

# DOCUMENTO DE ACOMPañAMIENTO

# Nº 4

**Oralidad, lectura y escritura  
con foco en alfabetización/  
comprensión lectora**

■ **Conceptos clave, aportes y recomendaciones  
para revisar y mejorar las prácticas de enseñanza  
en la escuela**

Ministerio de  
**EDUCACION**

**SPI y CE**

  
**NUESTRA  
ESCUELA**

## ÍNDICE

<b>Poner el foco de la formación en el desarrollo de capacidades fundamentales</b>	4
<b>La lectura en el marco del enfoque pedagógico de desarrollo de capacidades</b>	5
<b>La dimensión sociocultural de la lectura: situaciones, propósitos, quehaceres</b>	6
<b>La dimensión cognitiva de la lectura: procesos y estrategias de comprensión lectora</b>	10
<b>La dimensión motivacional afectiva de la lectura: interés, disposición, autoconfianza</b>	17
<b>Algunas condiciones que debemos asegurar para que todos los estudiantes se vayan constituyendo en lectores autónomos</b>	18
<b>Referencias bibliográficas</b>	19

***Leer es procurar o buscar la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de su enseñanza (...). Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión.***

Paulo Freire

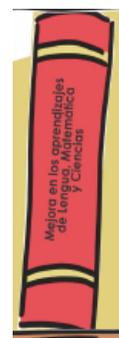
## Poner el foco de la formación en el desarrollo de capacidades fundamentales

En acuerdo con el propósito de ofrecer a todos los estudiantes las mejores oportunidades de aprender, en el marco de las Prioridades Pedagógicas 2016-2019 definidas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, las escuelas – en distinta medida y de diversas maneras- se encuentran involucradas en procesos de reflexión y reorientación de las decisiones e intervenciones institucionales y áulicas.



Para profundizar en torno al alcance y sentido de las Prioridades pedagógicas, recomendamos el video *Prioridades Pedagógicas*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=MQqTiS6urRk>

En este documento, vamos a ocuparnos de la reorientación a la cual nos invita la Prioridad centrada en la **Mejora de los aprendizajes**: poner el foco de la formación en el desarrollo de capacidades fundamentales a fin de que los estudiantes puedan apropiarse de aquellos saberes que, por su significatividad y relevancia, son centrales y necesarios para el pleno desarrollo de sus potencialidades y su participación en la cultura y la inclusión social.



En este marco, **oralidad, lectura y escritura** aparece como una de las capacidades fundamentales con mayor incidencia en los procesos de construcción de **subjectividad** de niños, jóvenes y adultos, en el fortalecimiento de sus **trayectorias escolares**, en la apropiación de aquellos saberes relativos a las actividades pedagógicas y académicas que son propios de la construcción del **oficio de estudiante** (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2016), en la formación en/para la **ciudadanía crítica**.

Son **capacidades fundamentales** aquellas que:

- Se relacionan estrechamente con las principales intencionalidades formativas de diseños y propuestas curriculares.
- Se distinguen por su mayor potencia para la apropiación de contenidos en el marco de aprendizajes relevantes.
- Tienen incidencia directa y positiva en los itinerarios escolares de los estudiantes.

Por otra parte, **oralidad, lectura y escritura** es una capacidad que sostiene una conexión directa con otras capacidades fundamentales:

- **Con abordaje y resolución de situaciones problemáticas**, en los procesos de comprensión de los enunciados a través de los cuales se plantean los problemas a resolver, así como en las instancias de comunicación y discusión de las soluciones propuestas o aportadas y de los procedimientos involucrados. Además, porque las **verdaderas situaciones** de lectura y

escritura (no los ejercicios o actividades aisladas, como veremos posteriormente) constituyen en sí mismas problemas a resolver.

- **Con pensamiento crítico**, ya que en el desarrollo de esta capacidad se relacionan estrechamente *pensamiento y lenguaje*, porque la escucha y la lectura críticas son medios fundamentales para el despliegue y fortalecimiento de esta capacidad, porque involucra – por ejemplo- poner en palabras los juicios y argumentos referidos a aspectos de la realidad, opiniones de otros, acciones propias o ajenas...
- **Con trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar**, porque los procesos de construcción de significado y sentido que implican la oralidad (habla y escucha), la lectura y la escritura tienen un fuerte componente social e involucran prácticas con marcada impronta comunitaria. **Hablar, escribir y leer con otros, remite a situaciones a las que la escuela debe reservar un lugar muy importante.**

En este documento, ponemos el **énfasis en la lectura**, sin desconocer sus articulaciones con las otras dimensiones de la capacidad: la oralidad y la escritura. Asimismo, como nos interesa enfatizar los **procesos y estrategias de comprensión lectora más directamente vinculados con las prácticas de lectura para el aprendizaje y para la participación en sociedad**, no abordaremos la lectura de literatura, por entender –como se sostiene en los diseños curriculares provinciales de todos los niveles- que en tanto forma más plena de la relación del lenguaje consigo mismo, la literatura pone al estudiante en contacto con la dimensión estético-expresiva y creativa del lenguaje que, en este sentido, trasciende su carácter funcional para dar forma a un objeto artístico (el texto literario). En este sentido, preferimos reservar para la literatura abordajes propios de la lectura como acontecimiento, como experiencia (Larrosa, 2003).

