

Prácticas de **LECTURA** en el aula

Orientaciones didácticas
para docentes

1

Serie
Río de Letras

Manuales y Cartillas
Plan Nacional de Lectura y Escritura





Prácticas de lectura en el aula

Orientaciones didácticas para docentes

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Sánchez Lozano, Carlos, 1964-
Prácticas de lectura en el aula : orientaciones didácticas para
docentes / Carlos Sánchez Lozano. -- 1a. ed. -- Bogotá : Ministerio
de Educación Nacional : Cerlalc-Unesco, 2014
p. : fot. -- (Río de letras. Manuales y cartillas PNLE ; 1)

ISBN 978-958-691-619-6

1. Lectura - Enseñanza primaria 2. Promoción de la lectura
I. Título II. Serie

CDD: 372.414 ed. 20

CO-BoBN- a914012

Prácticas de lectura en el aula
***Orientaciones didácticas para
docentes***

Serie Río de Letras
Manuales y Cartillas PNLE

© Ministerio de Educación Nacional,
2014

© Centro Regional para el Fomento del
Libro en América Latina y el Caribe,
2013

© Carlos Sánchez Lozano, 2014

Primera edición,
Bogotá, abril 2014

Coordinación editorial:
María Fernanda Paz-Castillo
Juan Pablo Mojica

Diseño y diagramación:
Analiessa Ibarra M.

Corrección de texto:
Constanza Padilla R.

Diseño de la colección:
Tragaluz Editores SAS

Fotografías:
Archivo Ministerio de Educación
Nacional

Impresión:
Servigrafics SAS

Tiraje:
17.500 ejemplares

ISBN:
978-958-691-619-6

Impreso en Colombia:
Abril 2014

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
NACIONAL

María Fernanda Campo Saavedra
Ministra de Educación Nacional

Julio Salvador Alandete
**Viceministro de Preescolar, Básica y
Media**

Mónica Figueroa Dorado
Directora Calidad Educativa

Jeimy Esperanza Hernández
**Gerente Plan Nacional de Lectura y
Escritura**

Patricia Niño Rodríguez
**Coordinadora del componente de
formación de mediadores PNLE**

María Clemencia Venegas
**Asesora del Plan Nacional de Lectura
y Escritura**

CENTRO REGIONAL PARA EL
FOMENTO DEL LIBRO EN AMÉRICA
LATINA Y EL CARIBE,
CERLALC-UNESCO

Francisco Velasco Andrade
Presidente del Consejo

Manuel Enrique Obregón López
Presidente del Comité Ejecutivo

Fernando Zapata López
Director

Alba Dolores López Hoyos
Secretaria General

Paola Caballero Daza
**Subdirectora de Lectura, Escritura
y Bibliotecas**

Lina María Aristizábal Durán
Subdirectora de Estudios y Formación

Beatriz Helena Isaza
Asesora del CERLALC

Esta obra es una adaptación de los materiales de la propuesta formativa *Renovación de la didáctica de la lectura, la escritura y la oralidad* del CERLALC.

Reservados todos los derechos. Se permite la reproducción parcial o total de la obra por cualquier medio o tecnología, siempre y cuando se den los créditos correspondientes al Ministerio de Educación Nacional.



Organización
de las
Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro Regional para el Fomento del Libro
en América Latina y el Caribe.
Bajo los auspicios de la UNESCO
Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura
Bajo los auspicios de la UNESCO

Contenido

Presentación
Introducción

Capítulo 1.
Algunas concepciones sobre la lectura en la escuela 9

Concepciones y prácticas sobre la lectura

Concepción 1. Leer es decodificar vs.

Leer es construir sentido

Análisis de situaciones didácticas en el aula

Concepción 2. Lectura como producto vs.

Lectura como proceso

Análisis de situaciones didácticas en el aula

Concepción 3. Todos los textos se leen igual vs. Lectura eferente y lectura estética

Análisis de situaciones didácticas en el aula

Concepción 4. Se lee en clase de Lenguaje

vs. Se lee en todas las áreas

Análisis de situaciones didácticas en el aula

Sugerencias para develar concepciones

Invitación a reflexionar

Para saber más

Capítulo 2.
Razones para leer 23

Leer para aprender

Actividades sugeridas para trabajar con los docentes mediadores

Leer para ejercer la ciudadanía

Actividades sugeridas para trabajar con los docentes mediadores

Leer para construir la subjetividad

Actividades sugeridas para trabajar con los docentes mediadores

Invitación a reflexionar

Para saber más

Capítulo 3.
Práctica de aula. Una secuencia didáctica para leer con sentido 37

Analizar una práctica para reflexionar sobre

la propia

Momento 1.

El valor de lo que los estudiantes saben

Momento 2.

Los «andamiajes» o apoyos que genera el mediador

Momento 3.

El valor de las preguntas para la construcción de sentido

Momento 4.

Con la ayuda de todos, se entiende mejor el texto

Baby H.P.

Invitación a reflexionar

Para saber más

Presentación

«Leer y escribir son palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial —quizá la función esencial— de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función —y explicitar, por lo tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar— es una tarea ineludible».

Delia Lerner

Estas son las palabras con las que Delia Lerner abre su artículo sobre las realidades, posibilidades y necesidades de la cultura escrita en la escuela, las cuales nos invitan a resignificar estos verbos, que a veces parecen despojarse de su carácter social y cultural para convertirse en simples actividades con sabor a «tarea escolar», dejando atrás las posibilidades de construcción, creación y comunicación que ofrece la cultura escrita, posibilidades que nos permiten habitar en este mundo.

Teniendo en cuenta esa invitación, el Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi cuento», del Ministerio de Educación Nacional, presenta a través de la colección Manuales y Cartillas de su serie Río de Letras, estas cartillas para docentes tituladas *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes* y *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*.

El objetivo de estas publicaciones es brindar herramientas que permitan a formadores y maestros volver la mirada sobre sus prácticas de enseñanza, extrañarse de las mismas, alejarse y, con el lente de observadores perspicaces, tratar de develar qué hay detrás de ellas, qué intenciones las configuran, cuál es su rol como maestros, qué papel juegan los estudiantes y, algo muy importante, para qué se lee y se escribe en ese micromundo que es la escuela; es claro que ella debe generar las experiencias de aprendizaje suficientes para que

niños, niñas y jóvenes sean sujetos de derecho y ciudadanos activos en su contexto social, cultural y político.

Esta es una apuesta por la reflexión sobre la práctica que posiciona al maestro como un sujeto crítico, capaz de interrogar su quehacer pedagógico y, a partir de allí, encontrar las posibilidades para fortalecerlo, particularmente en lo que tiene que ver con la lectura y la escritura, planteando caminos de mejoramiento en los que leer y escribir adquieren sentido y se sitúen como prácticas socioculturales que se trabajan en la escuela, pero no solamente para ella.

De esta forma proponemos un camino, una ruta de trabajo que esperamos logre transformar las concepciones sobre la lectura y la escritura, muchas veces materializadas en tareas mecánicas, sin un sentido claro, cargadas de consideraciones excluyentes sobre quiénes pueden escribir, qué se debe leer y con el único propósito de evaluar. Es necesario dejar atrás estas premisas y estos usos, a fin de avanzar hacia prácticas de lectura y escritura que transformen, permitan aprender y generen condiciones para la participación en la vida ciudadana. Estas prácticas deben propiciar situaciones de aula en las que niños, niñas y jóvenes puedan ponerse en contacto con otros a través de la palabra, en las que la intención de comunicar, de sentirse productor de algo y, ante todo, un interlocutor competente, hagan de la práctica de enseñanza un espacio de inserción cultural y de

interacción humana, donde todos los actores involucrados tengan la oportunidad de aprender.

La invitación de esta obra es, entonces, comenzar el camino de interrogación de la práctica, un camino en el cual actividades como la transcripción mecánica, el dictado, las consignas de escribir un único y posible texto, la costumbre de corregir solamente los aspectos formales de la producción escrita, y otras prácticas evaluativas, se toman en consideración para preguntarse qué conceptos sobre la escritura subyacen a esas prácticas, cómo reconocer lo que es y lo que no es significativo para los estudiantes, cómo ajustar estas prácticas para mejorarlas y lograr mejores aprendizajes. Esas son las reflexiones que esperamos despierten la lectura y la escritura compartida de la presente cartilla.



María Fernanda Campo Saavedra
Ministra de Educación Nacional

Introducción

Este módulo está dirigido a las personas que trabajan en la formación de docentes mediadores de lectura en la escuela primaria, sobre todo en los grados superiores. Su intención central es ofrecer un conjunto de herramientas didácticas para orientar las jornadas de encuentro con los docentes interesados en mejorar sus prácticas para la enseñanza de la lectura. Está concebido no solo para trabajar con los docentes del área de Lenguaje, sino con los de Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales, Informática, Educación Artística, inclusive Inglés, bajo el principio de que se lee —y se escribe— a lo largo del currículo y que es responsabilidad de todos los docentes asumir esa enseñanza, pues las estrategias cognitivas, las intenciones de lectura, los textos varían en cada una de las asignaturas.

Es un documento de intención divulgativa escrito por un maestro para sus colegas maestros, en el que se reflejan las preocupaciones que todos los días se encuentran en las aulas: ¿por qué no les gusta leer a la estudiantes?, ¿por qué tienen dificultades para comprender los textos?, ¿cómo diseñar una clase en donde leer tenga sentido y sea interesante?

La ruta propuesta incluye tres capítulos que orientan al formador acerca de cómo abordar las concepciones que subyacen tras las prácticas de lectura, los usos que se hacen de esta en el aula y qué tipo de prácticas propician la formación de lectores autónomos.

El capítulo uno expone de manera contrastada las concepciones de los maestros sobre la lectura. En el capítulo dos se ofrecen recomendaciones sobre cómo materializar en las aulas las tres funciones que la lectura cumple en la escuela: leer para aprender; leer para ejercer la ciudadanía; leer para construir la subjetividad. El capítulo tres recoge una secuencia didáctica diseñada por una docente colombiana con el fin de generar prácticas de lectura significativas en cualquier área del currículo a partir de un texto literario. Todos los capítulos incluyen en las últimas páginas las secciones Invitación a reflexionar y Para saber más.

El libro asume dar instrumentos de análisis para problemas urgentes. El principal, valorar la importancia del mediador de lectura. Cuando un niño, una niña o un joven dice: «No me gusta leer», más que culparlo a él o a ella, se considera que no ha tenido la oportunidad de contar con mediadores de calidad que lo hayan introducido en la cultura escrita. Para empezar, es necesario decir que sin mediación (acercar, intervenir, apoyar, jalonar), no hay lectores. Nadie nace lector. Se observa con preocupación el perfil problemático del docente, del bibliotecario, del padre o madre que no lee, que no media, que no interviene en la formación de lectores o no lo considera parte esencial de sus responsabilidades. El objetivo central de la mediación es que esta deje de ser necesaria cuando el lector adquiera mayor autonomía.



Leer es un derecho y un factor de inclusión social determinante. «Vivimos en un mundo escriturado», dice la investigadora inglesa Margaret Meek¹ y ello habla de la importancia de tener una alfabetización de calidad para poder participar como sujetos políticos, para crecer académicamente y para entender el mundo desde una perspectiva humanista como la que proponen los textos literarios.

«Leemos para detener el tiempo, para descubrir el mundo, conocer otros mundos, para desterrar la melancolía, para ser lo que no somos, para explorar, para entender, para evadirnos, para compartir un legado común».²

Este módulo es el resultado de un sincronizado ejercicio de trabajo colectivo. El autor agradece a quienes lo hicieron posible: ese grupo de mujeres que creen que la lectura y la escritura pueden contribuir a superar la brecha de desigualdad existente en nuestro país. En el Plan Nacional de Lectura y Escritura a su directora, Jeimy Hernández, y a sus asesoras María Clemencia Venegas y Patricia Niño. En el Cerlalc al equipo integrado por Lina Aristizábal, Catalina Hoyos, Paola Caballero y María Fernanda Paz-Castillo. Mis respetos a Beatriz Helena Isaza —coordinadora de contenidos— y a Alice Castaño —autora del módulo de escritura— por su amistad, el colegaje, el debate. «Sin diálogo no hay academia», enseñaba el querido maestro Guillermo Hoyos.

¹ MEEK, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 12.

² FERNÁNDEZ, V. *33 razones para leer*. Disponible en: <<http://bit.ly/1eqNruC>>.



Capítulo 1

Algunas concepciones sobre la lectura en la escuela

«Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje».

Emilia Ferreiro

Concepciones y prácticas sobre la lectura

Es imposible ser maestro sin tener una brújula. Esta se asemeja a la de los marineros, con su aguja, su imán y sus cuatro puntos cardinales. Los cuatro puntos cardinales de la brújula de los docentes son el *currículo*, la *didáctica*, la *evaluación* y, por supuesto, la *filosofía educativa y ética* que subyace a todo lo que ellos realizan en clase.

Se puede cambiar el término y no hablar de *brújula*, sino de concepción. En efecto, una *concepción* reúne un conjunto de ideas, principios y acciones que mueven el trabajo diario del docente en la escuela.

Estas concepciones a veces son explícitas, reflexionadas e interiorizadas. En ocasiones son concepciones «no reflexionadas» y se manifiestan en frases como: «Los muchachos no leen, son vagos» y en acciones como exigir a un estudiante que tiene dificultades para leer en voz alta frente a la clase, que aun así lo haga, generándole malestar ante sus compañeros.

La forma en que un docente se para en clase, pide a sus estudiantes organizar los pupitres, usa el tablero, cede la palabra a menudo o, por el contrario, la monopoliza, lo que enseña o deja de enseñar, los criterios que utiliza para evaluar, todo ello revela un estilo de ser maestro. Una concepción.

Como en todo lo que hace, el docente tiene ideas sobre el valor de la lectura. Sabe —así no lo haya reflexionado o estudiado con suficiente atención— que sin lectura en la escuela es muy difícil que haya aprendizaje. Pero el modo de abordar este asunto y las estrategias que utiliza para promover el aprendizaje entre sus estudiantes muestran explícitamente qué subyace a su concepción sobre la enseñanza de la lectura.

Dos ejemplos pueden ilustrar lo anterior. En el caso 1, el docente pide a los estudiantes leer determinado texto —un cuento— porque luego hará unas preguntas para evaluar si lo entendieron o no. En el caso 2, el docente lee en voz alta ese mismo texto, pero lo discute párrafo a párrafo con sus estudiantes, pues quiere identificar lo que han entendido.

Se dirá que son prácticas diferentes para enseñar a leer y que ambas son válidas, lo cual es cierto. Sin embargo, las dos revelan concepciones diferentes sobre lo que es la lectura. Se pueden arriesgar al respecto algunas hipótesis: en el caso 1, el docente da por hecho que sus estudiantes son lectores que no requieren de un proceso de mediación en el cual se discute sobre lo leído, ya que tienen la capacidad —la competencia— para entender una historia literaria, sea esta simple

o compleja. Da igual. La evaluación evidenciará si lo entendieron bien o no. En el caso 2, el docente ha reflexionado y sabe que sus estudiantes necesitan conversar y discutir sobre lo leído para construir el sentido mismo del texto y que esto exige una presencia fuerte de él como mediador. No para imponer su interpretación del texto, sino para invitar a sus estudiantes a interrogarlo y ayudarlos a que ese texto tenga para

ellos un significado y lo relacionen con sus propias vivencias o preocupaciones.

Una concepción transforma el valor de lo que un docente hace con la lectura en el aula. De una concepción depende si un estudiante aprende o no. Si convierte en suyo algo que no lo es.



Concepción 1

Leer es decodificar vs. Leer es construir sentido

«Es leyendo que uno se transforma en lector, y no aprendiendo primero para poder leer después; no es legítimo instaurar una separación entre “aprender a leer” y “leer”».

Josette Jolibert

Durante mucho tiempo se creyó que para leer bastaba con conocer las reglas del sistema alfabético escrito, en el idioma nativo (en nuestro caso, el español). Esta era la tarea del primer grado. En este momento de la escolarización se aprendía PARA SIEMPRE a leer. Cualquiera que fuese el «método» para aprender a hacerlo, los niños y las niñas debían aprender, cuanto antes, a establecer la relación entre fonemas y grafemas. Era seguro oír a niños y niñas, en un salón de primer grado, leer en coro, «cantando», oraciones de este tenor:

H - a - b - í - a u - n - a n - i - ñ - a q - u - e - e
l - l - a - m - a - b - a C - a - p - e - r - u -
c - i - t - a .

Las teorías cognitivas de la comprensión lectora provenientes del mundo anglosajón, en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, revelaron lo erróneo de esta forma de enseñanza. Pese a no dominar el código, los niños y las niñas *podían leer* un texto a partir de las pistas que ofrecía la ilustración, el contexto o las marcas que tuviera a mano para tratar de construir significado.

En las teorías interactivas, la lectura es un *diálogo* entre lo que dice el autor en el texto y lo que el lector construye en su mente. Si el lector no tiene saberes previos sobre lo que dice el texto y un conjunto de estrategias mentales para activar mientras lee, no entenderá el texto o lo hará parcialmente.

La lectura es un acto de cooperación entre el lector y el texto



La comprensión se facilita cuando hay un propósito claro de lectura de los textos: hallar un dato, reconstruir la idea global, criticar las ideas claves del autor. El modo de leer está determinado por este propósito. Lo problemático en algunas aulas es que los estudiantes leen todos los textos de la misma manera, pues los propósitos no suelen ser claros, ni significativos ni diversos. Lo que predomina es leer para responder preguntas que supuestamente determinan si un estudiante entendió o no.

Análisis de situaciones didácticas en el aula

Formador: discuta con los docentes estas situaciones durante las sesiones de encuentro. Luego, invítelos a confrontar puntos de vista a partir de las preguntas que siguen.

Situación 1

En un salón de clase, niños y niñas están concentrados en entender lo que dice una cartilla de lectoescritura.



La alegría de leer.
Libro primero.
Juan Evangelista Quintana
y Susana de Quintana.
Bogotá: Ministerio de
Educación Nacional, 1938.

Varios deletrean lo que la profesora les pide. Una niña pregunta: «¿Los enanos toman cerveza?». La profesora, incómoda, responde: «Ese tema no lo estamos viendo ahora».

Preguntas para guiar el debate con los docentes

- ¿Cuál es el propósito de lectura que se puede inferir de la Situación 1?
- ¿Cómo enseña a leer la profesora Sara?
- ¿Qué propósito de lectura guía lo que hace la profesora Sara?
- ¿Qué elementos importantes se identifican en la estrategia de mediación desarrollada por la profesora Sara?
- ¿Qué aspectos se pueden resaltar como positivos y negativos en cada una de las situaciones presentadas en cuanto a las prácticas de lectura que promueven?

Situación 2

A propósito de la lesión de Radamel Falcao, la profesora Sara les plantea a sus estudiantes de segundo grado enviarle al jugador un mensaje a través de Twitter para animarlo. Todos se interesan. Ella les propone entonces escribir un borrador. Luego les pide que lo lean con atención y verifiquen si es original, si tiene fuerza y si resultará emotivo de leer para el jugador colombiano. Luego, ellos le dictan la versión final y la profesora Sara envía el trino.



Concepción 2

Lectura como producto vs. Lectura como proceso

«A pesar de que leer es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela, y de que la concepción de la lectura como acto comprensivo es aceptada por todo el mundo, la mayoría de investigaciones sobre las actividades de lectura en la escuela demuestran que en ellas no se enseña a entender los textos».

Teresa Colomer

Una de las prácticas de lectura más arraigadas y frecuentes en la escuela consiste en pedir a los estudiantes que lean ciertos textos y que luego respondan las preguntas formuladas por el docente o por el texto escolar. Se cree ingenuamente que demandar la comprensión de un texto equivale a enseñar a leer.

Como se dijo en la sección anterior, leer es un proceso complejo mediante el cual se construye el significado de un texto. Para lograr esta construcción es necesario que el lector lleve a cabo una serie de operaciones mentales que van mucho más allá de la asociación entre una grafía y un sonido.

Enseñar a leer —y a comprender lo leído— exige conocer las llamadas *estrategias de comprensión lectora*. Según la profesora Rosa Julia Guzmán (2010), hay tres estrategias básicas en la comprensión: la *anticipación*, la *predicción* y la *regresión*. La *anticipación* posibilita, por ejemplo, a partir del título de un texto determinar cuál es el tema. La *predicción* permite

completar enunciados antes de haberlos visto. Por ejemplo, si un niño o una niña lee en una historieta que un personaje dice: «Ahora conocerás mis poderes», ya sabe que en la siguiente viñeta este aparecerá demostrando su fortaleza, sus secretos, etc. La *regresión* tiene que ver con las hipótesis que el estudiante se plantea frente a lo que está leyendo. Por ejemplo, puede leer: «Estoy de acuerdo con el *caos*», cuando en verdad dice *caso*. El buen lector se devuelve a verificar cuál palabra es la correcta para no tergiversar el sentido de la oración.

En ese sentido es importante organizar el proceso lector en tres momentos: *antes de leer*, *durante la lectura* y *después de leer*. Para cada uno de esos momentos el docente planeará estrategias de comprensión. Hay que aclarar, sin embargo, que este no es un proceso rígido que se aplique en todos los casos en que los estudiantes se enfrenten a un texto. Si la idea es localizar el valor de una comida en una carta de precios de un restaurante, bastará la segunda fase.

Fases y propósitos de las estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé

Fases	Propósitos de las estrategias
Antes de leer	Dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes.
Durante la lectura	Establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y dificultades para comprender.
Después de leer	Identificar el núcleo, sintetizar y, eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Nota: estas fases y propósitos fueron elaborados a partir de lo dicho por Isabel Solé (1997).

Análisis de situaciones didácticas en el aula

Formador: discuta con los docentes estas situaciones durante las sesiones de encuentro. Luego, invítelos a confrontar puntos de vista a partir de las preguntas que siguen.

Situación 1

El profesor José está muy molesto porque a los estudiantes de quinto grado de su colegio les fue «mal» en la Prueba Saber, especialmente en lectura. En la reunión con el rector, los colegas y los padres de familia dice que sus estudiantes son muy reacios a leer y se desconcentran o se duermen cuando tienen que resolver las pruebas de comprensión que él ha fotocopiado de un libro de texto. Dice que a partir de ahora va a poner mano dura y que los obligará a leer un libro por período académico.

Situación 2

La profesora Josefina acaba de llegar de maestra a un colegio. Preocupada por los resultados de las Prueba Saber en el quinto grado, decide invitar a niños y niñas a que hagan preguntas sobre un tema actual que les interese. Los estudiantes comentan sobre varios temas y finalmente votan por uno: «¿Qué le sucede a un niño o una niña que ha sufrido la guerra?». La docente lleva a clase la novela *La luna en los almendros*, de Gerardo Meneses. Mientras ella lee en voz alta el capítulo 1, les enseña paso a paso a comprender el texto, por ejemplo, cómo anticipar el contenido a partir de los títulos y subtítulos, cómo encontrar la idea principal de un párrafo, cómo inferir el significado de una palabra poco conocida, cómo se puede hacer un resumen o un esquema que dé cuenta de las partes del texto.

Preguntas para guiar el debate con los docentes

- ¿Cómo aborda cada uno de los maestros los resultados de las pruebas? ¿En qué elementos centra su análisis?
- ¿Qué concepciones de lectura se asocian a cada una de las situaciones? ¿En qué se ven reflejadas?
- ¿Qué elementos tiene en cuenta cada uno de los maestros en la planeación de su estrategia didáctica?
- ¿Qué reflejan estos elementos?
- ¿De qué modo se puede hacer una transición de las lecturas obligatorias a las lecturas por interés propio?
- ¿Qué otros libros y materiales escritos se les podrían recomendar a estos profesores para tratar el eje temático que han acordado con sus estudiantes y así enseñarles estrategias de comprensión lectora?

Concepción 3

Todos los textos se leen igual vs. Lectura eferente y lectura estética

«La posibilidad de que los niños tengan acceso a libros informativos y literarios marca para siempre su futuro como lectores. A unos puede ser que les interesen los inventos y los animales; a otros, las historias y las canciones. Juntas clases de libros, juntas clases de lectura (tanto la eferente, como la estética), son esenciales, pues enseñan que la creación y el riesgo implican tanto a la ciencia como a la literatura».

Ana Garralón

Los textos no se leen del mismo modo, lo que se evidencia en estos dos ejemplos de carátulas.



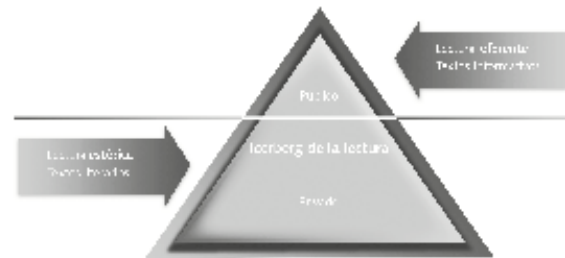
Cuenta que te cuento
Olga González y María Elena Repiso.
Caracas: Ediciones B, 2008.



Fracciones
Andrew King.
Bogotá: Panamericana Editorial, 2006.

El primer libro es de carácter literario y el segundo es informativo. El primero acude a los juegos literarios con números, mientras el segundo explica a los niños y niñas de los primeros grados qué es una fracción.

La profesora estadounidense Louise Marie Rosenblatt (1996) ha caracterizado dos formas de lectura usando la metáfora del iceberg: los textos informativos exigen una *lectura eferente, pública o denotativa*, que está en la parte superior, visible, del iceberg, y que correspondería trabajar a los docentes de asignaturas como Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales, Educación Artística, entre otras. Los textos informativos son esenciales para aprender nuevos conocimientos.



Para los textos literarios propone una lectura *estética o connotativa*, basada en las reacciones emocionales que suscitan estos textos, cuestión que le correspondería trabajar principalmente a los docentes de Lenguaje. Los textos literarios nos ayudan, entre otras cosas, a entender más la condición de ser humanos.

Análisis de situaciones didácticas en el aula

Formador: discuta con los docentes las siguientes situaciones durante las sesiones de encuentro, luego invítelos a confrontar puntos de vista a partir de las preguntas que siguen.

Situación 1

El profesor Javier lleva a clase un libro-álbum que quiere leer en voz alta a los niños y las niñas de cuarto grado. El libro narra la historia de cómo el sol se enamoró de la Tierra y tuvieron una hijita, la luna. También cuenta que el sol es un señor que está muy bravo con la Tierra porque sus habitantes no son aseados y todo lo contaminan. Después de leer el libro pide a sus estudiantes una opinión acerca de la historia. Ana María ha quedado un poco preocupada con el relato, pues el docente leyó en una revista científica para niños que el sol surgió de una tremenda explosión de helio e hidrógeno hace millones de años. El profesor busca que Ana María amplíe sus inquietudes y ella comenta que la historia le parece mentirosa porque el sol no puede ni enamorarse, ni tener hijos ni enojarse. El profesor pregunta si los demás piensan como ella, y comienza a indagar sobre las diferencias entre el libro que les leyó y una revista científica.

Situación 2

Valentina va a participar en la izada de bandera de su colegio, que está a cargo de su curso, quinto grado. La profesora Daniela organizó un homenaje a Rafael Pombo y cada estudiante escogió el personaje de los Cuentos pintados que más le gustó. La profesora leyó el libro en clase, lo cerró y de tarea pidió a los niños y las niñas escoger su personaje preferido y memorizar algo de lo que este decía en la historia. Valentina escogió a Pastorcita porque le gusta mucho que al final de la historia, la niña encuentra las colas perdidas de las ovejas. Ya casi llega la hora de pasar al frente y sigue repasando: «Pastorcita perdió sus ovejas, / ¡y quién sabe por dónde andarán!» / «No te enfades, que oyeron tus quejas / y ellas mismas muy pronto vendrán».

Preguntas para guiar el debate con los docentes

- ¿Qué tipo de lectura —eferente o estética— utiliza el profesor Javier? ¿Por qué?
- ¿Qué situaciones genera el uso de un texto literario para ofrecer una explicación de un problema científico?
- ¿Qué tipo de lectura —eferente o estética— usa la profesora Daniela? ¿Por qué?
- ¿Qué logró la lectura del libro de Rafael Pombo en Valentina? ¿Por qué?
- Siguiendo el iceberg de la lectura, en qué parte de este se encuentra la experiencia de la profesora Daniela?
- ¿Usan ustedes en sus clases libros literarios e informativos? ¿Qué hacen con ellos?

Concepción 4

Se lee en clase de Lenguaje vs. Se lee en todas las áreas

«Diversidad de propósitos al leer, diversidad de modalidades de lectura, diversidad de textos y diversidad de combinaciones entre ellos... La inclusión de estas diversidades es uno de los componentes de la complejidad de la lectura como práctica social».

Delia Lerner

La idea de que la enseñanza de la lectura corresponde exclusivamente al profesor de Lenguaje es arraigada entre la comunidad docente. Con ello se le cede una responsabilidad colectiva compleja a uno de los actores del sistema educativo. Sin embargo, esta idea está cambiando, pues los docentes de áreas diferentes a Lenguaje se han dado cuenta de que las dificultades que los estudiantes presentan en sus materias, tienen mucho que ver con las competencias de lectura.

Desde esa perspectiva pedagógica se considera que para leer textos que tienen como finalidad la enseñanza en las diferentes disciplinas científicas se requiere de una serie de

aprendizajes específicos sobre la lectura en cada una de ellas. Por ejemplo, la resolución de problemas en Matemáticas exige una habilidad de lectura como la inferencia; la comprensión de problemas históricos implica el ejercicio de la lectura crítica; las hipótesis en Ciencias Naturales obligan al lector a hacer preguntas con base en información previa.

Si esto es así, será necesario que se lea en todas las áreas. Se propone que en Lenguaje se lean sobre todo textos literarios y en las otras áreas curriculares se lean textos expositivos-explicativos, argumentativos e instruccionales, tal como aparecen en el siguiente cuadro.

Tipo de texto	Características	Ejemplos
Descriptivos	Textos de carácter técnico, científico y literario en los cuales la información se refiere a las propiedades o características de los objetos y de los procesos.	La descripción científica o técnica nos informa acerca de cómo es o cómo actúa algo; la literaria da cuenta de cómo es un personaje, un lugar.
Narrativos	Es el tipo de texto donde la información se refiere al acontecer en el tiempo. En la narración se responde a las preguntas: cuándo o en qué secuencia.	Cuentos, novelas, historietas, biografías, tiras cómicas, crónicas.
Expositivos-explicativos	Es el tipo de texto que tiene como propósito informar y difundir conocimientos sobre un tema.	Textos escolares, artículos de revistas sobre temas especializados, una gráfica estadística, tabla de datos.
Argumentativos	Tienen como objetivo expresar opiniones o rebatirlas con el fin de persuadir al lector.	Columnas editoriales en un periódico, un foro en línea.
Instruccionales	Es el tipo de texto que provee indicaciones sobre qué pasos seguir para realizar una tarea.	Recetas de cocina, folletos, manuales, revistas de manualidades.

Análisis de situaciones didácticas en el aula

Formador: discuta con los docentes estas situaciones durante las sesiones de encuentro. Luego, invítelos a confrontar puntos de vista a partir de las preguntas que siguen.

Situación 1

El profesor Juan Carlos enseña Ciencias Naturales, en cuarto grado. Él ha llevado un texto para leer colectivamente en voz alta. Antes de comenzar, les ha dicho a sus estudiantes: «El propósito de leer esta noticia científica es que ustedes identifiquen los diversos usos del arroz y completen el cuadro que haré en el tablero». El profesor lee en voz alta el primer párrafo y pregunta si allí hay información que se pueda usar en el cuadro. Luego lee el segundo párrafo y, a medida que lo hace, los niños y las niñas intervienen para decir qué información debe registrarse en el cuadro.

Sin desperdicio

El arroz se cultiva en Asia desde hace siglos. Muchas familias han vivido y viven gracias a su cultivo. Por eso, con el paso del tiempo, la gente ha aprendido a aprovechar al máximo este cereal.

Los granos, que son la parte más importante del arroz, se utilizan fundamentalmente como alimento. Se emplean también en la fabricación de harina o cerveza. La parte que envuelve los granos, llamada cascarilla, se suele utilizar para abonar la tierra, aunque también en algunos lugares se quema para fabricar una especie de pegamento.

Y una vez desgranado el arroz, la paja se aprovecha para fabricar cestos o para cubrir con ella los tejados de las viviendas.

¡Desde luego, el arroz no tiene desperdicio!

Partes del arroz			
usos			

Adaptación de una actividad propuesta por Emilio Sánchez Miguel (2010).

Situación 2

Ana María es profesora de Lenguaje. Como los profesores dicen que ella debe enseñar a sus estudiantes a leer mejor, decide fotocopiar textos relacionados con otras áreas. Usa el mismo texto del profesor Juan Carlos y les dice a los niños y las niñas que completen el esquema que está al final. Mientras tanto, se dedica a corregir exámenes.

Preguntas para guiar el debate con los docentes

- ¿Cuáles son las diferencias entre la estrategia didáctica del profesor Juan Carlos y la de la profesora Ana María?
- ¿Qué propósito tiene la lectura en cada una de las situaciones didácticas?
- ¿Qué tipos de apoyos son necesarios para que los estudiantes de la Situación 2 puedan aprovechar mejor el esquema?

Sugerencias para develar las concepciones

Formador: aquello que hacemos en las aulas se encuentra estrechamente vinculado con las concepciones que tenemos los docentes sobre lo que significa educar, enseñar, escribir, leer, comprender. En otras palabras, a las prácticas de enseñanza subyacen creencias, prejuicios, convicciones o, en términos generales, representaciones didácticas.

A continuación le proponemos a usted algunas actividades que le ayudarán a poner en evidencia las concepciones de los docentes en cuanto a la lectura.

Conversar sobre qué se lee en clase. Esto permite identificar si hay circulación de diversos tipos de texto en el aula o si predomina el uso de un tipo en particular. A veces suele ser cierto tipo de texto narrativo, en general con moraleja. Esta actividad pretende indagar dos cosas: i) si los textos que circulan son diversos y reales (periódicos, revistas, etc.), o si son más bien escasos y el fuerte es el texto escolar; ii) si lo que predomina es la lectura de textos narrativos o si también se promueve la lectura de textos expositivos, argumentativos, instruccionales. En caso de que los docentes afirmen leer con niños, niñas y jóvenes diferentes tipos de textos, preguntar cuáles fueron los últimos que se leyeron en clase.

Leer un libro-álbum y preguntarles qué harían con él.

Aquí se busca reconocer qué estrategias didácticas utiliza el docente en su labor de mediación y el modo como presenta, lee y discute el libro con niños y niñas. ¿En qué se fija? ¿Sabe mostrar el libro a sus estudiantes? ¿Les hace preguntas no solo literales, sino también inferenciales y críticas? ¿Los invita a hacer valoraciones críticas distintas a la moraleja?

Entregar un texto informativo e invitar a hacer una planeación de clase. Es importante determinar si el docente se enfoca solo en evaluar los textos mediante estrategias poslectoras o si incluye otras de prelectura y durante la lectura. ¿Son pertinentes estas estrategias? Si se enfoca solo en que niños, niñas y jóvenes, por ejemplo, consulten en el diccionario el significado de las palabras desconocidas, es muy probable que se enfoque en aspectos de cohesión local, comprensión literal, posiblemente descuidando aspectos de comprensión global, más complejos.

Indagar sobre el uso de la lectura en voz alta. Algunos docentes ponen a niños, niñas y jóvenes a leer en voz alta, bajo el supuesto de que esta actividad les servirá para saber si leen bien y comprenden lo que leen. Bajo esta premisa, leer significa decodificar alfabéticamente bien y la lectura se reduce a un acto mecánico. Sumado a lo anterior, los docentes no tienen en cuenta que leer en voz alta implica haber enseñado al niño o a la niña, explícitamente, estrategias específicas de la lectura oral, tales como entonación, pausa, ritmo, volumen, dicción, timbre, mientras entienden el texto. Es importante indagar si los docentes creen que poner a sus estudiantes a leer en voz alta equivale a enseñarles a comprender lo que leen o qué tanto les enseñan estrategias para la lectura oral.

Invitación a reflexionar

Formador: esta sección tiene como propósito establecer un diálogo con los docentes que les permita analizar su rol como mediadores en el proceso de aprendizaje de la lectura.

La experiencia de los maestros es valiosa y en un proceso de formación es necesario partir de su trayectoria y de sus prácticas de enseñanza concretas, para objetivarlas y hablar de ellas. El resultado puede ser que se fortalezcan, modifiquen, complementen o cambien por completo. Este proceso, aunque acompañado por otros, es individual, por eso solo se puede ofrecer una especie de carta de navegación que oriente a cada maestro para observarse a sí mismo y a su actuar.

El docente como persona social y profesional que lee

- ¿Con qué frecuencia y en qué contextos lee el maestro?
- ¿Puede servir hacer un listado de lo que leyó hace uno o dos días, esta semana?
- ¿Qué aspectos privilegia cuando lee?, ¿puede reconstruir su proceso al leer?
- ¿Cuando lee, tiene propósitos específicos de lectura? ¿Lee con lápiz en mano o usa otras herramientas al acercarse a un texto digital?

El maestro como mediador del proceso de lectura

- ¿De qué modo valora el hecho de leerles en voz alta a niños, niñas y jóvenes?
- Mientras lee en voz alta, ¿invita a sus estudiantes a hacer predicciones e inferencias?
- ¿Ha enseñado a sus estudiantes las estrategias de anticipación, predicción y regresión? ¿Considera que estas les han ayudado a comprender mejor los textos?

- ¿De qué forma explorar los saberes previos de los estudiantes facilita la comprensión de un texto?
- ¿Cómo sabe que sus estudiantes comprenden globalmente un texto?
- ¿Se leen en su clase y se utilizan con diferentes propósitos los textos narrativos, informativos, instruccionales, argumentativos? ¿Cuál predomina? ¿Por qué?

El maestro tomando posición frente a su mediación

- ¿Qué hace el maestro cuando un estudiante le manifiesta que no entiende una parte o todo un texto?
- ¿Cuál es su posición frente a las pruebas de comprensión lectora y las guías de lectura?
- ¿Permite que sus estudiantes —por ejemplo en la lectura de un texto literario— ofrezcan interpretaciones múltiples o tiende a imponer su punto de vista sobre lo que considera central en un texto?
- ¿Qué estrategias propondría para despertar en sus estudiantes interés hacia la lectura y mejorar su desempeño como lectores?
- Los problemas en la decodificación alfabética afectan la comprensión lectora de niños que están en los grados superiores de primaria. Si detecta que algún estudiante no decodifica rápidamente, ¿qué hace usted?
- ¿Qué tipos de texto utiliza en su aula y para qué?

Para saber más

- LOMAS, C. (1999). *Entrevista a Carlos Lomas*. Bogotá: Cerlalc. Disponible en: <<http://bit.ly/1imHSc3>>. [Consulta: 5 de febrero de 2014].
- NEMIROVSKY, M. (2004). La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (36), Pedagogías *high tech*. Disponible en: <<http://bit.ly/1bV4Thm>>. [Consulta: 5 de febrero de 2014].
- PIPKIN, M. (1998). *Lectura y aprendizaje*. Disponible en: <<http://bit.ly/MRPJn>>. [Consulta: 5 de febrero de 2014].
- SOLÉ, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Algunos fragmentos de esta obra están disponibles en: <<http://bit.ly/1ajlNuI>>. [Consulta: 5 de febrero de 2014].
- VV. AA. (2010). *Con firma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital*. Disponible en: <<http://bit.ly/1j6jQoO>>. [Consulta: 5 de febrero de 2014].
- ZAYAS, F. y PÉREZ, P. (2009). Leer para aprender. *Revista Andalucía Educativa*, (67). Disponible en: <<http://bit.ly/1lwMXDz>>. [Consulta: 5 de febrero de 2014].

Bibliografía consultada

- ALFONSO SANABRIA, D. y SÁNCHEZ LOZANO, C. (2009). *Comprensión textual. Primera infancia y Educación básica primaria*. Bogotá, Colombia: Ecoe.
- CASSANY, D. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- COLOMER, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona, España: Celeste.
- CUBO DE SEVERINO, L. et al (2008). *Leo pero no comprendo*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- FERREIRO, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- GARRALÓN, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Madrid, España: Tarambana libros.
- GUZMÁN RODRÍGUEZ, R. J. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Bogotá, Colombia: SED.
- ICFES (2010). *Colombia en Pisa 2009. Síntesis de resultados*. Bogotá, Colombia: Icfes
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá.
- PIPKIN, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- ROSENBLATT, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos y contextos 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Lectura y Vida.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona, España: Graó.
- SOLÉ, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- TRELEASE, J. (2004). *Manual de lectura en voz alta*. Bogotá, Colombia: Fundalectura.

Capítulo 2

Razones para leer

«Dejar leer es crear los contextos en los que la lectura encuentre sentido; poner las condiciones para que ocurra la experiencia lectora; ayudar a que los lectores pasen de las lecturas útiles u obligatorias a una lectura que les resulte significativa en sus vidas; propiciar el contacto con los libros y la conversación sobre lo que se lee; hacer del libro un objeto más familiar, más cercano; remover los miedos y los fantasmas visibles e invisibles que siempre lo han rodeado. Esto es mucho más efectivo que los discursos, los métodos didácticos o los spots publicitarios que proclaman la importancia de la lectura».

Luis Bernardo Peña



Leer para aprender

«No se puede separar el aprendizaje de una disciplina, del aprendizaje de los discursos a través de los cuales esa ciencia se expresa».

Neus Sanmartí

La lectura es uno de los principales medios a través de los cuales niños, niñas y jóvenes aprenden nuevos conocimientos, confrontan sus saberes previos y modifican sus ideas sobre la realidad y el mundo. Si un niño o una niña piensa «que estamos pegados a la Tierra con un imán para no caernos», la lectura de un texto en una revista científica infantil lo puede llevar a transformar sus ideas y a incluir en sus esquemas cognitivos el nuevo concepto de gravedad.

Se sabe —porque lo han contado en sus autobiografías— que grandes inventores y expertos científicos como Marie Curie, Albert Einstein, Nubia Muñoz, Manuel Elkin Patarroyo fueron esencialmente curiosos con la información: desbarataban los aparatos, hacían preguntas difíciles a sus padres y maestros, vivían el mundo como una interrogación, pues no daban nada por sentado ni nada les parecía definitivamente resuelto.

De allí la importancia de trabajar en clases los libros informativos y los textos expositivos-explicativos, que son los propios de asignaturas como Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales, Filosofía, Educación Artística, Informática.

Al ingresar a los grados superiores de primaria, para los niños y las niñas aumentan los requerimientos de estudio sobre distintos temas provenientes de las diversas asignaturas curriculares. Para responder a estas demandas,

los estudiantes pondrán en marcha las prácticas que ya conocen y necesitarán aprender otras.

Leer para aprender es otra forma para denominar la llamada «lectura académica». Enseñar a leer para aprender significa preparar a niños, niñas y jóvenes para que sean cada vez más capaces de resolver por sí mismos las situaciones de lectura y apropiarse de los nuevos conocimientos que se presentan en las asignaturas del currículo. Para comenzar, se espera que construyan estrategias para ubicar, registrar y procesar la información que consultan diariamente.

Ruta para el manejo de la información

1. Usar un buscador electrónico con descriptores (palabras clave) precisos.
2. Aprovechar los paratextos de un libro (la tabla de contenido, por ejemplo) como indicios y anticipaciones.
3. Registrar lo encontrado luego de la búsqueda.
4. Identificar vacíos o información que es necesario buscar en otra fuente: el catálogo de una biblioteca escolar o pública.
5. Ordenar esa información mediante ideas clave que se van a usar.
6. Seleccionar la información que se citará en el propio trabajo.

«El modelo didáctico habitual, que entiende la docencia como “decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema”, omite enseñarles un saber valioso: que existen modos de indagar, aprender y pensar específicos de cada asignatura del currículo».

Paula Carlino

Ejemplo de formato para registrar la información encontrada

Ficha de registro de consultas	
Información que busco	
Libros o sitios web donde he buscado información	
Información importante que encontré	
Ideas clave que voy a citar	
Referencia de donde he tomado la información	

De otro lado, hay que revisar las razones, los motivos por los cuales se lee en el aula, ya que estos suelen ser ajenos: se lee para cumplir con tareas escolares, pero no para aprender sobre temas que son de interés de los estudiantes. Al respecto dicen Tolchinsky y Simó (2001):

Las prácticas de lectura serán verdaderamente productivas mientras mayor sea el compromiso mental y el sentido que tengan estas actividades para el estudiante. En tanto estas actividades sean para entender textos que necesitamos comprender y no ejercicios de subrayado o de selección de ideas principales, habrá una posibilidad más alta de que se genere un compromiso mental.

También es necesario enfatizar que a los estudiantes no se les puede dejar solos en la tarea de aprender a buscar, seleccionar, registrar, reordenar y comunicar lo aprendido. Isabel Solé (2001) ha insistido en la necesidad de que en el aula se enseñen explícitamente las estrategias lectoras para comprender los textos, primero con la ayuda del mediador, y luego progresivamente dejando solos a los estudiantes. Entre estas estrategias están:

- Activar los conocimientos previos.
- Establecer objetivos de lectura.
- Anticipar contenidos del texto a partir de indicios como los subtítulos o las primeras oraciones de un párrafo.
- Resumir lo leído.
- Hacerse preguntas que no estén respondidas en el texto y que reflejen el espíritu crítico del lector.

Ahora, dentro del proceso de *leer para aprender* es fundamental que el estudiante comunique lo que ha aprendido. Esto lo puede hacer a través de la producción oral y escrita (una presentación en *PowerPoint*, por ejemplo). Fundamentalmente lo que el docente esperaría de este momento es verificar que lo leído fue internalizado, que hubo construcción y generación autónoma de conocimiento.

Actividades sugeridas para trabajar con los docentes mediadores

Formador: invite a los docentes a debatir la pertinencia de estas actividades en todas las asignaturas del plan curricular, que busquen fomentar la lectura para el aprendizaje. Luego, comparta la experiencia que se reseña y converse con ellos para ver si esta contribuye con la cualificación de su práctica.

Para lograr que los estudiantes aprendan a buscar y seleccionar información es necesario enseñarles cómo:

- Consultar el catálogo de una biblioteca; buscar y localizar información utilizando Internet o páginas web aportadas por el docente.
- Consultar la tabla de contenido de un libro para explorar si la obra responde a lo buscado.
- Realizar una lectura exploratoria del texto a partir de subtítulos, imágenes, etc.
- Resumir con ideas clave y transcribir fragmentos significativos del texto leído.

Para lograr que los estudiantes aprendan cómo profundizar, conservar y reorganizar el conocimiento es necesario enseñarles a:

- Leer textos diversos en profundidad, lo que implica mostrarles cómo construir el sentido global del texto, controlar la propia comprensión, reconstruir ideas principales, entre otras cosas.
- Utilizar la escritura al servicio de la comprensión, por ejemplo, marcar o subrayar el texto, anotar dudas, comentarios en los márgenes de página.

Para lograr que los estudiantes aprendan a comunicar lo aprendido, es necesario enseñarles a:

- Acordar la forma como se va a comunicar a los compañeros el conocimiento obtenido: exposición oral, cartelera, dramatización, presentación en *PowerPoint*, escritura de un texto expositivo, argumentativo o descriptivo.

- Planificar el texto que escribirán tomando en cuenta el destinatario y el propósito con el que se comunica la información. Lo anterior exige: definir el género del texto que escribirán; establecer un orden de presentación de la información para el lector; hacer avanzar el texto controlando que todas las informaciones se incorporen, guardar relación con el tema seleccionado y evitar digresiones; intentar múltiples borradores hasta conseguir un texto que se ajuste a lo planeado.

Adaptado de *Diseño curricular para la educación primaria*. Provincia de Buenos Aires (2008).

Reseña de una experiencia significativa que ilustra el uso de la lectura para el aprendizaje

Título de la experiencia:

Proyecto de aula: los dinosaurios, una excelente excusa para leer y escribir con sentido

Institución educativa: sede República de Panamá de la Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito de Cali

Profesora: Ana Rubelia Taborda Jiménez

Estudiantes: grado tercero

Fecha: 2008-2009

Fuente: <http://bit.ly/LACkzm> (p.93)

Resumen: En esta experiencia se aprecia la manera en que, por elección explícita de los estudiantes, ellos deciden investigar alrededor de un tema que les interesa. Se encargan de llevar textos expositivos al aula, discutirlos y, finalmente, presentar lo que han aprendido.

Leer para ejercer la ciudadanía

«La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma. No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores)».

Emilia Ferreiro

Saber leer bien información en soportes analógicos (documentos y libros en papel) y digitales (sitios web, aplicaciones, *chats*, correos electrónicos, redes sociales, entre otros) es una condición esencial de ciudadanía, porque es a través de la lectura y la escritura que el sujeto se visibiliza en la sociedad, es la manera de decir: «Aquí estoy y merezco ser atendido».

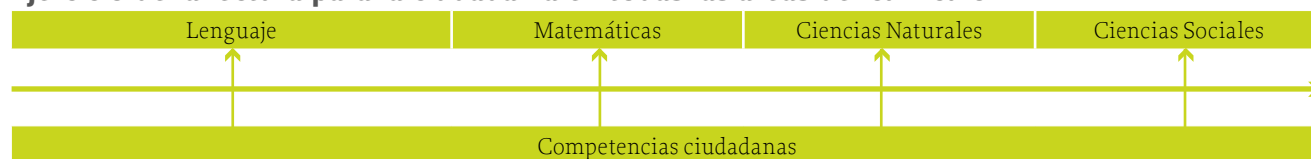
El ciudadano participa de manera activa en una democracia a través de la lectura y la escritura. Lee para entender sus derechos y conocer los deberes que tiene. Ser ciudadano exige, entre otras condiciones, tener competencias para

reclamar los derechos garantizados en la Constitución y en la ley, mediante el uso de la lectura y la escritura.

Niños, niñas y jóvenes son ciudadanos, aun sin cumplir los dieciocho años. Como ciudadanos deben conocer sus derechos —e identificar sus obligaciones— y aprender a ejercerlos desde que entran a la educación formal.

La formación de los estudiantes de educación básica primaria como ciudadanos activos y críticos es un propósito de enseñanza que no es exclusivo del área de Sociales, sino que se comparte con todas las asignaturas del currículo.

Ejercicio de la lectura para la ciudadanía en todas las áreas del currículo



A lo largo de estos años de estudio se deben diversificar las situaciones que animen a niños, niñas y jóvenes a leer, conversar, discutir, contar, opinar frente a asuntos de la vida escolar y de la vida pública que despierten su interés y los preparen para una ciudadanía activa. En los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* (2006), el Ministerio de Educación Nacional dice:

Trabajar en el desarrollo de competencias ciudadanas es tomar la decisión de hacer la democracia en el país, de formar unos ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que desde sus casas, escuelas y colegios extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia. Unos ciudadanos capaces

de analizar y aportar en procesos colectivos. Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto, antes que las armas, para resolver conflictos.

En este documento también se señalan situaciones en las que los estudiantes requieren competencias de lectura interpretativa y crítica para actuar en su escuela, su barrio, su ciudad. Pueden observarse como ejemplo los estándares resaltados:

- Comprendo qué es una *norma* y qué es un *acuerdo*.
- Entiendo el sentido de las *acciones reparatoras*, es decir, de aquellas que buscan enmendar el daño causado cuando incumpla normas o acuerdos.

Los dos estándares exigen que el estudiante lea y entienda, primero, la diferencia entre *norma* y *acuerdo*, y segundo, que identifique qué es una *acción reparatora*. Estos conceptos los puede trabajar el docente a partir de situaciones reales en el colegio, las cuales pueden estar sustentadas en textos: el PEI, la *Declaración de los derechos de los niños*, la Constitución Nacional. Pero esencialmente la ciudadanía se «lee» a través

de las actitudes del docente y de los estudiantes en el aula. Dice la cartilla *Brújula* (2011):

La formación ciudadana requiere de estilos democráticos y no autoritarios, centrados en el diálogo y la deliberación y no en los monólogos por parte del docente; en el reconocimiento del saber del estudiante y no en la imposición del conocimiento sin sentido; en la pregunta auténtica y no en las respuestas únicas; y en la promoción de oportunidades para la acción y la reflexión sobre esta.

Cuando un profesor de cualquier área permite que sus estudiantes formulen temas y preguntas sobre los cuales quieren investigar, cuando tiene en cuenta sus presaberes y acuerda con ellos una estrategia que permita usar la lectura para construir conocimientos y cuando los apoya durante el proceso entendiendo que todos tienen algo que aportar está creando un ambiente propicio para la formación ciudadana. En este caso, independientemente de los textos que se estén leyendo, lo fundamental es el tipo de relación que el docente promueve entre los estudiantes y el conocimiento, entre estos y sus pares y entre los alumnos y la figura de autoridad representada en el docente.

Actividades sugeridas para trabajar con los docentes mediadores

Formador: discuta con los docentes estas situaciones durante las sesiones de encuentro. Luego, invítelos a confrontar puntos de vista a partir de las preguntas que siguen. A continuación, comparta la experiencia que se reseña y converse con ellos para ver si esta contribuye con la cualificación de su práctica.

- Compartir con niños, niñas y jóvenes situaciones de la vida pública, promover la lectura de textos diversos que les permita informarse acerca de su realidad inmediata, enseñar a leer de manera crítica las informaciones que proponen los medios de comunicación son solo una muestra de las múltiples formas en que, desde distintas áreas, se puede trabajar para lograr el objetivo de formar a los alumnos como ciudadanos activos y críticos. Se pueden planificar, por ejemplo, sesiones de lectura y comentarios de la prensa escrita.
- También se pueden realizar sesiones para escuchar y analizar programas radiales y televisivos. Lo anterior con el objetivo de generar espacios de comentario y discusión sobre estos medios, que ayuden a los alumnos a construir criterios con los cuales juzgar de manera crítica los mensajes que reciben. Recordemos que la lectura es una práctica que se realiza no solo con textos escritos mediante el código alfabético; se leen textos que se construyen usando otros lenguajes, y enseñar a leer estos textos también hace parte de la formación de lectores.
- En relación con la publicidad, leer, escuchar y ver avisos que aparecen en distintos medios para comentarlas con otros resulta una actividad valiosa y necesaria. Abrir espacios para este tipo de «lecturas» es fundamental si se busca que los niños, niñas y jóvenes vayan advirtiendo cómo —de manera más o menos explícita— se ejerce presión sobre el público para que consuma el producto que se publicita.

Reseña de una experiencia significativa que ilustra el uso de la lectura para ejercer la ciudadanía

Título de la experiencia:

Educación bilingüe e intercultural:
memoria y tradición misak

Institución educativa:

Escuela San Pedro Peña del Corazón, Silvia, Cauca

Profesora: María Rosa Tombé Tunubalá

Estudiantes: grados de transición a tercero

Fecha: 2011

Fuente: <http://bit.ly/1egFIRG> (p.100)

Resumen: La profesora María Rosa se propuso recuperar entre sus estudiantes el valor de la lengua namui wam, propia del pueblo guambiano, al tiempo que desarrolla la enseñanza del español. Esta propuesta de enseñanza bilingüe se basa en una original estrategia curricular organizada en espirales, uno de los cuales es el *comunicativo*. En esta experiencia niños y niñas leen en las dos lenguas el himno de Colombia, cánticos y poemas indígenas, pero también «leen» los petroglifos que dan identidad a la comunidad guambiana, las lagunas, los sitios ceremoniales y los rituales de su etnia.

Leer para construir la subjetividad

«¿Sirve la literatura? Creo que sí, a mí me sirvió en la vida. Pero no del mismo modo en que me sirvieron, por ejemplo, las ideas. Las ideas me ayudaron a ordenar el mundo. La literatura me hace sentir que el mundo siempre está ahí, ofreciéndose, disponible, que siempre se puede empezar de nuevo».

Graciela Montes

Se considera responsabilidad de la escuela extender y profundizar la relación de los estudiantes con los libros literarios de gran calidad estética, porque estos ayudan a enriquecer la interioridad y la mirada que tienen los niños, las niñas y los jóvenes sobre sí mismos y a desarrollar su capacidad crítica para entender un entorno complejo.

Para ello se propone que los estudiantes tengan múltiples oportunidades de escuchar leer, leer solos y con otros, comentar y recomendar obras literarias.

Si el aula se torna en un lugar para la lectura compartida de géneros diversos (poesía, cuento, novela, teatro, tradición oral) y se instalan prácticas que la emparenten con el modo en que la literatura circula socialmente (conformar clubes de lectura, hacer la reseña de un libro en una red social), es posible conformar una *comunidad de lectores* que suscite la experiencia lectora de niños, niñas y jóvenes.

Es necesario instalar espacios en el aula donde la literatura ocurra, donde tengan lugar la experiencia de intercambio, la implicación personal en la historia de los personajes, el goce. La literatura se enseña cuando se la lee, cuando se discuten opiniones y pareceres sobre los sentidos de la obra, cuando se abren espacios de reflexión a partir de ella, cuando se entretujan diferentes miradas sobre los textos.

Un libro literario puede transformar para siempre a niños, niñas y jóvenes.

10 razones para leer literatura con niños, niñas y jóvenes

1. Estimula la interpretación de la realidad de manera más ambiciosa y compleja.
2. Fomenta otras formas de ver el mundo y realidades diferentes a las que se viven cotidianamente.
3. Facilita la formación de imágenes mentales propias, diferentes a las provenientes de la televisión o de Internet.
4. Invita a participar en el gran patrimonio lingüístico y cultural que subyace a los textos literarios. Incorpora al diálogo con la humanidad.
5. Establece marcos de referencia ética que contribuyen a la educación integral.
6. Sirve como medio de catarsis y de liberación frente a una realidad que puede ser opresiva y abrumadora.
7. Fortalece las competencias lingüísticas básicas: hacer lectura inferencial y crítica, estimular la escritura creativa, reconocer estructuras narrativas complejas y diferentes a las provenientes del folklore oral, ampliar el léxico personal, proporcionar elementos para desarrollar la argumentación razonada, etc.
8. Introduce una dimensión estética en la existencia, es decir, que «el mundo de la vida» va más allá de los límites de lo concreto y lo inmediato, y funda un territorio de utopías posibles.

«La literatura nos da imágenes para pensar. Cuando leemos literatura nos volvemos mil personas diferentes y aun así seguimos siendo nosotros mismos. A través de la literatura vemos la vida con toda la vulnerabilidad, honestidad y penetración de que somos capaces».

Aidan Chambers

9. Facilita la aptitud de enunciar en palabras propias el texto propio, ser más los autores de la vida propia
10. Crea identidad individual y social y fortalece la memoria histórica.

Estas razones sobre el sentido de la lectura literaria en la escuela hay que materializarlas en acciones planeadas para que vayan más allá de lo instrumental, es decir, de la mera *promoción de lectura*, tal como lo controvierte Luis Bernardo Peña (2003):

La promoción de la lectura puede llegar a convertirse en un ejercicio puramente técnico, vacío de sentido, como sucede con cierta modalidad de talleres en los que se despliega toda una parafernalia de actividades pedagógicas, juegos y «dinámicas» divertidas que, supuestamente, conducirán a la lectura. Estas acciones —en las que el libro solo sirve como pretexto— pueden producir el efecto contrario, porque distraen la atención de los lectores del libro mismo y los acostumbra desde pequeños a que la lectura solo resulta interesante cuando está rodeada de todos estos señuelos y luces artificiales.

En consecuencia, para el desarrollo de niños, niñas y jóvenes como lectores literarios es necesario:

- Contar con un docente a quien le guste la lectura literaria.
- Fortalecer la formación de los docentes para convertirse en mediadores.
- Desarrollar habilidades para hacer lectura en voz alta o lectura compartida.
- Consolidar un discurso docente que valore la literatura infantil de calidad.
- Organizar actividades, secuencias didácticas, talleres y proyectos planeados que estimulen el interés por la lectura de textos literarios.
- Cambiar la mirada sobre la literatura como un gozo personal aislado y resaltar su valor como discurso lingüístico y humanístico transformador.
- Aprender a seleccionar entre la variada oferta de las editoriales, los libros que sean pertinentes al grado y al interés de niños, niñas y jóvenes.

Actividades sugeridas para trabajar con los docentes mediadores

Formador: invite a los docentes a debatir la pertinencia de estas actividades, que buscan fomentar la lectura literaria. Luego comparta la experiencia que se reseña y converse con ellos para ver si esta contribuye con la cualificación de su práctica.

Planear rutinas de lectura guiada. Por ejemplo, puede ser una actividad permanente de lectura en voz alta titulada «10/10/10». Básicamente, el docente selecciona 10 cuentos para ser leídos, cada uno en 10 minutos exactos, durante 10 días seguidos. La selección de los textos debe ser meditada y puede incluir cuentos de humor, fantásticos o de terror.

Fomentar también la lectura independiente. Si niños, niñas o jóvenes ya pueden leer un libro por sí mismos, lo mejor es que el mediador sugiera otro de mayor complejidad. Una guía consiste en organizar una «constelación literaria», como las llama la profesora Guadalupe Jover (2011), que propone leer un mínimo de libros a lo largo del año escolar, partiendo del más «sencillo», que busca atrapar a los lectores menos animados, hasta un libro «clásico», de mayor exigencia para su comprensión. Lo anterior debe tener en cuenta los intereses de los niños, las niñas y los jóvenes y los objetivos pedagógicos del mediador.

Estimular que los lectores expertos ayuden a los que no lo son. Un niño, niña o joven con mayor adelanto en su comprensión lectora y que tenga dominio de la lectura en voz alta, les lee a otros un álbum ilustrado. Esta puede ser una rutina que se organice una vez a la semana en forma de club de lectura.

Crear andamiajes para facilitar la comprensión. Es clave que el docente proponga formas cooperativas de lectura.

Él puede guiar la comprensión por párrafos, pero no impondrá o dará su interpretación. Hará preguntas de «andamiaje» o apoyo. El mediador: i) antes de leer el texto, determinará el objetivo de lectura (por ejemplo, describir al protagonista del cuento; ii) durante la lectura, pedirá hacer inferencias de alguna información que no esté explícita en el texto; iii) después de la lectura de un párrafo, pedirá cerrar el libro —o no mirar el texto— para hacer hipótesis de lo que sucederá en el siguiente.

Reseña de una experiencia significativa que ilustra el uso de la lectura para construir la subjetividad

Título de la experiencia:

Conozcamos el mundo de Willy

Institución educativa:

Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía, Bogotá

Profesoras: Lilia Briceño y Magaly Niño

Estudiantes: grado preescolar

Fecha: 2008

Fuente: <http://bit.ly/1gC2oK3> (p.11)

Resumen: Esta experiencia docente demuestra la importancia de la lectura, así no exista dominio del código alfabético. La suma de buenos libros y estrategias de mediación planeadas estimulan en los niños, las niñas y los jóvenes la capacidad hablar de sus miedos, expectativas y sueños.



Invitación a reflexionar

Formador: es importante que los docentes comprendan las tres grandes funciones de la lectura en la escuela. Invítelos a reflexionar al respecto con base en estas preguntas.

Lectura para el aprendizaje

- ¿Qué lee habitualmente para tener nuevos conocimientos en su asignatura? ¿Cuántas horas dedica a leer en la prensa artículos divulgativos de su materia?
- Cuando lee para aprender, ¿subraya y marca el texto? ¿Les enseña a sus estudiantes a leer «rayando» el texto: identificar las ideas claves, marcar con asteriscos aquello que no entienden, hacerle preguntas al texto, resumir la idea global?
- ¿Si los estudiantes tienen preguntas del tipo: «¿Por qué no podemos volar?», ¿cómo aprovecha usted dicha pregunta?
- ¿Les ha enseñado a sus estudiantes qué es el plagio y cómo aprender a citar información nueva que han encontrado en Internet?
- ¿Qué medios orales o escritos utiliza para saber que los estudiantes «internalizaron» nuevos conocimientos que hayan aprendido en su materia?

Lectura para ejercer la ciudadanía

- ¿Qué les lee a niños, niñas y jóvenes para fomentar en ellos la lectura para la ciudadanía?
- ¿Luego de leer un texto, utiliza el debate oral para verificar qué comprendieron de ese texto y si lo enriquecieron con nuevos puntos de vista?
- ¿Usa con los estudiantes la lectura de revistas infantiles (*Semana Jr*, *El Conde Letras*) y de información de interés colectivo que circula en las redes sociales o la prensa en general?

Lectura para construir la subjetividad

- ¿Cuál es el valor que tiene para usted la lectura literaria?
- ¿Qué libros de literatura infantil utiliza en su clase? ¿Qué hace con ellos?
- ¿Le gusta leer en voz alta? ¿Qué criterios utiliza para seleccionar los textos que lee a sus estudiantes?
- ¿Qué reacción tienen los estudiantes después de que les ha leído un texto?
- ¿Tiene rutinas de clase para fomentar la lectura guiada o independiente?
- ¿Se leen en su clase diferentes tipos de textos literarios: libro-álbum, poesía, teatro, narrativa, tradición oral?

Para saber más

- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario*. Disponible en: <<http://bit.ly/rikHivY>>. [Consulta: 5 de febrero de 2014].
- FRADERUBIO, L. (2008). Comprensión lectora de problemas matemáticos. *El Educador*. Disponible en: <<http://cort.as/7bVt>>. [Consulta: 5 de febrero de 2014].
- HERNÁNDEZ, J. P. (2001). *Actividades de animación lectora*. Disponible en: <[http://bit.ly/1c\]t3PQ](http://bit.ly/1c]t3PQ)>. [Consulta: 5 de febrero de 2014].
- JOVER, G. (2011). *Las constelaciones lectoras*. Disponible en: <<http://bit.ly/IsMeBv>>. [Consulta: 5 de febrero de 2014].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Disponible en: <<http://bit.ly/MoHoIN>>. [Consulta: 5 de febrero de 2014].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011). *Brújula. Cartilla 1. Programa de competencias ciudadanas*. Disponible en: <<http://bit.ly/1irUmzo>>. [Consulta: 5 de febrero de 2014].
- SÁNCHEZ LOZANO, C. (2010). *Tareas de la didáctica de la literatura en la escuela hoy*. Disponible en: <<http://bit.ly/1bhhpHV>>. [Consulta: 5 de febrero de 2014].
- SANMARTÍ, N. (2006). *Aprender lengua en todas las áreas*. Disponible en: <<http://bit.ly/1aex8w7>>. [Consulta: 5 de febrero de 2014].
- VV.AA. (2008). *Diseño curricular para la educación primaria. Segundo ciclo*. Disponible en: <<http://bit.ly/1ex7pP4>>. [Consulta: 5 de febrero de 2014].

Bibliografía consultada

- CARLINO, P. y MARTÍNEZ, S. (2008). *La lectura y la escritura: un problema de todos*. Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- CARNEY, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, España: Morata.
- CHAMBERS, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MONTES, G. (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PEÑA, L. B. (2003). *Dejar leer*. Conferencia pronunciada en el Seminario de Promotores de Lectura, Feria Internacional del Libro de Guadalajara. En manuscrito.
- RODRÍGUEZ SANTAMARÍA, G. M. et al. (2009). *Ideas para formar lectores. 30 actividades paso a paso*. Medellín, Colombia: Comfenalco Antioquia.
- SANMARTÍ, N. (1997). Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de Ciencias. *Alambique*, (12).
- SOLÉ, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- TOLCHINSKY, L. y SIMÓ R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona, España: Horsori.

Capítulo 3

Práctica de aula. Una *secuencia didáctica* para leer con sentido

«El dispositivo de las *secuencias didácticas* presenta un interés por centrarse en una situación de comunicación y en las convenciones de un género particular. Igualmente las *secuencias* pretenden organizar y articular diferentes actividades escolares con el fin de superar las dificultades de lectura, orales y escritas de los estudiantes».

Joaquim Dolz

Analizar una práctica para reflexionar sobre la propia

Formador: en este capítulo nos detendremos en una práctica de aula cuyo eje fue la lectura. Esta experiencia, llevada a cabo por la maestra de quinto grado, Claudia Patricia Quintero, nos permite observar qué decisiones tomó para desarrollar un proceso de lectura con sentido, enmarcado en una situación comunicativa real y cuyos propósitos eran desarrollar en los estudiantes habilidades de lectura literal, inferencial y crítica a partir de un texto literario (que también puede ser expositivo-explicativo o argumentativo), en medio de un ambiente de juego y diálogo con la lectura. Aquí encontrará no solo una descripción de las actividades realizadas por la docente, sino una serie de comentarios que lo ayudarán a orientar el análisis de la secuencia con los maestros.

La descripción y los comentarios que se hacen de la experiencia, parten de la información suministrada en el Módulo 3, escrito por Gloria Rincón y Alice Castaño (2011), de la serie *Orientaciones para el desarrollo de competencias de Lenguaje en el aula*. Grados 4.º y 5.º. A continuación se presenta una ficha técnica sobre la experiencia.

Título	Leer para aprender a leer y para gozar la lectura
Lugar de desarrollo	Liceo Quial, Cali
Participantes	Claudia Patricia Quintero, docente del Liceo Quial. Estudiantes de un curso de quinto de primaria y un grupo de maestros de educación básica primaria.
Año de realización	Entre 1998 y 2004
Gestaron y sistematizaron la propuesta	Claudia Patricia Quintero (2005) gestó la propuesta y sistematizó la experiencia de aula con el título <i>La literatura: una máquina para enseñar a escribir</i> . El texto de análisis del cual se toma información para escribir este capítulo fue escrito por Gloria Rincón y Alice Castaño, quienes se apoyaron en el documento antes citado.
Resumen de la experiencia	Esta secuencia originalmente se diseñó con el fin de que los niños y las niñas aprendan a escribir textos instruccionales. Pero, para efectos de este módulo, solo se trabajó el área correspondiente a lectura. En siete jornadas de trabajo en el aula se enseña a los estudiantes que los textos dicen más de lo que parece, que un texto, para ser entendido, debe relacionarse con otros, y que el lector juega un papel activo, determinante, en la construcción de significado. Por último, se reconoce la enorme importancia del docente como mediador de lectura en la vida de los niños y las niñas.

Momento 1

El valor de lo que los estudiantes saben (Jornada 1) 2 horas

1. La profesora Claudia comienza su *secuencia didáctica* invitando a sus estudiantes a participar en un juego. Se organiza el salón de clase con mesas y sillas, en rincones, por separado. En unos se ponen palitos chinos, palos de pincho o de paletas y, en otros, bloques de figuras geométricas de distintas formas, colores o tamaños.

3. Los grupos intercambian espacios e intentan desarrollar el juego de sus otros compañeros, siguiendo las instrucciones que han dejado en las hojas.

2. En grupos de cinco a ocho personas, en cada rincón, se les sugiere que jueguen e involucren los elementos que tienen allí. El juego puede ser inventado o puede ser uno que ya conozcan, no existen restricciones, pueden ser juegos de mesa, de desplazamiento, de relevos, etc. Se les pide que, por grupos y en una hoja de papel, escriban las instrucciones del juego para que otros puedan practicarlo más adelante.

4. Finalmente, viene la reflexión de la actividad con todo el grupo. Se hace especial énfasis en preguntas como: «¿qué grupo pudo jugar siguiendo las instrucciones?, ¿por qué sí o por qué no pudieron seguir las instrucciones del otro grupo?, ¿por qué no son claras las instrucciones del otro grupo?».

Este juego no tiene intenciones meramente «recreativas», sino que es una actividad calculada dentro de la planeación que la docente Claudia se ha fijado para alcanzar los logros de aprendizaje. La intención particular es que sus estudiantes se familiaricen con el seguimiento de instrucciones y su correlato discursivo, el texto instruccional, en un proceso de escritura. Obsérvese lo que ella dice: «Mediante la actividad del juego obtenemos unas primeras escrituras que nos permitirán determinar, en otras palabras, diagnosticar, cómo están leyendo y escribiendo este tipo de textos». De este modo, la maestra conoce a sus estudiantes, genera en ellos expectativas sobre lo que viene más adelante y adquiere información para establecer una ruta de aquello en lo que ella se debe centrar didácticamente..

Momento 2

Los «andamiajes» o apoyos que genera el mediador (Jornada 2) 2 horas

<p>5. De acuerdo con la información recogida en la Jornada 1, la profesora Claudia selecciona un conjunto de textos, al que denomina «red textual», para leer con sus estudiantes, e incluye tres clases. El primero es el «texto-eje» alrededor del cual gira la secuencia didáctica. En este caso es un cuento fantástico escrito por el mexicano Juan José Arreola: «Baby H. P.» (se puede leer completo en las páginas 45-46).</p>	<p>6. Los segundos son «textos de apoyo», que básicamente aportan información extratextual para entender el «texto-eje». Entre estos se encuentran una biografía de Arreola y otros cuentos incluidos en su antología de relatos, <i>Confabulario</i>.</p>
<p>7. Los últimos textos, a los que ella denomina «textos de regalo», como <i>Los papeles de Miquela</i> (Jairo Aníbal Niño) o «Instrucciones para llorar» (Julio Cortázar), tienen una función de «propiciar momentos de lectura gratuita», pues la idea es seguir leyendo textos narrativos de gran calidad que incluyan instrucciones. Estos textos se leen antes de comenzar cada jornada sin que haya preguntas o comentarios, salvo que algún estudiante quiera hacerlos.</p>	<p>8. Seleccionado el «texto-eje», la docente les informa que les va a leer en voz alta el texto «Baby H. P.». Pero antes de hacerlo introduce una pregunta de anticipación: «¿De qué tratará un texto que lleva por título “Baby H. P.”?». Varios estudiantes expresan sus opiniones: «Del hijo de una prostituta», «Hijue... mentar la madre», «H. P. es el nombre del bebé, como Hernán Pérez, Héctor Piedrahita», «Un bebé hijo prodigio», «H. P. puede ser <i>Horse Power</i> (caballos de fuerza) o <i>High Power</i> (alta potencia) en inglés».</p>

Antes de comenzar la primera jornada, la profesora Claudia hace claridad sobre la selección de los textos que trabajará en la secuencia didáctica. La propuesta de la red de textos es innovadora porque los clasifica de acuerdo con la función que cumplirán en la comprensión del «texto-eje» («Todo texto es un intertexto, es decir, una red de textos», dice Barthes, 1973). La primera pregunta que hace la docente busca acercar los saberes previos de los estudiantes con los del texto. Se materializa lo señalado en el capítulo 1 de este módulo sobre el acto de leer como un diálogo entre el lector y el texto para construir significado. La docente acoge lo sugerido en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje de grados 4.º y 5.º (2006): «Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.».

Momento 2

<p>9. La profesora Claudia percibe que es necesario darles más información del cuento porque las respuestas no alcanzan a acercarse al contenido de la historia. Les reparte el primer párrafo del texto: «Señora ama de casa: convierta usted en fuerza motriz la vitalidad de sus niños. Ya tenemos a la venta el maravilloso Baby H. P., un aparato que está llamado a revolucionar la economía hogareña».</p>	<p>10. Y luego les vuelve a preguntar: «¿Si Baby H. P. es el nombre de una máquina, qué hará un aparato con ese nombre?». A mayor número de pistas semánticas los estudiantes son más arriesgados al exponer sus hipótesis: «Una máquina para hacer pañales». «Puede ser un robot que hace todas las labores que se necesitan para un bebé». «Una máquina para hacer o clonar bebés».</p>
<p>11. Posteriormente, les dice: «¿Qué preguntas le harían a un texto que comienza de esa manera?». Entre otras respuestas de los estudiantes se encuentran estas: «¿Dónde lo venden?». «¿De qué está hecho?». «¿Cómo va a revolucionar la economía hogareña?». La profesora Claudia escribe las respuestas en el tablero.</p>	<p>12. Para finalizar la jornada, la profesora Claudia le entrega una fotocopia del texto a cada estudiante y, al fin, comienza a leer en voz alta, sin detenerse! Al terminar la lectura, ella impulsa la discusión a partir de estos interrogantes: «¿Quiénes comprarían el Baby H. P.?, ¿quiénes no y por qué?, ¿cómo les pareció el texto?».</p>

Vale la pena resaltar en la estrategia didáctica de la profesora Claudia la manera como invita a los niños y las niñas a «entrar» en el cuento. Mediante este acercamiento previo ella despierta interés en leer el texto, lo cual incide favorablemente en el «compromiso mental» con que los lectores lo enfrentan. Si concebimos la lectura como construcción de sentido, es pertinente acercarse al texto con un por qué, un para qué y un qué vamos a buscar en él. La docente, con su lectura en voz alta, modela estrategias de acercamiento para que los estudiantes sorteen los retos que plantea el texto. Sabe que no los puede dejar solos, pues aún los niños y las niñas necesitan del acompañamiento y la lectura guiada por parte de un par experto. Pero, a su vez, sienta las bases para desarrollar habilidades de lectura independiente al ofrecerles una ruta de cómo se lee un texto: haciendo predicciones e interrogándolo.

Momento 3

El valor de las preguntas para la construcción de sentido (Jornadas 3 y 4) 4 horas

13. Las respuestas de la jornada anterior se retoman y sirven como estrategia para acercarse nuevamente al cuento. La maestra les pide a los estudiantes lo siguiente: «Analicemos cuáles de esas preguntas se responden en el texto y cuáles no». Por ejemplo, a la pregunta: «¿quién inventó el Baby H. P?», los estudiantes se guían por las marcas de los electrodomésticos y esto les da una pista para responder lo que dice el texto.

15. Posteriormente, la profesora Claudia divide a los estudiantes en grupos de cuatro personas. Le entrega una pregunta diferente a cada grupo, haciendo al menos que dos grupos tengan la misma pregunta para que a la hora de la plenaria pueda darse una confrontación. Les sugiere que entreguen las respuestas por escrito y en un formato grande (tipo cartelera) para exponerlas luego al grupo de compañeros. Para tal fin, deben nombrar uno o dos relatores.

14. En el caso del cuento de Arreola, el inventor es J. P. Mansfield y Sons. «La información solicitada está explícita en el texto».

Pero ante otra pregunta como «¿qué significa H. P?», las respuestas de los estudiantes son imprecisas, pues esa información no la responde claramente en el texto, sino que «está implícita y requiere que el lector la aporte en su mente».

16. Instrucciones que dio la profesora Claudia a sus estudiantes:

- Dibuje el Baby H. P. Señale cada una de sus partes.
- Identifique quién habla en el texto.
- ¿Qué tipo de texto es «Baby H. P.» y cuál cree que es la intención del autor al escribirlo?

La labor de contrastación que realiza la profesora Claudia a través de las preguntas pretende que los estudiantes entiendan que hay diferencia entre la lectura literal (lo que dice el texto expresamente) y la lectura inferencial (lo que no está en el texto y es necesario aportar). Esto es muy interesante porque les está diciendo: «Ojo, leer bien no es reproducir lo que dice el texto; leer bien, es leer entre líneas», es decir, deducir lo que no está, descubrirlo. Al mismo tiempo no abandona su rol de mediadora. Con la tarea que les deja a sus estudiantes impulsa la variedad de interpretaciones, pero también se muestra clara en cuanto a que hay un marco semántico sobre lo que dice o no dice un texto. Mientras pasa por los grupos, les pregunta: «¿Dónde aparece lo que están afirmando en el texto?, ¿con qué información del texto pueden sustentar lo que dicen?, etc.».

Momento 4

Con la ayuda de todos, se entiende mejor el texto (Jornadas 5 a 7) 6 horas

<p>17. Ahora la profesora Claudia invita a los niños y las niñas a socializar los resultados de la tarea exponiendo sus carteleras. La idea es que mientras un grupo expone, el otro que tiene la misma pregunta pueda interpelar o completar lo que sus compañeros están diciendo. Por ejemplo, pasan al frente dos de los grupos que han respondido al ejercicio: «Dibuje el Baby H. P. Señale cada una de sus partes». Inmediatamente se percibe que hay diferencias.</p>	<p>18. El grupo 1 cuestiona que el dibujo del grupo 2, «si bien señala todas las partes del aparato Baby H. P., olvida “las ramificaciones” del esqueleto suplementario». La respuesta del grupo 2 es: «Nuestro Baby H. P. funciona como los televisores con los controles remotos». Los del grupo 1 refutan: «Ustedes no estaban dibujando su Baby H. P., sino el que aparece en el texto de Arreola».</p>
<p>19. Luego, la profesora Claudia quiere profundizar en aspectos que no están explícitos en el texto sino que ahora requieren una interpretación crítica del mismo. Frente a la pregunta: «¿Qué tipo de texto es «Baby H. P.» y cuál creen que es la intención del autor al escribirlo?» surgen diferencias notables entre los grupos: «Es un texto informativo y la intención es vender un producto». «Es una propaganda y la intención es dar a conocer al Baby H. P.». Es una fábula, allí dice <i>Confabulario</i>» (y el estudiante señala la información que hay al final del texto).</p>	<p>20. Los estudiantes se trenzan en un vibrante debate. Pero ya saben (lo aprendieron en la actividad anterior) que no se puede inventar, sino que deben probar en el texto dónde se responde claramente o al menos se insinúa la respuesta. Aquí es donde intervienen los «textos de apoyo»: la profesora Claudia les facilita la biografía de Arreola. Reconocen, entonces, que «Baby H. P.» es un cuento fantástico y que la intención de Arreola al escribirlo era hacer una crítica burlesca al consumismo norteamericano.</p>

Durante la plenaria, la profesora Claudia deja discutir a los estudiantes y ella no interviene. Esta decisión didáctica es relevante, pues patrocina la confrontación de puntos de vista entre pares para dotar de sentido al texto. Ese ejercicio de lectura colectiva fomenta lo que Vygotski (2003) denomina «ayuda proximal», en donde los más expertos jalonan a los menos expertos. «Entre todos se puede entender mejor un texto», dice Mabel Pipkin (1999). También resulta clave la introducción que hace la profesora Claudia del texto de la biografía de Arreola para ampliar la comprensión sobre las intenciones del autor en el cuento «Baby H. P.». Vemos que no se trata de poner a leer muchos textos porque sí, sino de ayudar a que el estudiante descubra que la comprensión lograda de cada uno de estos textos repercute, potencia la comprensión de los demás: un principio básico de la lectura crítica-intertextual.



Baby H. P.

Juan José Arreola



Confabulario
J.J. Arreola.
México: Fondo de Cultura
Económica.
Viñeta de Federico Cantú.

Señora ama de casa: convierta usted en fuerza motriz la vitalidad de sus niños. Ya tenemos a la venta el maravilloso Baby H. P., un aparato que está llamado a revolucionar la economía hogareña.

El Baby H. P. es una estructura de metal muy resistente y ligera que se adapta con perfección al delicado cuerpo infantil, mediante cómodos cinturones, pulseras, anillos y broches. Las ramificaciones de este esqueleto suplementario recogen cada uno de los movimientos del niño, haciéndolos converger en una botellita de Leyden que puede colocarse en la espalda o en el pecho, según necesidad. Una aguja indicadora señala el momento en que la botella está llena. Entonces usted, señora, debe desprenderla y enchufarla en un depósito especial, para que se descargue automáticamente. Este depósito puede colocarse en cualquier rincón de la casa, y representa una preciosa alcancía de electricidad disponible en todo momento para fines de alumbrado y calefacción, así como para impulsar alguno de los innumerables artefactos que invaden ahora los hogares.

De hoy en adelante usted verá con otros ojos el agobiante ajeteo de sus hijos. Y ni siquiera perderá la paciencia ante una rabieta convulsiva, pensando en que es una fuente generosa de energía. El pataleo de un niño de pecho durante las veinticuatro horas del día se transforma, gracias al Baby H. P., en unos inútiles segundos de tromba licuadora, o en quince minutos de música radiofónica.

Las familias numerosas pueden satisfacer todas sus demandas de electricidad instalando un Baby H. P. en cada uno de sus vástagos, y hasta realizar un pequeño y lucrativo negocio, transmitiendo a los vecinos un poco de la energía sobrante. En los grandes edificios de departamentos pueden suplirse satisfactoriamente las fallas del servicio público, enlazando todos los depósitos familiares.

El Baby H. P. no causa ningún trastorno físico ni psíquico en los niños, porque no cohibe ni trastorna sus movimientos. Por el contrario, algunos médicos opinan que contribuye al desarrollo armonioso de su cuerpo. Y por lo que toca a su espíritu, puede despertarse la ambición individual de las criaturas, otorgándoles pequeñas recompensas cuando sobrepasen sus récords habituales. Para este fin se recomiendan las golosinas azucaradas, que devuelven con creces su valor. Mientras más calorías se añadan a la dieta del niño, más kilovatios se economizan en el contador eléctrico.

Los niños deben tener puesto día y noche su lucrativo H. P. Es importante que lo lleven siempre a la escuela, para que no se pierdan las horas preciosas del recreo, de las que ellos vuelven con el acumulador rebosante de energía.

Los rumores acerca de que algunos niños mueren electrocutados por la corriente que ellos mismos generan son completamente irresponsables. Lo mismo debe decirse sobre el temor supersticioso de que las criaturas provistas de un Baby H. P. atraen rayos y centellas. Ningún accidente de esta naturaleza puede ocurrir, sobre todo si se siguen

al pie de la letra las indicaciones contenidas en los folletos explicativos que se obsequian en cada aparato.

El Baby H. P. está disponible en las buenas tiendas en distintos tamaños, modelos y precios. Es un aparato moderno, durable y digno de confianza, y todas sus coyunturas son extensibles. Lleva la garantía de fabricación de la casa J. P. Mansfield & Sons, de Atlanta, ILL.

Tomado de: ARREOLA, J. J. (1952). *Confabulario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Invitación a reflexionar

Formador: luego de leída la secuencia, invite a los docentes a terminar de aclarar este tipo de modalidad de trabajo didáctico y a reflexionar sobre otras alternativas didácticas como las actividades, los talleres y los proyectos pedagógicos de aula, que ellos también pueden trabajar en sus clases.

Sobre la planeación didáctica

- ¿Qué aspectos de la forma como la profesora Claudia planea sus clases les llaman la atención? ¿Por qué?
- Si como dice el profesor Miguel Ángel Caro (Universidad del Quindío), «la didáctica es teoría en acción», ¿cómo definiría usted su filosofía de enseñanza? Expréselo mediante un eslogan.
- ¿De qué le sirvieron a la docente Claudia, en su secuencia didáctica, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje?

Sobre las formas de enseñar a leer

- ¿De qué forma son valorados los saberes previos del estudiante en esta secuencia didáctica?
- ¿Consideran que la elección del «texto-eje» es acertada? ¿Este texto les llamará la atención a los niños?
- ¿Piensan en los lectores cuando escogen un determinado texto para ser leído en clase? ¿Qué tipo de consideraciones hacen cuando escogen un texto?
- Tomando como referencia los «andamiajes» o apoyos utilizados por la profesora Claudia presentados en la secuencia, ¿cuáles utiliza usted?
- ¿De qué modo la profesora Claudia fomenta la comprensión cooperativa (de todos los estudiantes) de los textos?
- ¿Considera que la secuencia didáctica de la profesora Claudia podría utilizarse en su aula? ¿Qué cambios o adaptaciones le haría?

Sobre diversas modalidades de enseñanza

- ¿Cuál es la modalidad didáctica que usted trabaja más frecuentemente en sus clases (actividades, secuencias, talleres, proyectos)? ¿Cuál le ha funcionado más? Cite un ejemplo.
- Lea la definición sobre secuencia didáctica que ofrece el profesor Joaquim Dolz al comienzo de este capítulo. ¿Cómo imagina que la profesora Claudia acudirá a la escritura para terminar la secuencia didáctica?
- ¿Fomenta usted el juego como estrategia didáctica para enseñar? ¿Cómo lo hace? ¿Qué resultados ha logrado?

Para saber más

COLOMBIA APRENDE (2013). Relatos pedagógicos. Disponible en: <<http://bit.ly/1bJ5bLy>>.

[Consulta: 10 de febrero de 2014].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Disponible en:

<<http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-328927.html>>.

[Consulta: 10 de febrero de 2014].

Quintero, C. P. (2005). *La literatura: una máquina para enseñar a escribir*. Serie Construir cultura escrita en la escuela, Módulo 6, Programa de mejoramiento docente en lengua materna: desarrollo de la lectura y la escritura. Cali, Colombia: Convenio Gobernación del Valle y Universidad del Valle.

Rincón, G. y Castaño, A. (2011). *Orientaciones para el desarrollo de competencias de Lenguaje en el aula. Grados 4.º y 5.º*.

Módulo 3. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional (obra inédita).

Bibliografía consultada

ARREOLA, J. J. (1952). *Confabulario*. México: Fondo de Cultura Económica.

BARTHES R. (1973). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.

CAMPS, A. et al. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, España: Graó.

DOLZ, J. et al (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.

NEMIROVSKY M. et al. (2009). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona, España: Graó.

PIPKIN, M. (1999). *Diálogo con el texto*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

QUINTERO, C. P. (2005). *Programa de mejoramiento docente en lengua materna. Desarrollo de la lectura y la escritura*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

VYGOTSKY, L. (2003). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. Barcelona, España: Crítica.

Gracias a la alianza entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC-UNESCO), presentamos *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*, una herramienta dirigida a formadores y maestros que les permitirá revisar, reflexionar y redimensionar las prácticas de lectura que proponen en el aula. Se trata de una apuesta por el análisis de las situaciones didácticas que desarrollan los maestros como mediadores y que están configuradas por concepciones disciplinares, pedagógicas y políticas que es necesario identificar y analizar a la luz de las competencias que se pretenden promover en los estudiantes. Así mismo, esta cartilla busca posicionar al maestro como un sujeto reflexivo que cuestiona y transforma su propia práctica, diseñando situaciones significativas de aprendizaje, donde la lectura cobra sentido desde todas sus dimensiones y posibilidades.

De esta manera, la cartilla ofrece una posible ruta de trabajo para guiar la reflexión de formadores y maestros que, junto con *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*, abrirán un nuevo espacio de intercambio entre quienes tienen la responsabilidad y privilegio de formar nuevos lectores y escritores.



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**



CERLALC
Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe
Regional Centre for the Promotion of Books in Latin America and the Caribbean
Organización de las Naciones Unidas
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization