos de manual.
- ▶ Textos de divulgación científica.
- ▶ Sitios de internet con información científica.
- ▶ Noticias.
- ▶ Entradas de diccionarios.

- ▶ Artículos de opinión en periódicos.
- ▶ Casos para resolver.
- ▶ Problemas a resolver.
- ▶ Artículos de revistas especializadas.
- ▶ Episodios, anécdotas, relatos de historia de la ciencia.
- ▶ Biografías.
- ▶ Infografías.
- ▶ Textos ficcionales vinculados con la ciencia (cuentos, novelas, historietas, etc.)

Frente a todo esto, indudablemente debemos organizar el recorrido.

LEER PARA...EL SEGUNDO PROBLEMA A RESOLVER PARA FORMAR LECTORES EN LA ESCUELA

El primer encuentro del Ateneo retomó el trabajo realizado en las escuelas, donde se seleccionó un conjunto de textos destinados a la lectura. En algunas escuelas las decisiones existían pero los textos estaban dispersos en diferentes proyectos y no era posible evocarlos para registrarlos en una lista; en otras sí, pero solo como una cuestión individual que había permanecido sin intercambio ni reflexión compartida.

Gran parte de las escuelas advirtieron la necesidad de sistematizar esa información para sostenerla a lo largo del año aun cuando ingresen suplentes. En muchos casos no fue posible todavía organizar y compartir los textos que se proponen a los alumnos pero se ha asumido la necesidad de estas decisiones.

Cualquiera sea la situación, en una propuesta institucional de lectura, además de qué les damos de leer/les leemos a nuestros alumnos y por qué seleccionamos esos textos es necesario preguntarse **para qué** les damos de leer/les leemos a nuestros alumnos los textos que hemos seleccionado. ¿Con qué intención hacemos que se acerquen a cada texto propuesto? ¿La institución ha acordado cómo irá complejizando esas propuestas cada año, ciclo y trimestre?

Para comprender un texto, el lector utiliza algunas estrategias de comprensión comunes y otras específicas que exigen los textos en particular. Insistimos en que las estrategias de lectura se enseñan y para eso, es necesario decidir no solamente **qué leerán** los alumnos sino también **para qué leerán cada texto** (literario o no) y finalmente **cómo** les será enseñada la lectura, con qué metodología, consignas, recursos. Ninguna de estas decisiones es tarea solo del espacio curricular de Lengua sino de **todos los espacios curriculares** y por eso deben acordarse institucionalmente.

Los siguientes cuadros se han organizado en el marco de un enfoque cultural, sistémico y equilibrado que propone estrategias básicas de enseñanza de la lectura de textos (desde la perspectiva del docente) y de actividades básicas que deben resolver los

alumnos para comprender textos de las diferentes áreas. Este enfoque plantea un componente global de acercamiento al texto y un componente analítico que lo desmenuza para concentrarse en sus partes. Esto se plantea para cualquier unidad de lectura (texto, párrafo, palabra, oración) y para cualquier texto, desde el enunciado matemático, el documento que se lee en Ciencias Sociales, el texto académico con innumerables citas, etc.

ACERCAMIENTO GLOBAL AL TEXTO

LECTURA	PARA...
Presentación de cada texto que se lee	Para proveer mucha información sobre cada texto, autores, temas, colecciones, editoriales, etc.
Lectura de textos literarios en voz alta por parte del docente	Para proveer un modelo lector Para ofrecer una primera interpretación surgida de la lectura del docente
Lectura de textos de ciencia en voz alta por parte del docente	Para enseñar que los textos tienen información y que esa información puede buscarse y usarse. Es una situación de "leer para aprender": buscar información sobre un tema de ciencia
Lectura de textos instructivos en voz alta por parte del docente	Para enseñar que los textos tienen información y que esa información puede buscarse y usarse para hacer algo. Es una situación de "leer para hacer".
Lectura de textos breves literarios y no literarios (estrofas, poemas cortos, adivinanzas, colmos, qué le dijo) en voz alta por parte del docente	Para enseñar la escucha reproductiva, es decir memorizar el texto tal como es y poder decirlo o recitarlo nuevamente para compartirlo, jugar, divertirse, etc.
Lectura de textos narrativos (literarios y no literarios) en voz alta por parte del docente	Para enseñar a concentrarse en la trama y luego re narrar un texto narrativo
Lectura de textos con imágenes en voz alta por parte del docente	Para mostrar que el texto escrito puede transformarse en texto oral o gestual (lengua de señas) Para mostrar las relaciones entre lo escrito y la imagen (desde la coincidencia entre uno y otro componente hasta las diferentes relaciones que establecen las imágenes con el texto escrito en el libro álbum)
Lectura de textos en voz alta por parte del docente, comentario, conversación	Para enseñar a comentar el/los texto/s leído/s Para enseñar a conversar sobre los textos Para desarrollar la conversación sobre temas cada vez más relacionados con los textos
Lectura de textos en voz alta por parte del docente y preguntas sobre el contenido del mismo	Para enseñar la escucha selectiva, es decir la escucha que permite recordar datos o detalles de un texto Para recuperar información relevante del texto
Visita a la biblioteca de la escuela	Para aprender cómo funciona la biblioteca Para mostrar cómo maestro o bibliotecario buscan y

	localizan un libro.
Exploración de textos en la biblioteca	Para ofrecer una muestra de la diversidad de materiales de lectura. Para enseñar a interactuar con los libros, hojear y curiosear en la biblioteca.
Exploración de libros en mesa de libros	Para ofrecer una muestra de la diversidad de materiales de lectura. Para ofrecer selecciones de tipos de libros específicos (autor, tema, tamaño, época, etc.) Para enseñar a interactuar con los libros, hojear y curiosear en la biblioteca.
Lectura de textos en voz alta por parte del docente, en la PC, en TV, en pp	Para contactar al alumno con los diferentes portadores de textos digitales
Lectura de textos en voz alta por parte de los alumnos	Para aprender a leer en voz alta, todos juntos, a coro, ya sean fragmentos seleccionados (consignas, réplicas de diálogo, pasajes narrativos o descriptivos de un texto más largo, etc.) y todo tipo de textos.
Lectura de todo tipo de textos en silencio por parte de los alumnos con propósitos (desde los más sencillos hasta los más complejos)	Para enseñar a leer en silencio y a resolver problemas de lectura cada vez más complejos (buscar información, releer para encontrar datos, para responder preguntas, para confirmar un dato, comparar, decidir entre diferentes opciones, etc.)

Nota: En el cuadro anterior podemos ver que en varios casos se plantea la lectura en voz alta por parte del docente. Cuando los alumnos ya leen solos, pueden ser ellos quienes lean el texto, aunque el docente nunca debe abandonar totalmente esa función.

ACERCAMIENTO ANALÍTICO EN ALFABETIZACIÓN INICIAL

LECTURA	PARA...
Lectura de textos literarios y no literarios en voz alta por parte del docente y en silencio por parte de los alumnos	Para seguir con la vista el texto escrito mientras el docente lee Para explorar el paratexto y el texto antes y/o después de la lectura
Lectura de textos literarios y no literarios en voz alta por parte del docente	Para ubicar el título Para encontrar una o más palabras en el texto e identificar (reconocer, discriminar) la unidad palabra como unidad de lectura inmersa en el texto Para ubicar frases de apertura y cierre Para encontrar los signos de puntuación Para reconocer las letras más grandes (mayúsculas)
Lectura de textos literarios y no literarios en voz alta por parte del docente	Para leer colectivamente en voz alta fragmentos seleccionados cada vez más extensos

Lectura de oraciones y palabras	Para comparar oraciones y palabras escritas en diferentes tipos de letras Para ordenar las palabras en la oración
Lectura de palabras (nombres propios y palabras de uso común)	Para analizar la cantidad de letras Para analizar el orden de las letras Para analizar y memorizar las correspondencias fonográficas (de los grafemas que componen la palabra escrita con los fonemas que componen la palabra hablada) Para analizar y memorizar los nombres de las letras que componen la palabra escrita.
Lectura de palabras (de uso común)	Para analizar la cantidad de letras Para analizar el orden de las letras Para analizar y memorizar las correspondencias fonográficas (de los grafemas que componen la palabra escrita con los fonemas que componen la palabra hablada) Para analizar y memorizar los nombres de las letras que componen la palabra escrita.
Lectura de palabras (nombres propios y palabras de uso común)	Para comparar palabras (que comienzan igual, que terminan igual, que tienen más o menos cantidad de una determinada letra) Ordenar palabras de la más corta a la más larga o a la inversa Análisis de los morfemas (raíz en la familia de palabras) Análisis de las desinencias (femenino, masculino, plural)

ACERCAMIENTO ANALÍTICO EN ALFABETIZACIÓN AVANZADA

LECTURA	PARA...
Presentación, contextualización del texto seleccionado para leer, previamente seleccionado por el docente	Para ubicar al alumno en el contexto del cual proviene el texto seleccionado
Lectura de textos expositivos en el manual o libro de ciencias.	Para explorar el manual como objeto libro Para familiarizar al alumno con el libro de textos Para lograr uso ágil, ubicación de textos en sus diferentes secciones y localización de información en el texto. Para explorar el paratexto y del texto antes y/o después de la lectura (paratexto verbal e icónico). Para realizar una exploración guiada y análisis de elementos paratextuales propios del soporte libro y del manual/libro de texto o área: Índices, secciones, diagramación., textos centrales y marginales, relación entre los textos marginales y el central, etc.

Lectura de textos expositivos/fragmentos seleccionados de textos expositivos, en voz alta por parte del docente y/o de los alumnos	<p>Para proveer un modelo lector</p> <p>Para ofrecer una primera interpretación surgida de la lectura del docente</p> <p>Para que los alumnos sigan con la vista el texto escrito mientras el docente lee.</p> <p>Para aprender a leer en voz alta</p>
Relectura de textos expositivos/fragmentos seleccionados de textos expositivos, en voz alta por parte del docente y/o de los alumnos	<p>Para reconocer la estructura de títulos y subtítulos, párrafos y párrafos</p> <p>Para reconocer palabras clave en el progreso de la información (porque, por eso; primero, luego, después, finalmente, entonces, etc.)</p> <p>Para recuperar información explícita del texto (ubicación, localización y reconocimiento de información textual explícita a través de actividades de completamiento o de cuestionario, etc.</p> <p>Para reconocer el léxico común y específico.</p> <p>Para concentrar la atención en fragmentos específicos del texto</p> <p>Para analizar los conceptos centrales de cada párrafo</p> <p>Para trabajar el léxico específico del texto</p> <p>Para trabajar sobre el significado de expresiones seleccionadas del texto (por su peso en la construcción del sentido, por el grado de dificultad, por las inferencias que implica)</p> <p>Relectura del texto para identificar la información y su progreso en los párrafos (a través de actividades de completamiento de esquemas)</p>
Reformulación de pasajes seleccionados del texto	<p>Para enseñar a operar localmente sobre partes del texto como modo de comprenderlo mejor y como modo de aprender algunas estrategias de escritura de textos a partir de la lectura de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reformulación del texto por omisión (por ejemplo, identificar ejemplos y omitirlos) ▪ Reformulación del texto por sustitución (por ejemplo: sustituir algunas expresiones o palabras por sinónimos) ▪ Reformulación de oraciones largas para dividir las en oraciones breves y comprenderlas mejor). ▪ Reformulación de partes seleccionadas del texto por ampliación (agregar información a un texto fuente con información proveniente de otras fuentes).

Alfabetización inicial

Nivel, ciclo, agrupamiento, grado, año y/o área	Texto (literario o no literario)	Contenido curricular	Leemos este texto para...
Unidad pedagógica	La sorpresa de	Lectura de	Para proveer un modelo lector a

de primero y segundo grado	Nandi	textos narrativos literarios Renarración	través de la lectura en voz alta del docente Para enseñar la escucha selectiva, es decir la escucha que permite recordar datos o detalles de un texto Para recuperar información relevante del texto Para enseñar a concentrarse en la trama y luego renarrar un texto narrativo
Unidad pedagógica de primero y segundo grado	La sorpresa de Nandi	Lectura de palabras Sistema alfabético, principio alfabético, tipos de letras.	Lectura de la palabra entre distractores Comparación de palabras (por diferentes índices) Análisis de cantidad de letras (contar las letras de una palabra) Análisis del orden de las letras (desordenar y ordenar sobre un modelo o sin él) Análisis y memorización de las correspondencias fonográficas (con el maestro) Análisis y memorización de los nombres de las letras que componen la palabra escrita. Lectura de la palabra en distintos tipos de letras
Segundo grado	La sorpresa de Nandi	Lectura de palabras. Regularidades de las palabras	Comparación de palabras que comienzan igual Comparación de palabras en singular y plural para descubrir las diferencias Análisis de los morfemas (por ejemplo, raíz y desinencia) femenino, masculino, plural, familia de palabras (que comparten la raíz)

Para alfabetización avanzada

Nivel, ciclo, agrupamiento, grado, año y/o área	Texto (literario o no literario)	Contenido curricular	Leemos este texto para...
4to grado 1º año de secundaria 5 año de secundaria Nivel superior	Texto de ciencias... Los guaraníes. Miguel Ángel Palermo. "Y lo que da el río"	Especificar el contenido de la ciencia de que se trate. Y agregar: Lectura de textos expositivos Relectura de textos expositivos/fragmentos seleccionados de textos expositivos,	Comprender el tema: Para reconocer la estructura de títulos y subtítulos, párrafos y párrafos . Para reconocer palabras clave en el progreso de la información (porque, por eso; primero, luego, después, finalmente, entonces, etc.) Para recuperar información explícita del texto (ubicación, localización y reconocimiento de información textual explícita a través de actividades de completamiento o de cuestionario, etc. Para reconocer el léxico común y específico. Para concentrar la atención en fragmentos específicos del texto Para analizar los conceptos centrales de cada párrafo Para trabajar el léxico específico del texto. Para trabajar sobre el significado de expresiones seleccionadas del texto (por su peso en la construcción del sentido, por el grado de dificultad, por las inferencias que implica). Relectura del texto para identificar la información y su progreso en los párrafos (a través de actividades de completamiento de esquemas, cuestionarios, etc.)

UN TERCER PROBLEMA: ENSEÑAR EL LÉXICO DEL TEXTO

La enseñanza de la lectura es uno de los desafíos mayores de la escuela porque la comprensión lectora es el resultado de un **largo, sostenido y articulado** proceso de enseñanza que comienza en la alfabetización inicial que sirve de base sólida y se continúa estructurando a lo largo de la alfabetización avanzada, a medida que **los profesores en su conjunto** proponen la lectura asidua de textos con consignas cada vez más complejas.

ALFABETIZACIÓN AVANZADA Y ACADÉMICA

Dijimos que la comprensión lectora se construye en interacción con el texto porque comprender es atribuir significado a lo que se lee y en ese proceso el lector utiliza algunas estrategias de comprensión comunes y otras específicas que exigen los textos en particular.

Una de las estrategias de lectura que se requiere para la comprensión de cualquier texto es la **comprensión del léxico**. Conocer las palabras del texto resulta crucial para la comprensión en cualquier nivel (inicial, avanzada o académica) de la alfabetización. Léxico y comprensión van de la mano.

Todo texto contiene un léxico común y otro específico. Por eso, esta estrategia es común pero también específica a la vez. Las palabras de un texto no tienen todas el mismo peso en la construcción de sentido. Algunas concentran la carga de significado (sustantivos, adjetivos y verbos) mientras otras sirven para relacionar esas palabras (artículos, preposiciones). También hay palabras (conjunciones) o expresiones que tienen un particular peso porque hacen explícitas las relaciones o conexiones entre las ideas del texto. Relacionan ideas en una misma oración, entre oraciones o bien entre párrafos o partes más amplias de un texto.

Comprender el léxico de un texto es clave para comprender el texto. El desconocimiento de las palabras obstaculiza severamente la comprensión. Por eso el profesor debe analizar este aspecto cuando selecciona los textos. Esta tarea no es sencilla puesto que los profesores tendemos a naturalizar el lenguaje con el que cotidianamente hablamos de nuestros campos de conocimiento.

La falta de comprensión del léxico obstaculiza todo el proceso.

En una secuencia de enseñanza de la lectura de textos de ciencias **el léxico** se aborda en tres momentos:

Antes de la lectura: en la exposición del profesor previa a la conversación y la lectura del texto seleccionado.

- Escritura del léxico en el pizarrón o en pp durante la exposición del tema por parte del profesor
- Explicación oral del significado de las palabras seleccionadas (generalmente son conceptos)
- Copia de esas palabras en ficha, carpeta, netbook, etc.

Durante la lectura como parte del trabajo analítico del texto

- Subrayar o encerrar en círculo (y eventualmente copiar) las palabras destacadas en negrita, las palabras repetidas, las palabras diferentes que significan lo mismo.
¿Por qué están destacadas? Porque son conceptos importantes del texto. Si el texto no contiene negrita, la actividad puede ser la siguiente: Seleccionar las palabras que podrían destacarse en negrita y decir por qué. ¿Por qué se repiten? Porque sostienen el tema. ¿Por qué palabras diferentes tienen el mismo significado? Se usan otras palabras para no repetir siempre las mismas. Se usan también pronombres para no repetir las palabras.
- Subrayar o encerrar en círculo las palabras que correspondan a una misma familia y/o campo semántico. Armar grupos de palabras que pertenecen a un mismo campo. El profesor propone los campos (ver ejemplo al final)
- Sustituir palabras seleccionadas por sinónimos o por expresiones equivalentes propuestas por el profesor (con distractores o sin ellos)
- Buscar en el diccionario palabras de uso común seleccionadas por el profesor. (www.rae.es)
- Buscar palabras seleccionadas en diccionarios etimológicos.
- Aparear palabras con sus correspondientes conceptos.
- Responder preguntas por escrito (preguntas requieren como respuesta las palabras seleccionadas).

Después de todo el desarrollo del trabajo de lectura, como cierre de la secuencia didáctica.

- Completar palabras seleccionadas en los lugares que tengan posibilidad de error.
- Escribir al dictado algunas palabras de difícil ortografía.
- Leer en voz alta fragmentos seleccionados del texto.
- Elaborar mapas semánticos, cuadros sinópticos u otro tipo de esquemas con las palabras seleccionadas del texto para recuperar sus relaciones en el marco del contenido desarrollado.

ALFABETIZACIÓN INICIAL: LOS COMIENZOS

En una secuencia de **alfabetización inicial** la enseñanza de la lectura de palabras es central para aprender el sistema alfabético, por lo tanto, la enseñanza del **léxico** ocupa todo el tiempo. Veamos.

Durante la alfabetización inicial los niños reconocen las palabras escritas por su forma, como un todo, como si fueran objetos o dibujos. De ese modo pueden reconocer un conjunto de palabras valiéndose del contexto habitual en el que aparecen.

Poco a poco, los niños que viven en contextos sociales alfabetizados, irán observando antes del ingreso escolar que quienes leen, relacionan las palabras escritas con las palabras habladas. Este es uno de los contenidos de la alfabetización inicial que debe enseñar la escuela a todos los niños en Nivel Inicial y Primer ciclo. Durante la lectura el niño advierte que se puede decir lo escrito y escribir lo que se dice.

Luego, así como resolver un “Buscando a Wally” tratará de identificar palabras (seleccionadas por el docente) en un texto para reconocer la unidad de lectura. Es el primer paso. Consiste en reconocer, distinguir o discriminar la palabra como unidad de lectura. La actividad más sencilla es leer palabras entre distractores. Puede ser en el texto o bien en grupos de palabras (nombres de los chicos, días de la semana, personajes de cuentos leídos, frutas, estaciones, etc.)

Descripción de la tarea: El reconocimiento de una palabra seleccionada entre distractores es una estrategia básica de lectura. El docente selecciona un conjunto de palabras y propone alguna de las siguientes instrucciones orales: Encontrar y subrayar la palabra repetida. Encontrar y subrayar la siguiente palabra.

¿Para qué sirve esta actividad de búsqueda de palabras entre distractores? Para memorizar las formas gráficas de las palabras en su léxico mental y aprender a leer de un vistazo, basándose en unos pocos índices (generalmente el comienzo). Esto les pasa a los lectores asiduos con las palabras que leen habitualmente.

¿Cómo se elabora un ejercicio de búsqueda de palabras entre distractores?

- Se anota una palabra conocida y trabajada previamente con los chicos en clase, por ejemplo: lunes.
- Se la anota dos o tres veces, mezclada con otras palabras diferentes (grado de dificultad bajo),
- Se la anota dos o tres veces entre palabras parecidas (grado de dificultad medio)
- Se la anota entre palabras muy parecidas (grado de dificultad alto). Por ejemplo: luna lunes luces lupas lunes lona lunes ludo.
- El docente debe escribir en el pizarrón o cartel la palabra que busca y leerla varias veces con los chicos antes de proponer la tarea.

Sin embargo el lector hábil puede acudir al análisis cuando enfrenta una palabra que no conoce. Por eso hay que enseñar, durante la alfabetización inicial, las dos **estrategias básicas de lectura: la lectura de vistazo y la decodificación o análisis en letras**. Son dos estrategias que se mantendrán a lo largo de toda la vida del lector. Cuanto más hábil es el lector, más rápido reconoce las palabras (es decir que utiliza la

estrategia de leer las palabras de un vistazo). Cuanto menos hábil es el lector o más desconocidas son las palabras, más utiliza la decodificación que es la estrategia más lenta y obstaculiza la comprensión. Cuanto más rápida es la identificación de las palabras mayores son las posibilidades de comprensión del texto.

Por eso en Nivel Inicial y Primer ciclo (fundamentalmente la unidad pedagógica) no solo hay que enseñar a reconocer palabras de un vistazo sino también a analizarlas en las letras que la componen y a establecer relaciones (correspondencias fono-gráficas) entre sonidos y grafemas. En Nivel Inicial cotidianamente los niños leen y comparan palabras (sus nombres, los días de la semana y otras colecciones) por sus letras o sonidos iniciales y finales, por la cantidad de letras, etc. Es muy importante que todo este trabajo de comparación de palabras que arranca en el Nivel Inicial no se corte en el primer grado sino que continúe y se profundice.

La enseñanza asegura el conocimiento de las correspondencias más sencillas entre una letra (grafema) y un sonido (fonema) como en mono y dedo. Más adelante la enseñanza aborda las correspondencias más difíciles: un sonido (fonema) y varias letras como en sol, cinta, zona; ningún sonido y una letra como en hamaca, etc.

A medida que el docente enseña a analizar las palabras, el niño va conociendo el sistema alfabético, y empieza a procesar las palabras letra por letra. Pero nunca abandona la lectura de la palabra completa, como unidad léxica y visual. ¿Por qué? Porque para leer necesitamos **dos procesos: uno léxico (lectura de un vistazo para acceder rápidamente al significado) y otro subléxico (decodificación o análisis letra por letra). Estos procesos se mantienen durante toda la vida del lector.**

Otras actividades analíticas para trabajar las palabras seleccionadas

- Lectura de la palabra entre distractores
- Comparación de palabras (por diferentes índices)
- Análisis de cantidad de letras (contar las letras de una palabra)
- Análisis del orden de las letras (desordenar y ordenar sobre un modelo o sin él)
- Análisis y memorización de las correspondencias fonográficas (con el maestro)
- Análisis y memorización de los nombres de las letras que componen la palabra escrita.
- Análisis de los morfemas (por ejemplo, raíz y desinencia)
- Lectura de la palabra en distintos tipos de letras

ENSEÑAR A COMPRENDER CONSIGNAS

La consigna es un texto oral o escrito que conecta el lenguaje con la acción; está producido por un experto, es decir alguien que sabe lo que hay que hacer para alcanzar un determinado objetivo. Por eso decimos que las consignas se generan en una situación de asimetría entre quien sabe más y quien debe comprender el enunciado para realizar algo. El propósito final es que el receptor logre autonomía en

sus acciones por lo que puede decirse que estos textos son un medio de aprendizaje (Silvestri, 1995).

Los textos instructivos se usan en diferentes contextos sociales, pero en el ámbito escolar y académico las consignas didácticas se caracterizan porque persiguen una finalidad pedagógica, están planteadas por los profesores y destinadas a que los alumnos se apropien de diversos conocimientos a través de procesos que se despliegan a partir de cada consigna. No cualquier enunciado es una verdadera consigna didáctica. Para serlo debe satisfacer varios requisitos.

En tanto se avanza en la escolaridad, las consignas escritas constituyen un texto cada vez más presente pues atraviesan todos los campos del saber y quizás ese protagonismo sea uno de los factores por los cuales se naturaliza su presencia cotidiana, pasa a considerarse obvia la comprensión por parte de los alumnos y el trabajo reflexivo de los docentes se va diluyendo.

La consigna es un texto que está incluido como contenido a partir del segundo grado de la educación primaria. Por lo tanto tenemos muchos años de educación obligatoria para enseñarla pero los acuerdos son imprescindibles para que no se transforme en una problemática presente en ámbitos de educación terciaria y universitaria (su abordaje está presente en materiales que las instituciones académicas producen para sus ingresantes).

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS ACUERDOS DIDÁCTICOS

A partir de la lectura y análisis de los acuerdos podemos afirmar que en instituciones de diferentes niveles y modalidades que han realizado las Jornadas Institucionales con el objetivo propuesto, se han formulado acuerdos didácticos sustantivos, que evidencian organización colectiva, claridad en lo que se persigue con los alumnos en materia de formación del lector; acuerdos ubicados en los marcos curriculares y normativos vigentes, con enfoques claros, que revisan lo desarrollado y deciden qué continuarán o no a partir de evaluaciones con criterios explícitos.

A pesar de ello, todavía debemos insistir mucho para que todas las instituciones trabajen sobre los contenidos y las actividades propuestos para cada una de las Jornadas Institucionales valorando este espacio de construcción colectiva. Muchas veces se resuelve lo urgente y no se trabaja sobre las decisiones importantes que hacen de la escuela un ámbito previsible a lo largo del año. Cuantos más acuerdos sean explícitos, menos situaciones imprevisibles deberá enfrentar la escuela. Cuanto mayor sea el cúmulo de decisiones explícitas y acordadas, más fácil será enmarcar el trabajo sobre los "casos" individuales que surgen durante el año y demandan atención particular. Por eso insistimos en **seguir trabajando sobre los acuerdos**.

Gran parte de los planteos, contenidos, metodologías y actividades que se expresan en los acuerdos didácticos enuncian elementos de los Lineamientos y Diseños curriculares y normativas vigentes (por ejemplo los de los puntos b, c y d). Quienes los profundizan parten de lo ya desarrollado pero es significativo el número de instituciones que se propone comenzar a desarrollar la propuesta curricular de la Pcia. Sin embargo hay varios acuerdos que no se ajustan a los contenidos vigentes. Por eso sugerimos **releer dichos documentos**, para consultar contenidos, metodologías, expectativas de logro y criterios de evaluación.

Ni cualquier actividad ni en cualquier momento: inscribir las actividades en una propuesta metodológica. Si leemos la totalidad de los acuerdos, vemos que en algunas instituciones, agregan, sustituyen o recolocan actividades en el marco de una metodología o enfoque asumido. Pero otras instituciones proponen actividades sin marco alguno que los contenga. Las actividades por sí solas son un mero activismo si no pertenecen a una propuesta organizada y completa de enseñanza en las que cada actividad cobre sentido por su relación con las anteriores y las que le siguen y fundamentalmente porque el alumno comprende lo que está haciendo. La mayoría de las actividades propuestas son actividades alfabetizadoras pero carecen (también en su mayoría) de una concepción abarcadora que las incluya en un enfoque metodológico explícito. Sugerimos prestar especial atención a este aspecto.

Un gran número de acuerdos didácticos (por ejemplo los del punto e.-) proponen realizar actividades de **fomento, animación o promoción** de la lectura en lugar de actividades específicas de **enseñanza**. Por ello consideramos necesario reconocer claramente las diferencias entre promover y enseñar a leer. La promoción o fomento puede estar en manos de diferentes mediadores de lectura (autores, actores, locutores, bibliotecarios, maestros, mercado editorial, familias, entre otros). Se desarrolla en ámbitos no formales como bibliotecas populares, grupos, centros barriales, fábricas, sindicatos y también en ámbitos formales como la escuela. El objetivo de la promoción o animación de la lectura es proveer experiencias atractivas de lectura, compartir textos, comentarios y recomendaciones, promover el deseo de leer, fomentar hábitos de préstamos, compra y lectura de libros entre otros.

En cambio, la enseñanza de la lectura requiere una didáctica específica que en nuestro país, es parte de la formación de docentes titulados, que trabajan organizadamente en un contexto institucional y han estudiado para llevar adelante esa responsabilidad e implementarla en las aulas con sus alumnos. Nadie duda de que la promoción de la lectura es parte de la formación del lector. Pero en este segundo trayecto del PNFP focalizamos la enseñanza de la lectura y no su promoción o fomento por una cuestión de prioridad, asumiendo la gravitación que tiene la enseñanza acordada de la escuela como institución con finalidad alfabetizadora en las trayectorias escolares de los alumnos de todos los niveles.

PARA ELABORAR EL PROYECTO INSTITUCIONAL DE ALFABETIZACIÓN

La elaboración de un proyecto institucional de alfabetización (con foco en la lectura) implica que el equipo de la institución se ubique institucionalmente en **el marco de los documentos vigentes** (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Diseños, Lineamientos Curriculares y normativas provinciales).²

También implica, que **en ese marco**, el equipo **acuerde y tome decisiones** referidas específicamente a la lectura para enseñar los contenidos propuestos en los diseños curriculares. ¿Cuáles son las decisiones a tomar y las tareas a realizar para preparar un proyecto de enseñanza de la lectura? Veamos las más relevantes:

- Acordar las metodologías para la enseñanza: explicitar y acordar la metodología de enseñanza propia del espacio curricular de Lengua y de los diferentes espacios curriculares para enseñar a “leer para aprender” los contenidos de las áreas. (Siempre en el marco de las propuestas metodológicas de los Diseños y Lineamientos Curriculares).
- Distribuir las responsabilidades en el equipo docente: quién se encarga de qué texto y contenido de lectura para enseñar a “leer para aprender” los contenidos de las ciencias (y los contenidos de literatura en las horas de Lengua). Por ejemplo: quién/es y en qué horas enseñarán a contestar con corrección preguntas que recuperen la información relevante de un texto de ciencias. Cuándo se solicitarán actividades de resumen teniendo en cuenta que es un contenido que debe comenzar a afianzarse en Lengua a partir del 6to. año de primaria mientras se instrumentaliza en otras áreas, etc.
- Seleccionar los textos y autores y decidir por ejemplo cuáles serán leídos en clase y fuera de clase; en voz alta o en silencio e individualmente, con actividades globales o analíticas, en su totalidad o solo fragmentos seleccionados, cuáles se han de memorizar, cantar, etc.
- Acordar la extensión y complejidad de los textos para comenzar el año y para seguir. Analizarlos.
- Elaborar las actividades y consignas, guías o consignas seriadas de lectura para que los alumnos comprendan cada texto o fragmento seleccionado y las consignas para que los alumnos resuelvan problemas de lectura de los textos seleccionados.

² Las instituciones pertenecientes a la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos antes de leer esta Fundamentación, leerán el texto **LA ALFABETIZACIÓN EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS** que se presenta en documento aparte.

- Acordar y prever el grado de ayuda que se requerirá en la resolución de las consignas según el grado de dificultad que el alumno puede encontrar en su resolución.
- Decidir cuáles actividades serán de resolución individual y cuáles grupales o colectivas.
- Decidir las actividades que el alumno resolverá solo, fuera de la escuela, y su frecuencia.
- Acordar el modo en que serán retomadas en clase las tareas resueltas en la casa por el alumno para que este evalúe su trabajo.
- Acordar la organización anual, trimestral, mensual, quincenal y/o semanal de la enseñanza.
- Acordar el modo y las formas de seguimiento de la enseñanza y de los aprendizajes: una forma sencilla de apreciar la enseñanza y los avances en los aprendizajes es releer las consignas de las actividades y ver cómo son o fueron resueltas por los alumnos ya sea a través de la observación directa o la lectura de cuadernos, notebooks o carpetas.
- Seleccionar las actividades que serán planteadas en las evaluaciones a lo largo del ciclo. Revisar si los contenidos a evaluar han de ser enseñados con suficiente práctica para que todos puedan lograr su aprendizaje.
- Acordar los criterios de evaluación y acreditación.

Si bien debemos admitir que el aprendizaje de la lectura es más sencillo cuando la escuela no es el único agente alfabetizador, también debemos hacer hincapié en que la lectura se aprende por enseñanza específica. Y en ese sentido hay mucho por hacer en la escuela.

Como vimos en el punteo anterior, organizar una propuesta de enseñanza para todos los alumnos no debe atender solo “la realidad sociocultural del alumno”, o estar basada solo en “los intereses del niño” ni solo en sus “saberes previos”. Las propuestas didácticas deben mantener un equilibrio entre todos estos aspectos. Si la escuela considera problemáticas algunas cuestiones, como el nivel de lectura inicial que presentan los alumnos o su pertenencia a contextos poco alfabetizados y su consecuente falta de apoyo, no debemos perder de vista que estos aspectos se atienden a lo largo de todas las decisiones que enumeramos.

La escuela puede hacer muchas cosas para mejorar las diversas situaciones, pero lo que no puede hacer es abandonar la enseñanza específica de la lectura como propuesta organizada y que prevé las diferencias entre los alumnos como una situación común y

cotidiana y no como una excepción. Tampoco podemos pensar una propuesta didáctica esperando que el alumno se sienta “motivado” o “interesado” desde el principio o que tenga una “atención”³. sostenida por el lapso de tiempo que exige cada actividad. Esos son resultados del aprendizaje y no sus condiciones previas.

3 Las expresiones entrecomilladas pertenecen a numerosos acuerdos didácticos, por ejemplo los siguientes: “Que los chicos traigan lecturas de su interés acerca de los temas tratados”; “seleccionar textos según el interés de los chicos”; “Incorporación de textos literarios, que sean de interés para los chicos”; “que los textos sean de interés y agrado de los alumnos”; “Crear una biblioteca móvil de interés de los alumnos”; “que los alumnos seleccionen el libro que más les llame la atención o sea de su interés”.

**PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN SITUADA
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN**

Equipo Provincial PNFS- Entre Ríos

Contenidista

- Mg. Marta Zamero
- Prof. Gladys Widmer



CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Gobierno de Entre Ríos



**NUESTRA
ESCUELA**
PROGRAMA NACIONAL DE
FORMACIÓN SITUADA
ENTRE RÍOS

ENTRE RÍOS 2018