También nos importa precisar que todo lo que en este documento se reflexiona, se ejemplifica, se recomienda queda contextualizado en los procesos de **alfabetización entendida como un continuo** de principios, acciones e intervenciones orientado a promover en sus distintas etapas (alfabetización temprana, inicial, avanzada...) la inclusión, permanencia y participación de niños, jóvenes y adultos en la cultura letrada.

Finalmente, cabe hacer explícito que en esta instancia el propósito es plantear las condiciones y **características generales de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el espacio escolar**. En un próximo documento, se abordarán cuestiones específicas con focalización en Lenguajes y Comunicación, Matemática y Tecnología, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Naturales.

## **La lectura en el marco del enfoque pedagógico de desarrollo de capacidades**

Por su complejidad, la lectura ha sido siempre objeto de indagación desde perspectivas y enfoques tanto filosóficos como científicos (Gaspar y Archanco, 2006). Desde la mirada pedagógica y didáctica que pretendemos priorizar en este documento, sólo nos detendremos en aquellos

conceptos y aportes que nos resulten fértiles para revisar y mejorar las prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela.

En primer término, y en consonancia con los principios que sostiene el enfoque pedagógico de desarrollo de capacidades (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014 a), destacamos que **la lectura atraviesa de manera horizontal y vertical los diseños y propuestas curriculares de los distintos niveles y modalidades**. Además, **no es privativa del campo de conocimiento/ espacio curricular *Lenguaje/Lengua y Literatura***, sino que debe ser trabajada en todos para el logro de más y mejores aprendizajes. Asimismo, y como ocurre en el caso de todas las capacidades, su aprendizaje se vincula a **procesos socioculturales, cognitivos y motivacionales- afectivos**, complejidad que la acción de enseñanza no puede soslayar.

### ✿ La dimensión sociocultural de la lectura: situaciones, propósitos, quehaceres

Esta dimensión refiere a los **usos y funciones que adopta la lectura** en cada comunidad, en donde siempre se lee con **diversos propósitos**, en **variados escenarios**, de **distintas maneras**. Por otra parte, comprobamos que la lectura, por ser una actividad social y culturalmente definida, varía a lo largo de la historia, la geografía y los ámbitos de actuación (Ferreiro, 2002; Di Stefano y Pereira, 1997).

La lectura es una actividad social porque supone grupos de personas que comparten significaciones; y justamente los alumnos asisten a la escuela para comprender y apropiarse de esas significaciones del mundo cultural; la enseñanza escolar de la lectura colabora de modo central en el papel socializador, cohesionador e incluyente que dé la escuela (Gaspar y Archanco, 2006, p.19).



#### **En la escuela, entonces...**

Las condiciones didácticas deben permitir el acercamiento de la práctica escolar a la práctica social: **leer con distintos y genuinos propósitos, leer con distintas modalidades, leer distintas clases de textos**, cada vez más complejos...

Como expresan Colomer y Camps (1996):

La condición básica y fundamental para una buena enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela es la de restituirle su sentido de práctica social y cultural, de tal manera que los alumnos entiendan su aprendizaje como un medio para ampliar sus posibilidades de comunicación, de placer y de aprendizaje y se impliquen en el interés de comprender el mensaje escrito (p.104).

En este marco, cabe entonces señalar algunas condiciones punto de partida que las propuestas de enseñanza –en todos los niveles y modalidades- debieran contemplar:

- ✓ Plantear verdaderas **situaciones de lectura** con **propósitos definidos y auténticos**, en vez de ejercicios o actividades aisladas orientadas sólo a que los estudiantes practiquen los aspectos más mecánicos de la lectura.



Para profundizar en el concepto de *situación* como estructurante del enfoque pedagógico de desarrollo de capacidades, recomendamos el video **Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias Parte 4**, disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=QhctfDc7SW4>

Para interrogarnos:

¿Ofrece la escuela diversidad de **situaciones** en vez de repetir “ejercicios de comprensión” sin **propósitos definidos** que lleven a los estudiantes a leer de diversas maneras?

### **Algunos propósitos de lectura**

#### **Leer para:**

- Saber más sobre un tema de interés personal o de estudio.
- Obtener información general.
- Obtener información específica.
- Aprender un determinado contenido.
- Demostrar que se ha aprendido un determinado contenido.
- Hacer algo siguiendo instrucciones.
- Comunicar un texto a un auditorio (lectura en voz alta).
- Revisar un escrito propio.
- Resolver una situación problemática.
- Tomar una decisión.
- Confirmar una hipótesis.
- Obtener información para fundamentar un punto de vista o posicionamiento.
- Obtener información que se utilizará para exponer o escribir sobre un determinado tema.
- Confrontar ideas, teorías, opiniones.

***Distintos propósitos de lectura dan lugar a distintas situaciones y suponen diversas maneras de leer.***

- ✓ Asegurar –a partir de las propuestas que se ofrezcan en relación con distintos campos de conocimiento/formación y espacios curriculares- una **importante variedad de situaciones de lectura**, de manera que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender los

**quehaceres del lector específicos de cada situación** y de apropiarse de las diversas estrategias<sup>1</sup> que implica leer con diversos propósitos en distintas situaciones.

Como se señala en el Fascículo 9 –*Leer con diversos propósitos*- de la Serie Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014 b), los quehaceres del lector –entendidos como todo lo que sujetos lectores hacen “según sus identidades personales y sociales, según los propósitos, según los contextos” (Diseño Curricular de la Educación Primaria, p. 25)- **no son saberes que se obtengan espontáneamente, sino que son objeto de enseñanza y requieren de la organización de propuestas didácticas en las que los estudiantes lectores sean puestos en situación para que tales quehaceres sean realizados, reflexionados y apropiados por parte de ellos.**

### A manera de ejemplo:

En el referido Fascículo 9 (pp. 4-5), se propone la siguiente situación: *Leer en materiales impresos para buscar información y organizar una Campaña Mural sobre especies en riesgo.*

La propuesta tiene como propósito que los estudiantes de 3er grado de Educación Primaria se apropien de los quehaceres del lector que busca información en materiales impresos para **saber más acerca de un tema de estudio**: conocer sobre las especies autóctonas (animales y vegetales) de su región, observar cómo se relacionan con el ambiente y qué requieren del mismo para vivir para, luego, utilizar dicha información en el diseño de una campaña mural sobre las especies en riesgo en la zona, en la que se transmita información escrita y gráfica para la toma de conciencia de la comunidad escolar. En esta situación, los quehaceres del lector puestos en juego son:

- Formular auto-preguntas antes de iniciar la búsqueda de información en diversos materiales de lectura: qué sé, qué quiero saber sobre el tema, para qué buscamos información.
- Recurrir al paratexto<sup>2</sup> para anticipar/completar información.
- Acudir a portadores impresos que podrían contener información específica sobre los animales autóctonos de la zona en riesgo de extinción: enciclopedias, fascículos, diccionarios enciclopédicos, láminas, folletos informativos, entre otros.
- Elaborar listas y/o fichas bibliográficas de los materiales seleccionados.
- Tomar decisión sobre cómo señalar la “zona del material” en donde se ubica la información que se busca.
- Acordar los datos sobre los que se tomará nota -en fichas temáticas o infografías-, en función del uso posterior de la información.
- Realizar el proceso de toma de notas.

<sup>1</sup> De las estrategias nos ocuparemos en el próximo apartado, al considerar la dimensión cognitiva de la lectura.

<sup>2</sup> Para profundizar sobre el paratexto (icónico y verbal) se sugiere la consulta de Alvarado, M. (2006). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba. Un extracto (edición del Instituto de Lingüística Facultad de Filosofía y Letras. Cátedra de Semiología, CBC, UBA) está disponible en [http://catedranaranja.com.ar/taller3/notas\\_T3/paratexto.pdf](http://catedranaranja.com.ar/taller3/notas_T3/paratexto.pdf)



En el mismo fascículo, disponible en [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas\\_9\\_lengua.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas_9_lengua.pdf), se desarrollan también las siguientes situaciones:

- **Educación Primaria, 2do Ciclo:** *Leer en materiales digitalizados / soporte digital para buscar información y organizar una campaña de concientización para el cuidado del agua.*
- **Educación Secundaria, Ciclo Básico:** *Leer cartas de lectores y editoriales para argumentar.*
- **Educación Secundaria, Ciclo Orientado:** *Leer publicidades para organizar jornadas de reflexión en torno a las construcciones de belleza.*

Como hemos dicho, el compromiso alfabetizador de la escuela no se agota en las instancias de la alfabetización inicial, sino que se extiende a lo largo de la escolaridad obligatoria, en el marco de la alfabetización avanzada. En este marco, **ENSEÑAR A LEER** es tarea de todos los niveles y ciclos. Por ello, es importante enfatizar que:

- Idénticos propósitos de lectura pueden y deben abordarse en diversos niveles, **complejizando** las situaciones de lectura, los textos que se leen, los quehaceres del lector que los estudiantes tienen que aprender y las estrategias que deben desarrollar.
- La determinación de propósitos y situaciones cada vez más especializados y complejos puede constituir un **criterio de secuenciación apropiado** en el proceso de desarrollo de la capacidad de lectura de un nivel/ciclo a otro de la escolaridad obligatoria.
- En todos los casos, **la intervención del docente es decisiva:** leyendo para y con los estudiantes, asistiéndolos en las lecturas que realicen por sí mismos, realizando aportes que les permitan identificar y resolver obstáculos, promoviendo la socialización, intercambio y discusión de los procedimientos desplegados por los estudiantes, haciendo lugar al desarrollo de una autonomía creciente.

Como se señala en el Fascículo 2 - *Estrategias de enseñanza e intervención*- de la Serie Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales, el aprendizaje de la lectura estará

directamente influido por las oportunidades que se les ofrezcan a los estudiantes de tener contacto con materiales de lectura, observar a adultos leyendo con diferentes propósitos, explorar libros, frecuentar espacios por donde “circulan” los libros y los lectores (bibliotecas, librerías, ferias y exposiciones/), ser receptores de lecturas en voz alta, conversar sobre lo leído, acceder a los nuevos textos y modos de lectura que propician las TIC. Todas estas prácticas contribuyen, sin duda, a ampliar los conocimientos acerca de la lectura, de los textos y de los quehaceres propios de un lector; conocimientos que influyen decisivamente en la actividad de comprensión, generando disposiciones favorables y permitiendo una más productiva interacción con los textos (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014 c, p.2).

## ALFABETIZACIÓN INICIAL

En el marco del proceso de alfabetización inicial, los diseños curriculares prescriben la enseñanza de prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura, lo cual implica que los niños participen, desde los comienzos de la escolaridad, en situaciones en las que no sólo hablen y escuchen, sino que también lean y escriban, aunque aún no puedan hacerlo convencionalmente. En este contexto, el aprendizaje de la lectura se desarrolla precisamente a partir de la actuación en situaciones significativas, con propósitos auténticos, compartidas con el docente –y otros adultos significativos- y con los pares. El marco general es el ingreso al ancho mundo de la lengua escrita y sus funciones sociales.

Como se señala en el documento *La construcción del oficio de estudiante: abordajes en la escuela* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2016):

- ✓ Es fundamental enseñarles a usar la biblioteca y a apropiarse de este espacio, a apreciar la función que cumple y cómo manejarse en ella. Propiciar la búsqueda metódica de libros, documentos, y favorecer la interacción de los niños con variados materiales de lectura, de complejidad creciente, para que adviertan las diferencias en relación con lo que aportan, la información que brindan, y demás rasgos que permitan distinguir unos de otros.
- ✓ Es importante proponer actividades en las que los niños puedan anticipar el contenido de un texto a partir de las señales e indicios que así lo permiten; producir diferentes representaciones acerca del contenido o temática a través de imágenes, ilustraciones, ejemplificaciones, etc. Estas situaciones se vinculan con el desarrollo de estrategias que, en el avance de la escolaridad, van a ser necesarias e importantes para las interacciones entre texto, lector y contexto que supone la comprensión lectora.
- ✓ La lectura compartida –con el maestro o con los pares- es un formato de interacción flexible, que implica compartir la actividad de “leer” distintos tipos de texto, con distintos grados de responsabilidad en el proceso.

### ✿ La dimensión cognitiva de la lectura: procesos y estrategias de comprensión lectora

Esta dimensión remite, en sentido estricto, a los **procesos cognitivos (mentales) involucrados en la comprensión lectora**, entendida como un proceso de construcción de significado a partir de una **transacción entre el lector y el texto en el marco del contexto** determinado por la situación de lectura. En esa transacción intervienen **variables vinculadas con el lector** (el grado de desarrollo de la capacidad, su mayor o menor conocimiento del propósito de lectura y su mayor o menor adhesión a él, su conocimiento previo acerca del tema que el texto trata, los saberes lingüísticos que posee/no posee, su disposición personal, entre otras) y **variables vinculadas con el texto** (su forma gráfica, el vocabulario, la construcción de oraciones y párrafos, el modo de organización de la información, la mayor o menor cohesión que exista entre unas frases y otras, etc.). Este proceso de

interacción no presenta un desarrollo constante o en una misma dirección (no es un proceso lineal), el lector no comprende el texto de una vez y para siempre, sino que “va y viene” por él, avanza y retrocede para volver a avanzar (es un proceso recursivo). En ese recorrido, el lector necesita desplegar una serie de estrategias que le permitan construir su representación del sentido del texto. Aprender a leer es, entonces, ir conociendo esas estrategias e ir desarrollando capacidad para utilizarlas en diversas situaciones de lectura, ante distintos textos.

**También desde una perspectiva cognitiva el propósito de lectura es un factor decisivo** ya que determina, en gran medida, cuáles son las estrategias que deben activarse para lograr la comprensión. La actividad de lectura está dirigida por los propósitos con los cuales leemos: no es lo mismo leer para buscar una información específica (por ejemplo, un dato) que cuando lo hacemos para formarnos una idea general del contenido (por ejemplo, saber “qué es lo que está pasando” cuando leemos el diario sin profundizar en cada texto), o cuando necesitamos leer para resolver un problema (por ejemplo, buscar en las páginas amarillas de la guía telefónica información sobre un proveedor de un determinado servicio que nos convenga por horario de atención, domicilio, etc.). En cada uno de estos casos emplearemos diversas estrategias para abordar el texto. Por otra parte, el propósito hace que el lector encuentre sentido a la actividad de leer: le importa no sólo conocer qué va a leer, sino también para qué va a hacerlo.



#### **En la escuela, entonces...**

- ✓ Es clave tener en cuenta que la tan frecuente consigna “*Lean comprensivamente el siguiente texto*” sólo da lugar a un ejercicio descontextualizado, a una actividad aislada que dista mucho de favorecer procesos de comprensión. En estos casos, los estudiantes sólo leen para practicar estrategias de comprensión, pero la propuesta queda totalmente fuera de una situación que otorgue sentido a *tener que leer*. Por otra parte, al pedir que lean “comprensivamente”, el docente pone en el estudiante la responsabilidad de desarrollar sí o sí de manera autónoma esa tarea, en vez de ofrecer orientaciones acerca de los quehaceres del lector necesarios para resolver la propuesta y sobre las estrategias que se deben ir desplegando.
- ✓ **El propósito auténtico de lectura nunca debe faltar** puesto que actúa como orientador del procesamiento de la información que el texto proporciona e incide en las estrategias cognitivas que se han de desarrollar.
- ✓ Si afirmamos que la comprensión lectora es un **proceso de interacción** de texto y lector, las consignas de lectura **deben ser ir acompañando ese proceso, y promoviendo las interacciones necesarias**. En síntesis, no alcanza con las instrucciones -“identifica”, “relaciona”, “resume”, etc-, es imprescindible **enseñar a identificar, relacionar, resumir**.

**Las estrategias cognitivas** se refieren a procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto

escrito. Esta construcción es un proceso abierto y dinámico, dependiente de las relaciones entre el lector, las condiciones del texto y el contexto de lectura. Las estrategias de comprensión lectora implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de acciones para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Un componente esencial de las estrategias es que implican *autodirección* –la existencia de un propósito y la conciencia de que ese propósito existe- y *autocontrol*, es decir, la supervisión y evaluación de cómo marchan los propios procesos de comprensión, atendiendo al propósito de lectura (Solé, 1998).

Poniendo en relación el **objetivo de cada tipo de estrategias y las etapas claves de una secuencia de enseñanza que contemple el carácter procesual de la lectura**, ofrecemos la siguiente síntesis, que integra mucho de los aportes de Solé (1998), a los cuales hemos sumado algunos ejemplos de **lo que debe aprender a hacer el estudiante lector y de algunas intervenciones necesarias del que enseña a leer**:

TIPOS DE ESTRATEGIAS SEGÚN OBJETIVOS	LO QUE DEBE APRENDER A HACER EL ESTUDIANTE/ LECTOR	MOMENTO DEL PROCESO/ SECUENCIA DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS	ALGUNAS INTERVENCIONES NECESARIAS DEL QUE ENSEÑA A LEER
<p>Estrategias que permiten identificar las demandas del propósito de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes.</p>	<p>-Preguntarse y poder responder: <i>¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?</i>            - Activar los conocimientos previos pertinentes en relación con el contenido del texto. <i>¿Qué sé yo, qué me resulta útil a la hora de afrontar esta lectura? ¿Qué otros conocimientos pueden ayudarme: acerca del autor, del género, del tipo de texto?</i>            - Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas cuya respuesta se espera poder obtener/construir durante la lectura.</p>	<p><b>Antes de la lectura.</b>  <b>Durante la lectura.</b></p>	<p><b>Muestreo</b> (explorar para encontrar indicios).  <b>Predicción</b> (formulación de hipótesis a partir de pistas gramaticales, lógicas o culturales).  <b>Anticipación.</b></p>	<p>- Ayudar a que se produzcan las conexiones necesarias entre el conocimiento que se posee y el que el texto puede llegar a ofrecer.            - Orientar para que los estudiantes reconozcan qué es lo que saben sobre el tema y sobre las características del tipo de texto.            -Proporcionar información y orientaciones para que los estudiantes puedan relacionar el texto con sus propias experiencias, con otros textos ya leídos, con problemáticas y temas de interés social y comunitario, etc.            -Conducir a los estudiantes a fijarse en indicios tales como ilustraciones, títulos, subtítulos, subrayados, cambios de letra, etc., para formular predicciones acerca del contenido, del tipo de texto, de la intencionalidad del</p>

				<p>autor, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Promover que los estudiantes verbalicen sus conocimientos, experiencias y expectativas relacionadas con el texto a leer.</li> <li>- Comprometer a los estudiantes a categorizar la información que conocen y anticipar las categorías básicas y temas que esperan haya incluido el autor.</li> </ul>
<p>Estrategias que permiten a) localizar y recuperar información explícita (literal); b) realizar inferencias de distinto tipo c) revisar y comprobar la propia comprensión y d) tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Buscar la información esencial del texto en relación con el propósito de lectura.</li> <li>-Acceder a un espacio textual (por ejemplo la página de un libro, una tabla o una lista) en donde se ubica la información que necesitan. Recorrer ese espacio en búsqueda de la información requerida, localizarla y seleccionarla.</li> <li>- Discriminar la información poco relevante en relación con el propósito de lectura.</li> <li>- Elaborar y probar diferentes tipos de inferencias: <i>¿Qué significado puedo deducir para esta palabra desconocida? ¿Qué información está implícita? ¿A qué se refiere –por ejemplo- la expresión “este acontecimiento” que aparece en el texto?</i></li> <li>-Formular</li> </ul>	<p><b>Durante la lectura.</b></p>	<p><b>Predicción.</b></p> <p><b>Segmentación/selección.</b></p> <p><b>Inferencia.</b></p> <p><b>Integración/resumen.</b></p> <p><b>Interpretación.</b></p> <p><b>Monitoreo.</b></p> <p><b>Confirmación/ autocorrección.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formular consignas que el estudiante deba resolver <u>mientras va leyendo el texto</u> (por ejemplo, completar un esquema /gráfico, realizar marcas en el texto, anotar palabras claves, entre otras).</li> <li>- Intervenir textos con anotaciones/llamadas tales como <i>¿Qué crees que se va a explicar ahora? ¿Por qué? ¿Era acertada tu predicción? ¿A quiénes se refiere aquí, donde dice “ellos”? ¿Por qué este párrafo empieza con “Sin embargo”.</i> <i>¿Cómo resumirías lo explicado hasta aquí?...</i></li> <li>-Mostrar que no hace falta interrumpir la lectura para buscar una palabra en el diccionario cuando su significado puede ser inferido por el cotexto<sup>3</sup> o el contexto.</li> <li>- Ayudar a los estudiantes a descubrir y comprender la relación entre diferentes partes de un texto.</li> </ul>

<sup>3</sup> Conjunto de elementos lingüísticos que incluyen, preceden o siguen a una palabra u oración y que permiten determinar su significado o su correcta interpretación.

	<p>predicciones sobre lo que aún no se ha leído.</p> <p>-Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.</p> <p>-Pedir aclaraciones ante posibles dudas acerca del texto.</p> <p>- Ir integrando y resumiendo las ideas del texto.</p> <p>- Identificar, reconstruir, construir relaciones entre diferentes partes de un texto.</p> <p>- Monitorear la comprensión mediante recapitulaciones periódicas y autopreguntas: <i>¿Qué idea principal extraigo de este párrafo o fragmento?</i> <i>¿Puedo reconstruir las ideas básicas de los diferentes apartados?</i> <i>¿Reconstruir la secuencia lógica o el hilo de los argumentos?</i></p>			<p>- Proponerles volver sobre lo leído –releer- con distintas finalidades.</p>
<p>Estrategias dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender/transferir el conocimiento que se ha obtenido a través de la lectura.</p>	<p>-Resumir el texto teniendo en cuenta el propósito de lectura y el foco temático<sup>4</sup> (por ejemplo, en la situación que planteamos anteriormente para 3er grado – se deberá resumir aquella información que resulte útil para producir los murales de la campaña, en relación con el tema <i>especies en riesgo</i>).</p> <p>- Reorganizar la información, mediante un proceso de síntesis y</p>	<p><b>Durante la lectura.</b> <b>Después de la lectura.</b></p>	<p><b>Integración/resumen.</b> <b>Reconstrucción.</b> <b>Reelaboración.</b> <b>Evaluación</b> <b>Extrapolación (recreación).</b></p>	<p>-Conversar y debatir acerca de lo leído para recuperar lo que haya resultado más relevante, más difícil, más accesible.</p> <p>- Hacer que los estudiantes entiendan por qué y para qué necesitan resumir, puedan realizar variados “ensayos” y discutir lo producido.</p> <p>- Promover que los estudiantes –al tiempo que aprenden a resumir- aprenden, a medida que lo resumen, el contenido que el texto desarrolla</p>

<sup>4</sup> Se trata de resumir con un propósito y una focalización temática definidos, no para “practicar” una técnica.

	<p>clasificación de hechos, lugares, ideas, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar la información proporcionada en el texto con los propios marcos de referencia.</li> <li>- Transferir las ideas que presenta el texto leído a diversas situaciones y/o producciones.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar que parafraseen (reformulen) las ideas principales, con consignas tales como: <i>"Reescribir la oración...comenzando por..."</i>. Esto permite a los estudiantes ir aprendiendo, poco a poco, a reelaborar el conocimiento y no sólo a reproducirlo.</li> <li>- Ayudar a los estudiantes a convertir el resumen en un proceso reflexivo y metacognitivo.</li> <li>- Promover que los estudiantes vuelvan a las preguntas iniciales acerca de lo que esperaban saber y evalúen en qué medida lo han logrado.</li> <li>- Formular preguntas que no se respondan extrayendo información del texto, sino que exijan la intervención del conocimiento y opiniones del lector.</li> </ul>
--	---	--	--



### En la escuela, entonces...

Es clave tener en cuenta que:

- ✓ En gran medida, enseñar a leer es también acostumbrar a practicar lecturas con diferentes propósitos que implican distintas formas de actuación, diferentes estrategias. El modelo tan generalizado de leer textos para contestar preguntas **NO** fomenta precisamente la adquisición de habilidades lectoras necesarias y sirve para objetivos muy restringidos que la misma escuela diseña y que fuera de ella apenas tienen relevancia (Solé, 1998).
- ✓ Los docentes de todos los espacios curriculares tienen que planificar y plantear **tareas específicas tendientes a desarrollar la comprensión lectora en relación con los contenidos propios de su área** y con las clases de textos que se leen en ella. Es su responsabilidad conocer cuáles son las **características de los textos de su especialidad** y cuáles son los más apropiados para proponerles a sus estudiantes, en función de lo que pretende enseñar y del propósito de lectura. Asimismo, tener muy

clara la **complejidad que ofrece cada texto**, a fin de poder **intervenir más intensamente en aquellos momentos en que sabe que sus estudiantes van a encontrar dificultades**.

- ✓ Las **estrategias de lectura son contenidos**; por lo tanto, **deben enseñarse**. No emergen ni se desarrollan espontáneamente. Se enseñan –o no se enseñan- y, en consecuencia, se aprenden –o no se aprenden-.
- ✓ **Las estrategias no pueden ser enseñadas como técnicas** precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones, en cada situación. **Comprender un texto es siempre una situación problemática a resolver**.
- ✓ Pedir a los estudiantes que *hagan* no es sinónimo de estar enseñándoles a *saber hacer*. Por ejemplo, **no se trata de pedirles que *inferan*, sino de enseñarles a *inferir***.



### ES NECESARIO REVISAR Y REFORMULAR LA DINÁMICA TÍPICA DE LA “CLASE” DE LECTURA

(el docente presenta el texto, indica a los estudiantes que lo *lean atentamente* y luego “desaparece” de la escena para volver a presentarse en el momento de poslectura para formular algunas preguntas o consignas orientadas a verificar cuánto han comprendido los estudiantes).



**Hay que conceder un tiempo-espacio importante a la instancia de prelectura.**



**Es preciso intervenir acompañando a los estudiantes mientras leen el texto**, porque durante la lectura se juega la parte fundamental en la construcción de significado que tiene que realizar el estudiante.



**El *después de la lectura*** no puede reducirse a una instancia de evaluación de lo que el estudiante logró/no logró. Es necesario que implique continuidad del proceso y, para ello, el docente interviene promoviendo el replanteo de ideas y conclusiones, la conversación sobre lo leído, la explicación-fundamentación de las inferencias realizadas y/o de la información recuperada, etc.

## ALFABETIZACIÓN INICIAL

Si bien en los años de la alfabetización inicial, los niños no participan en situaciones de estudio propiamente dichas, es importante que el maestro propicie situaciones de *leer para aprender más sobre un tema* en las que los estudiantes–trabajando con sus pares, con fuerte y sostenida intervención del docente– tengan que desplegar estrategias básicas de localización, selección, organización, sistematización de información, discriminando diferentes fuentes y

soportes: orales, escritos, visuales, audiovisuales; y también aplicar criterios de selección de materiales, distinguiendo lo que resulta adecuado y pertinente y lo que no aporta demasiado, así como criterios de sistematización, para identificar lo relevante y descartar lo que no es importante y significativo.

### ✿ La dimensión motivacional afectiva de la lectura: interés, disposición, autoconfianza

Del mismo modo que ocurre con el aprendizaje en general, la interacción entre texto y lector que demanda el proceso de lectura no se concreta si el lector no se involucra en la tarea, para lo cual es imprescindible que le encuentre sentido y pueda implicarse en ella con su carga afectiva y motivacional.

Sólo cuando el lector tiene un propósito claro para la actividad de lectura, cuando la encuentra interesante, cuando la percibe como una tarea que cubre alguna necesidad sentida, cuando se siente capaz de hacerlo, cuando siente que tienen recursos para hacerlo, o que puede recibir la ayuda necesaria, es cuando el aprendiz puede afrontar el reto que supone leer, comprender y aprender (Serrano de Moreno, 2000).

Nuevamente, al igual que en las dimensiones que analizamos anteriormente, se pone de manifiesto la **relevancia del propósito de lectura como orientador de la tarea y reaseguro de sentido para el estudiante lector.**

La autoconfianza es, por otra parte, un ingrediente fundamental para que se movilice la “energía cognitiva” y la disposición para involucrarse en una situación de lectura. Como dice Solé (1998):

No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante (p. 80).



#### En la escuela, entonces...

Es clave tener en cuenta que:

- ✓ Los procesos cognitivos que implica la comprensión lectora no se “despiertan” ni desarrollan si no se atiende a los **componentes motivacionales**, a la importancia de suscitar **interés por el texto y por el hecho de tener que leerlo.**
- ✓ El propósito de lectura debe ser comunicado a los estudiantes, justificado y explicado, procurando que adhieran a él, que lo hagan suyo. Esto sólo puede ocurrir si lo estamos

planteando en el marco de una **situación** de lectura que dialoga con los ámbitos de experiencia de los estudiantes, con la historia personal, familiar, comunitaria; con la realidad (social, cultural, natural) circundante/distante, con lo que atrae/interpela/perturba..., con lo que “circula” en los medios, etc.

- ✓ Es importante demostrar **confianza en las posibilidades de estudiantes**, hacerles sentir que pueden aprender los quehaceres del lector y las estrategias cognitivas necesarias para comprender.

## Algunas condiciones que debemos asegurar para que todos los estudiantes se vayan constituyendo en lectores autónomos

☉ Ofrecerles a todos muchas oportunidades de:

- enfrentarse de manera estratégica con **textos auténticos** (y no únicamente las versiones escolarizadas que proponen los manuales), **diferentes** en sus temáticas como en estructuras e intencionalidades.
- leer con diferentes propósitos y con diversas **modalidades (lectura de reconocimiento, exploratoria, selectiva, integral reflexiva, analítica, comparativa...)**.
- aprender a partir de los textos.

☉ Asegurarles el acceso a **textos escritos de diversos géneros**, de manera que puedan recurrir a ellos para satisfacer motivaciones y expectativas.

☉ Hacerlos participar en situaciones que –en acuerdo con sus posibilidades, pero cada vez más desafiantes- los movilicen a hacer uso de **estrategias propias de lectores expertos**: explicar

**Lectura de reconocimiento:** lectura de revisión rápida (lo que coloquialmente llamamos “hojear”). Por ejemplo, la revisión de los títulos de capítulos y/o apartados, una leída breve al índice y la introducción, con el objetivo de determinar si ese libro contiene la información que se está buscando.

**Lectura exploratoria:** se trata de un primer acercamiento al texto que tiene como finalidad hacerse una idea general acerca de su contenido.

**Lectura selectiva:** se lee sólo una parte del texto (un apartado, un párrafo, una secuencia), porque allí se localiza la información o las ideas que se está necesitando.

**Lectura integral reflexiva:** se lee el texto completo, profundizando en su contenido a medida que se lo va leyendo, poniendo en diálogo lo que el texto aporta con las expectativas/puntos de vista del lector.

**Lectura analítica:** supone una exhaustiva descomposición del texto en sus unidades menores para realizar un procesamiento detenido de la información, se realizan escrituras intermedias (notas, cuadros, esquemas...), se resume. Corresponde a propósitos de lectura muy exigentes, tales como *estudiar para dar cuenta que se ha aprendido* (situación de examen, por ejemplo).

**Lectura comparativa:** se realiza poniendo en relación dos o más textos con un propósito de lectura determinado (por ejemplo, contrastar la intencionalidad de los autores, o el tratamiento de un mismo hecho, tema o problemática en distintos medios periodísticos).

**Todas estas modalidades de lectura deben ser enseñadas, ya que cada una de ellas supone distintos quehaceres del lector y diferentes estrategias de comprensión.**

lo que han leído a otras personas, comentar y sugerir otras lecturas que consideren interesantes, opinar sobre lo leído y comentar sus puntos de vista con otros compañeros que hayan leído.

- ☉ Plantearles consignas de lectura que los conduzcan a **establecer relaciones entre distintas informaciones**, comparar, analizar, clasificar, transferir, acompañándolos desde una práctica muy guiada y asistida, hasta que progresivamente puedan alcanzar la lectura independiente.
- ☉ Ponerlos en situación de leer con otros. **“Salir” de la lectura individual hacia la lectura cooperativa**: contar con la ayuda de otros, sentirse responsables de aportar al grupo.
- ☉ Permitirles ser “partícipes de una red de lectores cada vez más amplia, que trascienda los límites de la escuela hacia la comunidad” (Serrano de Moreno, 2000).

Si realizamos **acuerdos** para que esta tarea de enseñanza se realice de manera efectiva y sistemática en los distintos campos de conocimiento/ espacios curriculares, estaremos aportando a la **formación de un lector autónomo, al fortalecimiento del oficio de estudiante, al desarrollo del pensamiento crítico.**

## Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2006). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.

Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste / M.E.C.

Di Stefano, M. y M.C. Pereira (1998). Representaciones sociales en el proceso de lectura. En *Revista Signo & Seña*, pp. 318-340.

Ferreiro, E. (2002). *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. México: Siglo XXI.

Gaspar, P. y Archanco, P. (2006). *Lenguaje y lectura desde la escuela*. Serie Desarrollo del lenguaje y la comunicación N° 9. Caracas: IESALC UNESCO

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014 a). Conceptos clave. En Serie *Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 25 de agosto de 2016, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%201%20final.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014 b). Leer con propósitos diversos. En Serie *Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 25 de agosto de 2016, de [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas\\_9\\_lengua.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas_9_lengua.pdf)

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014 c). Estrategias de enseñanza e intervención. En Serie *Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 25 de agosto de 2016, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%20%20final.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016). *La construcción del oficio de estudiante: abordajes en la escuela*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 25 de agosto de 2016, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Oficio-de-estudiante/2016/OficioEstudiante-F2.pdf>

Larrosa, J. (2003): *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, España: Laertes.

Serrano de Moreno, S. (2000, enero). *El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos*. Conferencia en Simposio internacional de educación en la diversidad "Porque todos somos diferentes". Panamá. Recuperado el 25 de agosto de 2016, de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (7ma.ed.). Barcelona, España. Paidós.

---

**Coordinación:** Horacio Ferreyra, Doly Sandrone y Silvia Vidales

**Elaboración:** Coordinadores Eje 2: Ampliación de conocimiento didáctico (Natalia González, Brenda Griotti, Viviana La Torre, Sandra Molinolo y Silvia Vidales)

**Lectura crítica:** Equipo de coordinación Eje 1: Formación Situada

**Arte de tapa:** Fabio Viale



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la [LicenciaCreativeCommons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios podrán reproducir total o parcialmente lo aquí publicado, siempre y cuando no sea alterado, se asignen los créditos correspondientes y no sea utilizado con fines comerciales.

Las publicaciones de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Secretaría de Educación, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba) se encuentran disponibles en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar>

## AUTORIDADES

**Gobernador de la Provincia de Córdoba**

*Cr. Juan Schiaretti*

**Vicegobernador de la Provincia de Córdoba**

*Ab. Martín Llaryora*

**Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba**

*Prof. Walter Mario Grahovac*

**Secretaría de Educación**

*Prof. Delia María Provinciali*

**Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa**

*Dr. Horacio Ademar Ferreyra*

**Directora General de Educación Inicial**

*Lic. Edith Teresa Flores*

**Directora General de Educación Primaria**

*Lic. Stella Maris Adrover*

**Director General de Educación Secundaria**

*Prof. Víctor Gómez*

**Director General de Educación Técnica y Formación Profesional**

*Ing. Domingo Horacio Aringoli*

**Director General de Educación Superior**

*Mgter. Santiago Amadeo Lucero*

**Director General de Institutos Privados de Enseñanza**

*Prof. Hugo Ramón Zanet*

**Director General de Educación de Jóvenes y Adultos**

*Prof. Carlos Omar Brene*

**Directora General de Educación Especial y Hospitalaria**

*Lic. Alicia Beatriz Bonetto*

**Director General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa**

*Lic. Nicolás De Mori*

**ENTRE  
TODOS**



**Ministerio de  
EDUCACION**

**SPI y CE**



**Secretaría de Educación  
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa**