

NIVEL MEDIO

# LENGUA

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA  
DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES

## **AUTORIDADES PROVINCIALES**

**Gobernador:**

Dr. José Manuel de la Sota

**Ministro de Educación:**

Prof. Evelina M. Feraudo

**Subsecretario de Equipamiento Escolar, Proyectos y Políticas Educativas**

Ing. Ricardo Jaime

**Subsecretaria de Planificación y Gestión Educativa:**

Dra. Amelia López

**Agencia Córdoba de Inversión y Financiamiento**

**Presidente de la A.C.I.F.:**

Cra. María Carmen Poplawski

**Coordinador Ejecutivo U.CO.PRO**

Cdor. Fernando Marcelo Arteaga

**Subunidad Ejecutora**

**Subcomponente de Gestión y Cobertura del Sistema Educativo**

**Jefe de Equipos de Proyecto:**

Lic. Horacio Ferreyra

**Jefe de Proyecto Reforma y Fortalecimiento de la Gestión del Sistema Educativo:**

Dr. Carlos A. Sánchez

**Jefe de Proyecto de Autonomía Escolar:**

Lic. Luján Mabel Duro

## LENGUA

### NIVEL MEDIO ( CBU )

**Ana María Lingua**  
**Laura J. Giménez**  
*Equipo de Lengua*  
*Coordinación de Proyectos y Políticas Educativas.*  
Marzo 2003

Los resultados de la disciplina Lengua en el Operativo Nacional Evaluación de Calidad Educativa obtenidas de la aplicación de las pruebas respectivas en Noviembre de 2000, dieron el 51% de respuestas correctas en la media nacional, correspondiendo a Córdoba un porcentual del 63.80%. Si bien muestran una leve progresión con respecto a las evaluaciones de 1999, no alcanzan aún niveles satisfactorios en el desarrollo de los aprendizajes.

A continuación presentamos los porcentajes que dan cuenta de las consideraciones iniciales, y a la vez son datos que se convierten en información altamente significativa para la tarea en la cual estamos comprometidos: enseñar lengua.

### LOGROS OBTENIDOS EN EL 3° AÑO DEL CBU (9° DE LA EGB)

Logros comparativos entre Jurisdicciones

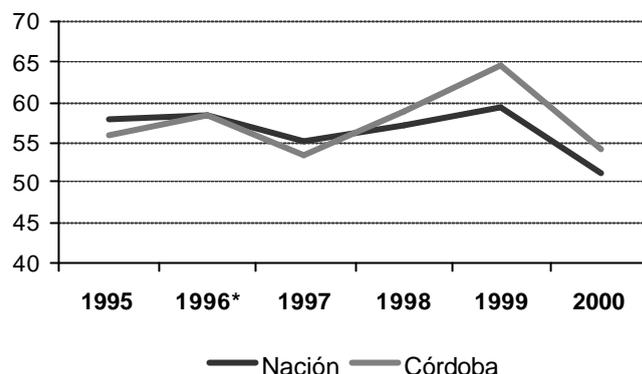
Jurisdicción	Lengua
Nacional	51.0
Región Centro	53.2
Córdoba	54.1
Cuyo	49.5
Noreste	43.8
Noroeste	45.3
Sur	51.5

<b>Centro:</b>	Provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba
<b>Cuyo:</b>	Mendoza, San Juan y San Luis
<b>Noreste:</b>	Corrientes, Misiones, Chaco y Formosa
<b>Noroeste:</b>	Santiago del Estero, Tucumán, Salta, La Rioja, Catamarca y Jujuy
<b>Sur:</b>	La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego

Los datos presentados muestran los logros alcanzados por la provincia en el marco nacional y en relación con las regiones de las cuales forman parte las provincias argentinas.

Año	Nación	Córdoba	Diferencia %
1995	57,79	55,95	-3,20
1996*	58,24	58,23	-0,02
1997	55,13	53,43	-3,10
1998	57,08	58,87	1,40
1999	59,48	64,40	8,30
2000	51,00	54,10	6,10

(\*) Año en que se inicia el C.B.U.



El cuadro 2 señala los porcentajes del período comprendido entre los años 1995 y 2000 que posibilitan considerar el movimiento en el alcance de los logros obtenidos por la provincia en 3 año CBU- disciplina Lengua.

En función de los resultados en términos de logros alcanzados por la provincia, atendiendo la dimensión pedagógico- didáctica de la institución escuela, estamos en condiciones de afirmar que es preciso continuar analizando y reflexionando algunos aspectos referidos a la práctica docente que permitirían obtener avances progresivos y paulatinos en el desarrollo de los aprendizajes.

La prueba implementada en el año 2000 se conformaba con ítems referidos a tres grandes aspectos de la lengua y que se corresponden con los ejes organizadores del Diseño Curricular Provincial. Es decir, consignas vinculadas a la comprensión, producción de textos y a los aspectos morfosintácticos, semánticos y normativos de la lengua.

En este sentido, estos ejes proponen un abanico de contenidos que el docente según las expectativas de logros, los objetivos institucionales y las características de su grupo de alumnos selecciona para diseñar la propuesta de trabajo en el aula.

Los resultados obtenidos por los alumnos, los conocimientos referidos a la lectura y escritura de textos y el uso del aspecto gramatical en los procesos de comprensión y producción proporcionan ciertos indicadores para seguir analizando y revisando.

## ESPECIFICACIONES PARA LA PRUEBA DE LENGUA

En primer término, es necesario aclarar qué es una tabla de especificaciones y cómo funciona en un proceso de evaluación.

Las especificaciones configuran un conjunto de parámetros y permiten valorar cuestiones puntuales inherentes al conocimiento disciplinar.

En el marco de la Evaluación de la Calidad Educativa, son las “categorías” en las que se basan las consignas de las actividades propuestas que ponderan tal o cual contenido.

En el caso de las pruebas aplicadas en el año 2000, los ítems referidos a Lengua se vinculan con contenidos y competencias según aparecen en el siguiente cuadro con los porcentajes logrados a nivel nacional y provincial particularmente.

### Area Lengua 3° año del C.B.U.

Contenidos y competencias que se evalúan		Nacional	Córdoba
1	Coherencia: contenido semántico Primordial	52.50	54.10
2	Operaciones básicas: resumen	41.80	45.40
3	Relaciones en un texto	52.20	56.10
4	Vocabulario	54.50	54.80
5	Cohesión: Conectores textuales. Correferentes	48.80	53.60
6	Adecuación a la situación comunicativa:		
6.1	Variedades lingüísticas	53.70	56.00
6.2	Enunciación	48.80	51.90
7	Intertextualidad		
7.1	Normativa	50.10	55.1
7.2	Relaciones Morfosintácticas	51.60	53.80
7.3	Relaciones Semánticas	62.20	65.80
8	Comprensión Lectora:		
8.1	Textos Periodísticos	52.60	55.20
8.2	Narrativo literario	48.30	50.60
8.3	Género mixto: historieta	52.90	57.60
9	Reflexión sobre los hechos del lenguaje:		
9.1	Comprensión lectora general	50.80	53.50
9.2	Comprensión lectora en textos completos	50.60	53.20
9.3	Comprensión lectora en crónicas periodísticas	52.60	55.60
9.4	Comprensión lectora en fragmentos de texto	53.40	57.5

Si analizamos los valores numéricos que proporciona la tabla presentada, podemos advertir que si bien los porcentajes alcanzados en cada categoría superan en varios puntos a la media nacional (51%), salvo los logros referidos a la producción de resumen que muestra una disminución considerable con respecto al mismo valor. El panorama general

se aleja significativamente de alcances satisfactorios (75%) en cada una de las especificaciones para el aprendizaje de la lengua.

El resultado de estos logros traducidos estadísticamente nos pone ante una situación compleja dado que los porcentajes señalados recogen evaluativamente hablando los impactos de todas las variables sociales en las que el alumno está inserto.

No obstante, intentaremos avanzar reflexionando las “categorías” en cuestión desde la variable estrictamente pedagógica, responsabilidad fundacional de la escuela, y desde una óptica basada en la posibilidades factibles de modificar y con las que puede comprometerse un docente.

Si tomamos por ejemplo, la “categoría” Coherencia: contenido semántico primordial, el resultado obtenido es de 54.10%. Ahora bien, ¿Qué implica la relación de coherencia?

La coherencia es la relación que permite al leer un texto, relevar la información que se brinda en cada párrafo manteniendo la progresión de sentido de la información.

Del mismo modo podemos señalar la coherencia en la producción de un escrito. Sin embargo los logros vinculados al “resumen” solo alcanzan un 45.40%. ¿Qué ocurre, entonces con estos aprendizajes?. A nivel conceptual proporcionan un aprendizaje que a la hora de utilizarlos en la práctica de escritura bajan sensiblemente.

Veamos otra de las “especificaciones”, una referida a la comprensión, “lectura de texto narrativo literario” 50.60 %, no obstante en la “especificación” sobre los hechos del lenguaje el porcentaje respectivo es de 53.50 % en “comprensión lectora general”. La diferencia en los logros de 3 puntos aproximadamente invita a consideraciones del tipo

¿Qué ocurre frente situaciones de lectura, por qué esa diferencia?

El texto literario utiliza un lenguaje diferente al que se usa en una exposición, por lo tanto requiere un modo de lectura particular. Es decir, un trabajo de desarrollo de las “inferencias” explícitas o implícitas en el texto, expresadas según los permisos que otorga el lenguaje literario.

En este caso, ocurre que los logros de más alto porcentaje obtenidos en comprensión se relacionan con la “categoría” lectura en general, lo que indica que los alumnos comprenden la idea global pero la lectura del texto específico aún requiere de ajustes en su enseñanza en virtud de las diferencias en los alcances presentadas.

En cambio, si analizamos la “comprensión lectora en crónicas periodísticas” en relación con la “especificación” Comprensión lectora, los porcentajes 55.20 % indican que para este discurso de los medios gráficos el porcentaje es mayor.

Lo mismo ocurre con la diferencia entre los resultados de la lectura del texto literario y del periodístico. En este caso, la comprensión del texto periodístico alcanza, también un porcentaje mayor.

No obstante, debemos tener en cuenta que si bien los valores aumentan con respecto a la lectura de los textos mediáticos, distan bastante de los alcances que se necesitan para ponderarlos como logros satisfactorios.

que con relación a la consideración anterior se convierte en un indicador nos permite aproximar dicha reflexión

Las consideraciones anteriores nos permiten acercar algunas reflexiones al respecto. En primer lugar, tengamos en cuenta que los Medios de Comunicación Social se han transformado en un contenido social dado el protagonismo vigente en la sociedad actual.. Desde los Contenidos Básicos Comunes, los Diseños Curriculares de cada una de las provincias, los cursos de capacitación y actualización disciplinar en el marco de la Red Federal de Capacitación hasta los Proyectos implementados por diarios nacionales y provinciales, el contenido Medios de Comunicación Social ha impactado en las prácticas como un contenido “nuevo”, “innovador”, “actualizado”.

Por lo tanto, la escuela ha prestado determinada atención a este tipo de textos. Esto demuestra que cuando nos ocupamos específicamente de tal o cual contenido, los aprendizajes progresan.

Lo mismo, podemos señalar para los logros de las “especificaciones” referidas a la Comprensión lectora en textos completos y la Comprensión lectora en fragmentos de textos.

El análisis de la diferencia entre ambas categorías nos permite relacionar estos resultados con una práctica difundida en las aulas. Por varios motivos, la lectura en las aulas fue abordándose con distintas “miradas” y ocupando espacios variados.

Así , la lectura en el aula que, al mismo tiempo instaló otro espacio para la biblioteca, el taller de lectura y escritura, etc. tuvieron una finalidad particular: la promoción de la lectura.

La intención, significativa por cierto, dinamizó de algún modo la práctica de la lectura y fundamentalmente pretendió devolver el lugar que la escuela, en épocas anteriores, le otorgaba a la misma desde otras prácticas escolares.

En este sentido, la lectura se desarrolló predominantemente con textos literarios como lo muestran las planificaciones de aula que incluyen una cantidad frondosa de títulos de distintos autores y, en el Polimodal, se observa esta disposición aún más marcada, dada la lista abundante de las obras consagradas y legitimadas según el género, el movimiento y la etapa histórica que se programan.

En este sentido, los alumnos accedieron a la posibilidad de ingresar a otros mundos posibles a través, básicamente del cuento, de la poesía y del teatro pero por razones de tiempo escolar, entre otras, se seleccionaban fragmentos de las producciones para cumplimentar el programa establecido .

Además, se pretende implementar todos los contenidos de acuerdo con los presentados en el Diseño Curricular, sin previa selección de los mismos en virtud de los conocimientos previos y el desarrollo de estrategias cognitivas del grupo de alumnos, resultando contenidos demasiados abundantes.

Frente a esta situación los docentes, en la mayoría de los casos, se ven obligados a abreviar los temas presionados por los tiempos, lo que conduce por ejemplo a la lectura de capítulos, fragmentos de capítulos, partes, etc .seleccionándose, aquellos entendidos como más relevantes. Esta práctica desestima la lectura del texto completo, interrumpe el desarrollo de la comprensión del sentido del mismo, y a la vez instala una práctica de lectura inapropiada.

Así mismo, para la lectura del texto informativo se difundió la técnica del subrayado con la consecuente producción de resúmenes y síntesis, práctica que adquirió un papel preponderante y estereotipó las actividades de lectura.

Este tipo de práctica, circunscribió la comprensión alrededor de cada uno de los párrafos constitutivos del texto, parcializando la lectura de la totalidad del texto. .

En términos generales, podemos señalar que se promovieron prácticas que evidencian un fuerte interés por abordar la lectura en la escuela, sin embargo y a pesar de tantos esfuerzos realizados, desde las primeras evaluaciones de la calidad educativa se evidenció la dificultad de los alumnos para comprender textos.

Este estado de situación nos posiciona ante los siguientes interrogantes.: ¿Qué es lo que ocurre con la lectura, qué pasa entonces con la enseñanza de la lectura?.

La respuesta consabida. Y... los chicos ven mucha televisión, a los alumnos no les gusta leer, no tienen interés por ningún tema y otras tantas expresiones por el estilo, a pesar de los aportes de investigaciones recientes que inundaron las prácticas a partir de una concepción centrada en el enfoque comunicativo de la lengua.

Promover el desarrollo de hablantes competentes se transformó rápidamente en una preocupación de los profesores.

Comprender y producir textos, en los procedimientos centrales.

## **LA LECTURA COMO PROCESO**

Los resultados del Operativo Nacional de Evaluación del 2000 exigen una revisión de las prácticas a la luz de los aportes teóricos señalados que centralizan la enseñanza de la lengua en la lectura y escritura de textos.

En este sentido, es importante aclarar que para modificar los alcances cualitativos de los aprendizajes acerca de la lectura para impactar sobre los términos cuantitativos, tendremos que realizar algunas reflexiones en esta línea.

¿Cuál es nuestra concepción de lectura?, ¿Tenemos en cuenta las posibilidades cognitivas, los conocimientos enciclopédicos de los alumnos, etc. a la hora de seleccionar un texto?, ¿Cuáles son las actividades que le proponemos al los alumnos para “aprender” un texto explicativo?, ¿Qué espacios le asignamos a la lectura durante las horas de clase diarias?, ¿Planifican las otras disciplinas actividades de comprensión en función de sus propios textos?, ¿Qué objetivos se tienen en cuenta para enseñar a leer textos literarios?, ¿Cuánto tiempo le otorgamos a actividades de lectura de textos no ficcionales y literarios?, ¿Cómo tenemos en cuenta el conocimiento lingüístico para la comprensión del texto?

Sin duda que las respuestas serán amplias y abarcativas. Veamos, algunos de estos aspectos, en un ejemplo determinado.

Ante todo, partiremos de un acuerdo de criterios para orientar una propuesta de lectura:

La lectura es una práctica social que supone al lector la “reconstrucción de significados escritos por otros”.

La lectura es un proceso complejo que requiere la interacción del lector con el texto.

El lector activa estrategias cognitivas en función de las claves que le proporciona el texto según los propósitos de lectura.

El lector pone en marcha en el proceso de comprensión anticipaciones, predicciones, elaboración de hipótesis, verificación de las mismas y corrección.

El lector releva la información nueva y la asimila cognitivamente mediante el funcionamiento de sus esquemas intelectuales en forma simultánea.

Comprender supone atribuir significado a lo nuevo relacionarlo con lo que se sabía, de esta manera se integra la estructura cognitiva del lector.

La comprensión permite establecer inferencias, elaborarlas y probarlas a través de interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones.

Por lo tanto, enseñar a comprender textos supone intervenir a partir de actividades de enseñanza de lectura.

En este punto, nos pareció relevante presentar algunas actividades de lectura implementadas por docentes que realizaron un proceso de capacitación en el marco del Proyecto “Escuela para Jóvenes” cuyo objetivo principal es mejorar los aprendizajes de los alumnos en el Ciclo Básico Unificado.

Las actividades que a continuación se proponen, son prácticas en primer lugar llevadas a cabo en instituciones del interior provincial y según palabras de las docentes responsables “factibles y viables”. Este carácter otorga a las actividades en cuestión, la posibilidad de implementación “real”, dado que ya han sido trabajadas y valoradas como ventajosas y pertinentes.

Experiencia 1: Comprensión de un texto literario. IPEM N° 263. Las Varillas, Pcia de Córdoba. Profesora: Norma Borghi. Curso: 1ª Año

“Los alumnos leyeron el cuento de Elsa Borneman “Las mil grullas”, y la docente les solicita que busquen información sobre el hecho histórico al que se refiere la autora en el cuento (bomba atómica en Hiroshima), para poder comprender mejor la historia.

Como actividad previa, la docente sitúa a los alumnos, les muestra varios textos para efectuar una exploración acerca de cuál es el tipo de texto que les permitirá encontrar la información requerida.

Se pegan en el pizarrón diferentes tipos de textos: receta de cocina, historieta, carta, horóscopo, publicidad, textos expositivos, etc. Luego, la docente interviene con preguntas tales como: ¿en qué texto creen Uds. que encontrarán la información que buscamos.

Los alumnos exploran los formatos textuales para predecir la clase de texto que le ofrece la información que buscan. Se tiende a que los infieran qué texto les provee la información a partir de la contrastación de clases textuales, descartando aquellos textos en los que están seguros, de no encontrar la información buscada. Ante cada eliminación, la docente interviene con preguntas, tendientes a orientar la reflexión ¿por qué descartan el texto?.,

¿qué texto es?, ¿para qué se utiliza en la sociedad?, ¿cuál será la intención de quién escribe?, ¿qué temas puede tratar?.

Posteriormente, se analizan los aspectos paratextuales como imágenes, epígrafes, títulos, etc. y datos acerca de Geografía de Japón, la actividad económica de Hiroshima, armamentos bélicos, bombas nucleares, etc.

Nuevamente, se trabaja con intervenciones semejantes a las anteriores para orientar el análisis y reconocimiento de los elementos paratextuales que pueden utilizarse y descartar aquellos textos cuyos aspectos paratextuales no resulten adecuados para la información buscada. Ante cada eliminación, la docente propone otros interrogantes : ¿por qué descartaron este texto? o ¿por qué seleccionaron el otro?.

Una vez seleccionado el texto, la docente pregunta qué información necesitan obtener, qué datos esperan encontrar en los textos elegidos.

Puede, también, como guía y orientación leer un texto completo para mostrar a sus alumnos todo lo que se hace durante la lectura, e inclusive interpeándolos para que vean con qué estrategias se puede operar en el proceso de construcción de sentidos en función del propósito de lectura que se tiene.

Por ejemplo: leer y ante una palabra desconocida, releer en forma interrogativa, y luego comentar el posible significado que puede tener el término de acuerdo con las otras palabras del cotexto que lo rodean; manifestar que no se entiende la idea de un párrafo y volver a leer en forma pausada buscando una interpretación y, relacionar el pasaje con algo que repentinamente recuerda y que leyó o escuchó hace tiempo, lo que facilita la comprensión. Detenerse frente algún pronombre como “esto ocurrió” y reflexionar a qué se refiere esto, reponer una información omitida porque ya se comentó en oraciones anteriores, o buscar las expresiones sinónimas, etc.. Subrayar el texto cuando considera que la información puede ser útil para entender algunos aspectos ; colocar un signo de pregunta cuando no se logra comprender algo; reflexionar sobre el uso de algunos conectores, etc.

Una vez concluida la segunda lectura, se puede realizar un resumen de la misma y relacionar la información obtenida con los episodios del cuento.

En esta actividad, la docente puede trabajar con los alumnos haciéndolos partícipes de sus dudas, la docente no sólo puede actuar como guía y mediadora para la interpretación de textos sino que irá facilitando estrategias posibles para construir los sentidos de un texto que los alumnos, poco a poco, pueden ir adquiriendo, modificando y ajustando a sus necesidades de lectores.

La actividad anterior, si bien puede ser revisada y ajustada para una mejor adecuación, se presenta con la intención de mostrar, en primer término que la lectura de textos supone como decíamos anteriormente, un trabajo intelectual que al convertirse en un contenido escolar requiere ser enseñado.

La actividad ofrece un recorrido que presenta la puesta en acto de estrategias cognitivas que el alumno por sí solo no está en condiciones de construirlas. Por ello, luego de solicitar la lectura de tal o cual cuento no alcanza con un resumen de la narración, con expresar de que se trata, con el nombre de los personajes, con la explicación de la estructura del cuento.

La comprensión del texto, en este caso del cuento de Bornemam demanda, además de las relaciones explícitas en el texto, las relaciones “implícitas”, que en el ejemplo, por falta de información acerca de Hiroshima ( conocimiento del mundo) se hizo necesario apelar a la búsqueda de la información pertinente y orientar la búsqueda de la información.

Experiencia N°2: Comprensión de un Texto Argumentativo. IPEM N° 96. San Francisco, Pcia de Córdoba. Profesoras: Noemí Alessandria, Alicia Ferreira.

“En esta clase se abordó la lectura de un texto argumentativo, seleccionado especialmente para ser implementado en el Tercer Ciclo de la EGB, a pesar de que la propuesta curricular sugiere el tratamiento de esta tipología textual en el polimodal. Por este motivo, se procuró que el tema tratado en dicho texto fuera accesible e interesante para un grupo de alumnos de 9º año del Tercer Ciclo- EGB.

Desarrollo de la Clase

Objetivos:

- Reflexionar acerca del tema.
- Desarrollar opiniones personales.

1. Actividades previas a la lectura del texto

1.1 Formar grupos de trabajo y realizar las siguientes actividades para recabar la información sugerida:

- . En las tiendas más conocida y concurridas por los jóvenes de la ciudad, averiguar los talles de ropa más vendida.
- . Asistir a un centro asistencial público para entrevistar a los nutricionistas para relevar información sobre Bulimia y Anorexia. Casos, edades, etc.
- . Concurrir a la Biblioteca Escolar y buscar datos sobre Mata Hari, Sara Bernhardt, la Venus de Milo, y observar en reproducciones de pinturas Boticelli y Goya las características físicas de los personajes.

En la clase:

- . Lectura del texto “¿Es pecado ser gordo?” de María Nieves Tapia.
- . Realización de un debate.
- . Producción de un artículo de opinión.

. Lectura del texto, orientaciones para la comprensión

- Reflexión acerca del título, la forma en que está escrito, el valor del mismo.
- Detectar el tema central en función de determinadas oraciones señaladas por la docente que se relacionan con los datos relevados con anterioridad.
- Destacar en el texto las partes en las que se basaron para responder el ítem anterior.
- Señalar con corchetes, la parte del texto que pone de manifiesto la intención persuasiva, el convencimiento. Observar la persona gramatical utilizada.
- Señalar ejemplos utilizados para “persuadir”, ¿qué tipos de letras se utilizan?
- Identificación de emisores. Se orienta con la relectura de párrafos que se seleccionan a tal efecto. Se solicita señalar de quién es la opinión, señalando las “palabras” que permiten la identificación.

- Se solicita la comparación de los párrafos propuestos con los párrafos siguientes. Se trata de hacer ver a los alumnos la “progresión temática”. Además se los orienta desde la puntualización de unos de los conectores utilizados en los párrafos.
- Se propone un párrafo del texto, con una palabra subrayada (sustantivo), presentando opciones de significado para la relación correspondiente.
- Se solicita el subrayado de las palabras que se incluyen en el párrafo siguiente que dan cuenta de una apreciación de la autora con respecto a lo expresado en el párrafo anterior.
- Se trabaja otro párrafo, en el que se subrayan un enunciado, luego se solicita reconocer el tipo de relación que se establece entre la parte no subrayada y la subrayada, presentando las opciones respectivas oposición, consecuencia, comparación semejanza.
- Se presenta un párrafo con el verbo subrayado para que los alumnos reconozcan el modo verbal. Se presentan las opciones. Además se interroga sobre el tiempo verbal, remitiendo hacia una reflexión que ponga de manifiesto el uso del verbo. También se remite a otros ejemplos del texto.
- Se solicita el reconocimiento de la ejemplificación utilizada para sostener los argumentos del texto
- Se remite a la información obtenida en el primer momento para explicitar una expresión del texto.
- Se relaciona la información obtenida con la proporcionada por el texto para la interpretación de la concepción de belleza sostenida en otro momento histórico y el actual.

El segundo ejemplo, se refiere al trabajo para la comprensión de un texto argumentativo sobre un tema social actual.

La propuesta está elaborada para el desarrollo de diferentes logros. Por la amplitud de sus objetivos, y el tiempo que demanda la implementación de la misma, responde a un proyecto de trabajo si entendemos a las actividades más acotadas en el tiempo.

El proyecto abarca cuatro instancias de realización:

- Búsqueda de información.
- Lectura del texto.
- Intercambio de opiniones (debate).
- Producción escrita.

El ejemplo sólo da cuenta de las actividades vinculadas a la comprensión del texto en virtud del tema que nos convoca.

En este sentido, la docente se vale de la información relevada por los alumnos y de contenidos lingüísticos morfosintácticos, semánticos y normativos para orientar las reflexiones que debieron hacer los alumnos para comprender el texto.

Experiencia N°3: Tercer Año CBU. Prof. María del Carmen Montelar. Instituto Secundario Santa María Teresa Goretti Río Cuarto

“... Revisar mis prácticas aúlicas y modificar aquellos esquemas de enseñanza que fuera necesario modificar es el quid de la cuestión para que mis alumnos se constituyan en dueños de la palabra.

Uno de los puntos clave para mí, durante estos años de capacitación de la Escuela para jóvenes, que me sensibilizó muy especialmente, por considerarlo todavía no resuelto en mi práctica, es el de la lectura. Abordarla me permitió asumir la perentoria necesidad de revisar el lugar que le asigno en mis clases y profundizar los métodos para enseñarla.

Con el tercer año del CBU estábamos por ingresar a una secuencia didáctica cuyo contenido conceptual eran *las diferentes estructuras de los textos expositivo*. Se trataba de una secuencia preparatoria para un proyecto de escritura de guiones de audiovisuales en conjunto con Geografía y Música, donde cada disciplina trabajaba su especificidad

La siguiente etapa del proyecto consistía en la búsqueda y procesamiento de la información relevante y pertinente por lo que requería que se afirmarán como lectores.

Por otra parte, estaba segura de que si quería que reconocieran las diferentes estructuras de los textos expositivos para utilizarlas después en sus producciones, la teoría por sí sola no sería suficiente, necesitaban entender las claves que los textos ofrecían para entenderlos.

Los nuevos modelos sobre lectura, consideran que leer es una actividad humana de comunicación. Es un proceso heurístico (proceso de búsqueda y encuentros), que implica una serie de transacciones entre el lector y el texto, para que aquel pueda asignarle a este un sentido, construido a partir de poner en juego una serie de estrategias y establecer relaciones con sus conocimientos previos, a fin de llegar a su meta.

Es por ello que debe considerarse como una actividad compleja en extremo, que requiere para su enseñanza un especial cuidado en su planificación y en las intervenciones del docente acompañando a los alumnos en el abordaje del texto para que puedan realizar aprendizajes verdaderamente significativos.

Acompañar en la lectura es, sin duda, facilitarles su construcción como lectores autónomos y para ello es preciso que comprendamos y asumamos que no se puede dejar al niño en soledad frente al texto.

La teoría había sido incorporada, el problema que se presentaba era cómo implementarla en el aula. Empecé por mirarme a mí misma como lectora, a realizar un análisis reflexivo e introspectivo de mi comportamiento mientras leía. Si podía objetivar los procesos que activaba al leer, estaría en condiciones de diseñar estrategias facilitadoras del desarrollo de estrategias propias relacionadas con la lectura en los alumnos. La lectura especializada me aventuró a una experiencia que resultó tan costosa como única.

En ella había leído experiencias de modelo cognitivo, pero nunca lo había intentado en el aula. Consideré que podía ser una propuesta válida para enseñar a mis alumnos a ser lectores estratégicos.

Entonces, mientras planificaba cómo se iban a desenvolver las distintas sesiones, se presentó el primer escollo. Cada alumno tendría la fotocopia del texto seleccionado, sin embargo me parecía inapropiado trabajar así, casi en abstracto. Como mi escuela carece de muchas cosas, entre ellas de un retroproyector que hubiera sido la solución, pero no de

buena voluntad y una cierta cuota de creatividad, transcribí el texto en papel afiche y me lancé a la aventura.

Antes de iniciar la sesión, les expliqué a los chicos el propósito de esa clase: mostrarles cómo operaba yo cuando leía. También les dije que si ellos podían ver lo que hacía en el momento de leer, podrían darse cuenta de que leer no es sólo reconocer las palabras escritas y su significado, sino que comporta un conjunto de acciones que el que lee debe ir tomando para resolver el problema de la comprensión. También les aseguré que les serviría, eso era lo que esperaba, para revisar su propia actuación, compararla con el modelado y reflexionar. Me parecía importante que ello vieran que hasta un lector avezado se equivoca y tiene que buscar nuevas acciones remediadoras que le permitan alcanzar el objetivo.

Al iniciar la lectura lo primero que hice fue plantearme en voz alta un objetivo de lectura, porque como les dije, de ello dependía mi decisión de qué procedimientos debía realizar. El texto estaba despojado de paratexto pero su título y algunas palabras destacadas en negrita me permitieron hacer algunas predicciones que a medida que fui avanzando en la lectura pude ratificar o rectificar.

A esto me refería cuando calificué a esta experiencia como “costosa”. Cuando uno le pregunta a un alumno “¿Cómo llegaste a resolver esto?”, no es totalmente consciente del esfuerzo que implicaba explicitar qué es lo que se piensa o se hace mentalmente en el momento de resolver algo. En el caso del modelado, la dificultad reside en que no se reduce a ir mostrando los pasos, sino que es preciso verbalizar el razonamiento, de por qué decido dar este paso y no otro, señalar a qué variable presto atención para tomar una decisión y si hay otras posibilidades tan válidas como las que decidí tomar.

Sin embargo, valió la pena. Lejos de mi temor de que se aburrieran o dispersaran, vi que sus caritas estaban atentas, yo diría que hasta mostraban su postura corporal de atención.

Seguí diciendo: ***“Acá dice que eran pueblos nómades...nómades...Yo sé que nómades significa que se trasladaban de un lugar a otro, que no se quedaban establecidos en un lugar. Utiliza el verbo ‘eran’, y un adjetivo eso me está señalando que da una característica de los beduinos---”***

Fui mostrándoles, mejor dicho diciéndoles, cómo establecía *inferencias de conexión, textual, o intratextual* o sea, que son posibles de establecer entre párrafos o en el interior de un párrafo con la información que brinda el texto, o *inferencias extratextuales*, que van más allá de las informaciones explícitas en el texto y que *“requieren una considerable activación de los conocimientos previos”*. Iba reformulándome auto preguntas o reformulando con mis propias palabras las ideas para ejercitar el autocontrol de la comprensión. Prestaba especial atención a los conectores que me darían pistas sobre la estructura del texto.

Entonces, me sorprendí cuando Luciano, uno de mis alumnos más participativos y con mayores dificultades, pero que se esfuerza mucho, exclamó a viva voz como es su costumbre: *“¡Ah, así era!”*

De ahí en más les cedí la palabra. La clase se transformó en un lugar de reflexión experimentación y cooperación. Mis intervenciones se vieron reguladas por las necesidades que demostraban los chicos, para inducirlos a encontrar nuevos caminos de búsqueda.

Fundamentalmente consistieron en preguntas que conflictuaran al grupo para activar estrategias metalingüísticas y metacognitivas. De esta manera les permitía tomar sus propias decisiones. Ya les había señalado que la modelización les había mostrado cómo funcionaban mis operaciones mentales, pero que no era receta. Si su meta coincidía con la mía. Constituirse en lectores autónomos, tendrían que aprender a autodirigirse y autocontrolar sus propios procesos lectores.

Este era sólo el comienzo”

Esta experiencia, distinta en el planteo a las dos primeras, muestra al igual que las anteriores la preocupación de la docente por orientar a sus alumnos en la enseñanza de la lectura con estrategias vinculadas a una concepción cognitiva de la misma.

Estrategias que efectivamente mostraran a los chicos las operaciones cognitivas que se ponen en juego durante la lectura que los teóricos tan bien explicitan en sus escritos pero que en la práctica del aula las dudas, dificultades de todo orden y porque no el modelo adquirido en la formación de base condicionan la elaboración de las actividades para que los alumnos comprendan lo que leen.

Los ejemplos analizados, cada uno desde su singularidad, ponen de manifiesto que la lectura es un proceso complejo, mediante el cual el lector interactúa con el texto a partir de las claves que le proporciona el mismo.

Por lo tanto, enseñar a leer no se agota en la aplicación de una técnica de decodificación de las palabras escritas, leer es comprender y comprender es “reconstruir significados escritos por otro”.

En los ejemplos citados, las tres experiencias se presentan con la intención de continuar reflexionando acerca de un trabajo didáctico que posibilite a los alumnos comprender los textos que leen.

Sin duda existen numerosas experiencias en escuelas de la provincia cuyas propuestas de enseñanza resignifican el aprendizaje de la lectura a partir de la premisa “leer es comprender”.

No obstante, y en virtud de los resultados analizados, tendremos que continuar revisando las propuestas de lectura con el objetivo de ajustar nuestras prácticas para el mejoramiento de la comprensión de textos.

## **BIBLIOGRAFIA**

Cassany, Daniel y otros: "Enseñar lengua". Ed. Grao. Barcelona. 1994.

Ferreiro, Emilia. "Alfabetización: teoría y práctica". Siglo XXI Editores. Madrid, 1997.

Goodman, Kenneth. "Textos en contexto 2". Asociación Internacional de lectura. Buenos Aires, 1996.

Lomas, Carlos y otros. "El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua". Ed. Paidós. Barcelona. 1993.

Marín, Marta. "Conceptos claves". Ed. Aique. Buenos Aires. 1992.

## **DOCUMENTOS:**

CICLO BÁSICO UNIFICADO. Versión 1997. Dir. De Planificación y Estrategias Educativas. Ministerio de Educación y Cultura.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Resultados del año 2000. Nivel Medio. Ministerio de Educación. Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas.