



Criterios orientadores de buenas prácticas para la enseñanza de la lectura



Fundación
Leer



Es la hora de leer a pesar a Victoria
muera por la librería de sus años
y el Cartera con los libros



Criterios orientadores de buenas prácticas para la enseñanza de la lectura

Criterios orientadores de buenas prácticas para la enseñanza de la lectura / coordinado por Ana Laura Oliva ; Anabella Saks ; Laura Calderón. - 1a ed. - Buenos Aires : Fundación Leer, 2010.
60 p. ; 21x21 cm.

ISBN 978-987-21471-3-6
ISBN versión digital: 978-987-21471-2-9

1. Formación Docente. 2. Alfabetización. I. Oliva, Ana Laura, coord. II. Saks, Anabella, coord. III. Calderón, Laura, coord.
CDD 371.1

Desarrollo de contenidos y coordinación general: Fundación Leer

Diseño: Cyboney S.A.

Fotografía: Carolina Zancolli

ISBN: 978-987-21471-3-6

Copyright 2010, Fundación Leer

Viamonte 1465 Piso 9 / Oficina 92 / (C1055ABA) Buenos Aires / Argentina

www.leer.org.ar

info@leer.org.ar

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de la editora.

Las fotos de los niños se publicaron con autorización de padres o tutores.

Fundación Leer agradece la colaboración del equipo de conducción, bibliotecaria, docentes y alumnos de la Escuela N° 13 D.E. 5 "Fray Mamerto Esquiú", Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina y el comprometido trabajo de la fotógrafa Carolina Zancolli.



Acerca de este documento

Este documento tiene como propósito central proporcionar un marco de referencia tanto de buenas prácticas de enseñanza de la lectura como de buenas prácticas escolares en relación con la lectura.

Propone una forma de contestar a dos preguntas centrales: *¿Qué hace un buen docente que promueve la lectura y desarrolla las competencias de comprensión lectora y el pensamiento crítico de sus alumnos? ¿Qué características tiene una escuela que trabaja en este sentido?*

Se incluyen criterios, expectativas de desempeño e indicadores que orientan buenas prácticas escolares desde la perspectiva del docente y de la gestión de la institución. Deseamos que este documento tenga por beneficiarios a los responsables de las prácticas de lectura en la escuela, docentes, directivos, formadores de docentes y demás personas involucradas en el desarrollo de las capacidades de los alumnos.



Contenidos

Fundación Leer

- Misión Pág. 11
- Ejes de trabajo Pág. 12

Presentación

Pág. 15

Criterios orientadores de buenas prácticas para docentes

- Diseño y coordinación de situaciones de lectura Pág. 20
- Promoción de la lectura Pág. 24
- Promoción de la comprensión lectora Pág. 27
- Promoción del pensamiento crítico Pág. 31
- Individualización Pág. 34

Criterios orientadores de buenas prácticas para equipos de conducción

- Pedagogía y currículo Pág. 40
- Organización y recursos Pág. 43
- Desarrollo profesional Pág. 46
- Ambiente alfabetizador Pág. 48

Glosario

Pág. 50

Bibliografía

Pág. 58



Fundación
Leer

Nuestra misión

Incentivar la lectura y promover la alfabetización de niños y jóvenes de nuestro país, generando un impacto duradero y positivo en su desarrollo personal que facilite su inserción plena en la sociedad.

Nos proponemos contribuir a la construcción de una Argentina alfabetizada y lectora con niños con acceso a libros y que hayan descubierto el placer y el valor de la lectura.

Desde marzo de 1997, desarrollamos programas para promover la alfabetización e incentivar la lectura en niños y jóvenes, como un aspecto fundamental del proceso educativo. Articulamos nuestros esfuerzos con otras organizaciones nacionales e internacionales, para generar nuevas iniciativas que contribuyan a nuestra misión.

www.leer.org.ar

Nuestros ejes de trabajo

- La capacitación de adultos referentes de niños y jóvenes.
- El fortalecimiento del desarrollo profesional de los agentes alfabetizadores.
- La entrega de libros nuevos para crear Rincones de Lectura en instituciones.
- La entrega de libros nuevos para que los niños lleven en propiedad a sus hogares.
- El asesoramiento pedagógico, la asistencia técnica, la evaluación y el monitoreo de nuestros programas.

www.leer.org.ar





14 Criterios orientadores de buenas prácticas para la enseñanza de la lectura

15 Presentación

Una enseñanza de calidad supone una escuela que propicie prácticas de lectura con valor comunicativo y cultural. Enseñar a leer supone, desde una concepción centrada en la comprensión e interpretación de un texto, una manera de desarrollar el pensamiento, apoyar el logro de las competencias para el aprendizaje y evitar el fracaso y la deserción escolar.

Los docentes y las familias desempeñan el papel más importante en la tarea de ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades lectoras. En nuestras escuelas, los docentes –comprendiendo este término en sentido amplio– son los responsables de diseñar tanto oportunidades de aprendizaje como un entorno propicio en el aula. Escuelas y aulas requieren docentes, no solo en el área de Lengua, que posean las competencias y los recursos necesarios para que puedan enseñar a leer de manera eficaz en todas las asignaturas. Por todo ello, es ineludible privilegiar el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela con el fin de desarrollar, más intensamente, las competencias lectoras de nuestros estudiantes. Si bien los actores centrales de los procesos de enseñanza y aprendizaje son los docentes y los alumnos, el éxito de su tarea también se ve influido por las características del marco institucional y por el desempeño del rol directivo.

Este documento tiene como propósito central proporcionar un marco de referencia tanto de buenas prácticas de enseñanza de la lectura como de buenas prácticas escolares en relación con la lectura.

Propone una forma de contestar a dos preguntas centrales:

- ¿qué hace un buen docente que promueve la lectura y desarrolla las competencias de comprensión lectora y el pensamiento crítico de sus alumnos?

- ¿qué características tiene una escuela que promueve la lectura y desarrolla las competencias de comprensión lectora y el pensamiento crítico de sus alumnos?

Para ello, establece *criterios centrales*, orientadores de buenas prácticas, con sus respectivos indicadores. Un *criterio* es una variable que nos permite analizar una realidad y formular un juicio de valor. Los *indicadores* representan rasgos observables en términos de comportamientos específicos de docentes y alumnos en situaciones reales. Están agrupados alrededor de determinadas *expectativas de desempeño* que aspiramos alcanzar en relación con un criterio determinado.

En este documento se incluyen, entonces, criterios, expectativas e indicadores que orientan buenas prácticas escolares desde la perspectiva del docente y de la gestión de la institución.

Esperamos que este material no sea interpretado como una expresión de deseo, sino como un compromiso formal de mejoramiento de la calidad centrado en los logros y las responsabilidades por los resultados. Creemos que emplear criterios e indicadores desempeña un papel fundamental, puesto que plantea la necesidad de definir claramente y en forma consensuada cuáles son las competencias que los docentes ponen en acción para una enseñanza significativa y efectiva de la lectura. La elaboración de estas descripciones implica una selección rigurosa y socialmente validada de parámetros claros y precisos que aseguren y hagan posible un seguimiento o control sistemático, objetivo y confiable de la calidad aceptable de las prácticas de enseñanza.

A la vez, debemos advertir que los criterios y la evaluación centrada en ellos no garantizan por sí solos mejores resultados. Si no van acompañados de planes estratégicos



efectivos para el mejoramiento de los procesos de enseñanza, difícilmente alcancen elevar la calidad de las prácticas de lectura y, consecuentemente, de los aprendizajes de los estudiantes.

Por lo tanto, este documento no es simplemente un listado de técnicas de gestión escolar y de enseñanza de la lectura sino un conjunto de definiciones específicas y consensuadas sobre qué es lo que los equipos de conducción y los docentes deben saber y pueden ser capaces de hacer. Asimismo, intenta apoyar la decisión de concebir y realizar un proyecto de mejora para orientar, ajustar y redoblar los esfuerzos en la tarea escolar para que los procesos garanticen a los estudiantes el derecho de aprender.

Los criterios adoptados son genéricos. En el caso de los docentes, son aplicables a las acciones de enseñanza realizadas por maestros de distintas áreas y niveles. Con respecto a los indicadores, si bien algunos resultan pertinentes para determinadas etapas de la escolaridad, en la mayoría de los casos son generales y se espera que el docente los interprete de manera adecuada a la edad de los alumnos y a su nivel de alfabetización.

Deseamos que este documento tenga por beneficiarios los responsables de las prácticas de lectura en la escuela, docentes, directivos, formadores de docentes y demás personas involucradas en el desarrollo de las capacidades de los alumnos. De todas maneras, si el documento cumple su cometido y el docente asume un compromiso con estas prácticas esperables, el beneficiario final será cada uno de los alumnos cuyos docentes estén involucrados en este programa.

Si pensamos en las *escuelas*, creemos que este documento

puede servir de base para:

- la difusión de criterios, desempeños e indicadores que guían las buenas prácticas;
- la reflexión y el análisis acerca de la enseñanza de la lectura centrados en la mejora;
- el relevamiento de datos sobre los desempeños de los docentes de la institución;
- el registro y la valoración de buenas prácticas de enseñanza de los docentes de la institución;
- el diagnóstico de oportunidades de mejora;
- la discusión, reflexión y definición de planes, proyectos y herramientas metodológicas entre los diversos actores involucrados en esta tarea: debates, acuerdos sólidos y alianzas efectivas intra e interinstitucionales.

Si pensamos en los *docentes*, con este material nos proponemos facilitar un instrumento para:

- la toma de conciencia sobre los rasgos característicos de las actuaciones de calidad;
- el acceso a una descripción sintética de conocimientos y habilidades esperables en intervenciones didácticas referidas a la lectura en el aula;
- el reconocimiento de las propias fortalezas y dificultades;
- el diagnóstico de oportunidades de mejora;
- la toma de decisiones informadas para la propia actualización sobre la enseñanza de la lectura;
- el debate, la discusión y reflexión entre pares en torno a la enseñanza significativa y efectiva de la lectura fundamentados teóricamente.



Criterios orientadores / docentes

1. Diseño y coordinación de situaciones de lectura
2. Promoción de la comprensión lectora
3. Individualización
4. Promoción de la lectura
5. Promoción del pensamiento crítico



1. Diseño y coordinación de situaciones de lectura

La enseñanza comprendida como acción intencional orientada al logro de aprendizajes en los alumnos debe crear las más variadas y ricas oportunidades para que tales aprendizajes puedan lograrse.

Parte fundamental de la tarea del docente es, entonces, el diseño y la coordinación de diversas situaciones de lectura. Tal diversidad hace referencia a un conjunto de elementos: los propósitos que guían la lectura, las modalidades a través de las cuales tiene lugar, las estrategias didácticas a las que el docente recurre, los materiales que se incluyen en las propuestas de lectura, las configuraciones grupales en las que los alumnos se integran durante la actividad lectora y los espacios en los que se desarrollan dichas experiencias con los textos.

La combinación y variación de estos elementos permite que el alumno lea por placer, pero también para estudiar, lea para jugar y para comunicarse, lea solo y con otros compañeros, en silencio o en voz alta, de manera más libre o dirigida, en el aula y en la biblioteca.

La diversidad posibilita descubrir la riqueza de la actividad lectora, evita la ritualización de las prácticas y brinda oportunidades para que todos los alumnos –con sus diferentes estilos y características– puedan disfrutar, comprender y aprender a través de la lectura. En tal sentido, la escuela es el ámbito privilegiado de generación de experiencias que muy probablemente no tengan lugar en otros contextos y situaciones.

EXPECTATIVAS DE DESEMPEÑO

INDICADORES

1.1 Planifico actividades de lectura con diversos propósitos.

- 1 Diseño e implemento actividades de lectura por placer.
- 2 Diseño e implemento actividades de lectura de estudio.
- 3 Incluyo actividades de lectura por placer y de estudio en los proyectos de aula que desarrollo.
- 4 Incluyo actividades de lectura con diversos propósitos en la planificación de la jornada semanal.

1.2 Diversifico modalidades de lectura frecuentemente.

- 1 A lo largo de cada semana, los alumnos:
 - a. leen en silencio con distintos propósitos
 - b. leen en voz alta con distintos propósitos
 - c. se leen entre pares con distintos propósitos
 - d. leen en grupos con distintos propósitos
- 2 Leo a los alumnos semanalmente con distintos propósitos.
- 3 Leo a los alumnos semanalmente una diversidad de textos ficcionales, expositivos, argumentativos (narraciones, versos, noticias, artículos).

1.3 Organizo a los grupos con distintos criterios.

- 1 Agrupo a los alumnos para realizar actividades que incluyan la lectura en grupos homogéneos según habilidades lectoras.
- 2 Agrupo a los alumnos para realizar actividades que incluyan la lectura en grupos heterogéneos según habilidades lectoras.
- 3 Reagrupó a los alumnos frecuentemente para crear variadas situaciones de enseñanza de la lectura.
- 4 Varío frecuentemente las configuraciones grupales (pares, pequeños grupos, gran grupo) para realizar actividades de lectura.

1.4 Recorro a múltiples estrategias didácticas para abordar los diversos tipos de textos.

- 1 Organizo actividades de lectura libre.
- 2 Organizo actividades de lectura dirigida (con guía oral o guías escritas).
- 3 Organizo actividades de lectura de las propias producciones escritas de los alumnos.

EXPECTATIVAS DE DESEMPEÑO

INDICADORES

- 4 Incluyo actividades de lectura en la realización de diversos proyectos.
- 5 Incluyo actividades de lectura en propuestas lúdicas.
- 6 Genero situaciones motivadoras de intercambios comunicativos: narrar historias, conversar, cantar, entre otros.
- 7 Creo situaciones en las cuales es necesario leer para comunicarse.
- 8 Coordino intercambios orales a partir de actividades de lectura, para compartir opiniones, contrastar ideas y enriquecer interpretaciones.
- 9 Empleo estrategias de "extrañamiento": lecturas de textos alterados en distintas formas y normalización por parte de los alumnos.
- 10 Propongo la elaboración de organizadores gráficos antes, durante y después de la lectura.
- 11 Propongo a los alumnos asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto: lector, autor, crítico, corrector.
- 12 Propongo actividades y reflexiones antes, durante y después de la lectura.
- 13 Empleo diferentes estrategias según el tipo de texto que se lee.

1.5 Incluyo materiales de distinto tipo en las propuestas de lectura.

- 1 Mis propuestas de lectura, a lo largo de un mes de trabajo o unidad didáctica, incluyen:
 - a. textos argumentativos
 - b. textos expositivos
 - c. textos ficcionales
 - d. textos instructivos
 - e. textos de todas las áreas curriculares
 - f. textos de los medios de comunicación
 - g. textos de los propios alumnos
- 2 Considero la lectura como actividad central para el aprendizaje en las distintas áreas o materias.



EXPECTATIVAS DE DESEMPEÑO

INDICADORES

1.6 Dispongo en el aula de diversos materiales de lectura y portadores de texto.

- 1 En el aula existen un número suficiente en relación con el grupo de:
 - a. libros de ficción a disposición de los alumnos
 - b. libros de texto a disposición de los alumnos
 - c. publicaciones periódicas a disposición de los alumnos
 - d. variados portadores de texto (calendarios, agendas, carteleras, buzones de intercambio)
- 2 Los alumnos toman contacto directo con los libros textos en el aula.
- 3 Los alumnos utilizan los diversos portadores de texto asiduamente.
- 4 El aula dispone de materiales para que los alumnos escriban de manera espontánea.

1.7 Utilizo distintos espacios para el desarrollo de situaciones de lectura.

- 1 Desarrollo situaciones de lectura con los alumnos en el aula.
- 2 Desarrollo situaciones de lectura con los alumnos en la biblioteca.
- 3 Desarrollo actividades de lectura en otros espacios favorecedores de la escuela (el patio, el comedor, entre otros).



2. Promoción de la lectura

La promoción de la lectura responde a las necesidades de motivar dicha práctica, pero a través de intervenciones específicas, sistemáticas y significativas de aquellos mediadores entre los libros y los niños –docentes, bibliotecarios, padres. En este sentido, la promoción no queda encerrada en un acto de animación aleatoria e insustancial que pretende presentar la lectura como una práctica de distensión y entretenimiento. El docente debe intervenir en el encuentro entre el alumno y el texto a través de la enseñanza de estrategias de lectura, del fortalecimiento de los conocimientos previos, de las habilidades discursivas, de las competencias frente a la diversidad textual, de las capacidades de distancia crítica frente a los discursos. En fin, promover la lectura no debería ser una actividad separada de su enseñanza.

De allí que la lectura deja de considerarse una actividad más, aislada o esporádica, para ocupar un lugar central en la propuesta pedagógica. Se trata de motivar a los estudiantes para que se transformen en lectores asiduos a través de prácticas centradas en un verdadero disfrute.

El requisito primordial para lograrlo es la propia condición del docente como lector, quien comparte con los alumnos su entusiasmo por la lectura y su experiencia con los

textos, planifica y pone en práctica espacios y tiempos sistemáticos para una lectura personal, selecciona e incorpora una variedad de textos que expresan la diversidad de intereses y perfiles de los alumnos.

Para generar lectores asiduos, además, se debe favorecer la continuidad de la práctica más allá del ámbito de la escuela. En tal sentido, las familias también juegan un rol fundamental como mediadores de lectura y es por eso que deben ser involucradas, junto a otros miembros de la comunidad, en los programas y actividades de lectura escolares.

Los contextos que rodean a los alumnos también son diversos en cuanto a las posibilidades que brindan. Se requiere considerar esa diversidad para poder fomentar el rol mediador de la familia y la comunidad. Dar herramientas para que los hogares constituyan entornos alfabetizadores es potenciar las oportunidades de que todos los estudiantes experimenten el deseo de leer y puedan satisfacerlo.

EXPECTATIVAS DE DESEMPEÑO

2.1 Comparto con los alumnos mi valoración de la lectura y ofrezco espacios para que los alumnos también lo hagan.

2.2 Genero espacios y tiempos sistemáticos para la lectura por placer y propongo actividades creativas vinculadas con las lecturas.

INDICADORES

- 1 Comparto con mis alumnos experiencias personales como lector asiduo de textos ficcionales, expositivos, periodísticos y otros.
 - 2 Destino espacios para conversar y compartir experiencias acerca de los libros, artículos y noticias que captan nuestra atención en cada momento.
 - 3 Promuevo el interés por expresar y compartir experiencias de lectura a través de intercambios orales y escritos.
 - 4 Doy oportunidad para que los alumnos expresen lo que han pensado y sentido durante la lectura.
 - 5 Implemento instancias de recomendación de libros en los cuales los alumnos comentan a otros sus experiencias de lectura.
-
- 1 Sostengo una instancia semanal de lectura silenciosa por placer en clase y en otros espacios.
 - 2 Implemento un sistema de préstamos de textos a sus hogares (o colaboro con el bibliotecario en su organización).
 - 3 Fomento que los alumnos traigan a la escuela materiales de lectura de sus hogares.
 - 4 Propongo a los alumnos actividades creativas vinculadas con las lecturas: dramatizaciones, expresiones plásticas, adivinanzas, cartas a los personajes.

EXPECTATIVAS DE DESEMPEÑO

INDICADORES

2.3 Selecciono variedad de textos para atender un amplio rango de intereses y poder generar nuevos.

- 1 Selecciono textos basándome en criterios pedagógicos: diversidad, posibilidad de identificación, formato, contenido, lecturabilidad.
- 2 Selecciono textos basándome en otros criterios pertinentes: temas convocantes, intereses de alumnos, características de las ediciones.
- 3 Clasifico los textos según niveles de complejidad: vocabulario, secuencia textual, extensión, cantidad de oraciones por párrafo, entre otros.
- 4 Ayudo a los estudiantes a descubrir y ampliar sus preferencias de materiales de lectura.
- 5 Oriento a los alumnos en la selección de los textos según intereses y necesidades.
- 6 Muestro a los alumnos catálogos de literatura e intercambio sobre lo que sería interesante leer.
- 7 Informo a los alumnos sobre las novedades que adquiere la biblioteca de la escuela.

2.4 Involucro a las familias y a diversos miembros de la comunidad en actividades de lectura.

- 1 Convoco sistemáticamente a las familias a participar desde un rol activo en actividades de lectura con los alumnos.
- 2 Convoco a miembros de la comunidad a participar desde un rol activo en actividades de lectura con los alumnos.
- 3 Mantengo informadas a las familias acerca de los proyectos de lectura que desarrollo con los alumnos.
- 4 Comunico a las familias los resultados alcanzados por los alumnos y les brindo orientaciones para trabajar sobre los aspectos aún no logrados.
- 5 Propongo actividades, materiales e ideas para que las familias implementen regularmente en la vida cotidiana, en tanto mediadores de lectura.



3. Promoción de la comprensión lectora

El docente desempeña un papel de mediador entre los alumnos y los conocimientos. Su función es procurar el acercamiento del alumno a un determinado contenido, en este caso, a la lectura como valiosa práctica social. La manera en la cual cada docente intenta ese acercamiento se ve afectada por sus concepciones acerca de la lectura, sus creencias, sus valores y sus propias experiencias lectoras.

La lectura como práctica social y cultural es una habilidad que debe ser enseñada, proporcionando estrategias que permitan abordar los textos y alcanzar grados de comprensión cada vez más profundos, de manera progresiva, para lograr autonomía en los sujetos.

La enseñanza que se propone promover la comprensión lectora incluye planes de acción que permiten recuperar saberes previos de los alumnos, ponerlos en diálogo con las expectativas acerca de lo que están a punto de aprender, relacionarlos con lo que efectivamente aprenden como conocimiento nuevo, llegar al texto con un andamiaje que les posibilite jerarquizar las ideas importantes, establecer relaciones entre elementos del texto, reflexionar sobre su contenido y organización, modificar las estrategias puestas en juego para superar los obstáculos que se presenten. De este modo, los alumnos entablan un diálogo con los textos en el cual construyen significados de una manera genuina.

3.1 Facilito la comprensión del texto, de sus elementos y sus relaciones y de su organización.

- 1 Identifico en los textos los términos fundamentales para la comprensión que resultan complejos para los alumnos y oriento la comprensión de sus significados.
- 2 Propongo actividades de ampliación de vocabulario y comprensión de las relaciones semánticas entre los términos (consulta en diccionario, acróstico, red semántica).
- 3 Guío la comprensión de vocabulario desconocido a través de la exploración conjunta del contexto en el cual aparece.
- 4 Ayudo a identificar jerarquía de ideas y conceptos a partir del análisis de las claves pertinentes del texto.
- 5 Explico la relación de los componentes del texto (términos, conceptos, ideas principales) con el objetivo de lectura planteado.
- 6 Oriento con preguntas la identificación del hilo conductor del texto y la vinculación entre sus distintas partes (tema, progresión temática).
- 7 Enseño procedimientos para destacar información relevante (subrayado, notas marginales, apuntes, codificación, gráficos).
- 8 Enseño a realizar resúmenes y síntesis del contenido de los textos.
- 9 Transmito procedimientos de exploración e identificación de los segmentos del texto pertinentes en las lecturas de búsqueda de información.
- 10 Asisto en la elaboración de representaciones gráficas que vinculen los conceptos extraídos de los textos.
- 11 Enseño a reconocer las funciones de distintos fragmentos o párrafos de un texto (introducción, recapitulación, ejemplificación, entre otros).
- 12 Guío con preguntas la identificación de la estructura narrativa.
- 13 Enseño procedimientos de análisis de texto ficcionales: análisis del discurso, voz narradora, perspectiva, manejo del tiempo y otros.
- 14 Explico las distintas organizaciones textuales (secuencia, causa-consecuencia, comparación, etc.) y oriento a los alumnos para que puedan identificarlas.
- 15 Enseño estrategias de comprensión lectora en diversas áreas.
- 16 Evalúo sistemáticamente avances y dificultades en la comprensión lectora de mis alumnos así como logros alcanzados.

3.2 Explicito a los alumnos mis estrategias lectoras.

- 1 Comunico a los alumnos mis propias estrategias como lector experto (comento lo que hago cuando leo y explico por qué lo hago).
- 2 Realizo frente a los alumnos actos de lectura con distintos propósitos (por placer, para buscar información, para resolver instrucciones, para comunicarme).
- 3 Modelo la lectura en voz en alta en diversas situaciones de enseñanza en forma sistemática.
- 4 Brindo instrucciones sobre la secuencia de acciones en la lectura, modelando el procedimiento.
- 5 Invito a la observación atenta de la modelización de estrategias de lectura.

3.3 Contribuyo a desarrollar las estrategias lectoras de los alumnos.

- 1 Oriento la comprensión del propósito comunicativo del autor del texto.
- 2 Oriento la búsqueda de vinculaciones entre el texto y el contexto y repongo la información contextual o temática faltante.
- 3 Favorezco la puesta en relación de lo que leen los alumnos con sus saberes previos y sus experiencias personales.
- 4 Guío el reconocimiento de elementos paratextuales (títulos, índice, tapa, contratapa, ilustraciones) para anticipar y comprender el texto.
- 5 Propongo actividades de anticipación a la lectura tales como definir propósitos y formular hipótesis.
- 6 Oriento a los alumnos para que reconozcan la necesidad que intentan resolver a través de la lectura (entretenimiento, búsqueda de datos, estudio).
- 7 Indico la realización de más de una lectura del mismo texto, variando los propósitos en cada oportunidad.
- 8 Compruebo el nivel de comprensión alcanzado progresivamente por los alumnos durante la lectura (interrogo a los alumnos sobre sus ideas, predicciones e inferencias, los invito a preguntar, consultar, releer).
- 9 Propongo que los alumnos expongan versiones sintetizadas sobre los textos leídos.
- 10 Estimulo el monitoreo de las hipótesis de los alumnos durante la lectura (estrategias de metacognición).

- 11 Invito a los alumnos a modificar sus estrategias ante dificultades en la comprensión de la lectura.
- 12 Utilizo estrategias para evaluar la comprensión luego de la lectura: síntesis, preguntas, re-narraciones.

3.4 Atiendo y analizo el grado de comprensión literal e inferencial de los alumnos y los oriento en el aprendizaje.

- 1 Aseguro que los alumnos adquieran los conocimientos sobre el código lingüístico necesarios para la comprensión lectora.
- 2 Propongo una reflexión sistemática acerca de aspectos gramaticales y textuales correspondientes a la etapa escolar.
- 3 Asisto en la identificación de elementos explícitos del texto (como pueden ser los personajes, las circunstancias, las acciones).
- 4 Facilito la elaboración de inferencias para extraer información implícita a partir de la explícita.
- 5 Enseño a identificar expresiones literarias y los oriento en la comprensión de su sentido.
- 6 Elaboro materiales cuyas consignas guían la comprensión literal e inferencial del texto.



4. Promoción del pensamiento crítico

Desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos significa darles herramientas para que piensen por sí mismos, para que consideren diversos puntos de vista, para que reflexionen sobre los fundamentos que subyacen a las afirmaciones propias y ajenas.

Las clases que promueven el pensamiento crítico crean un ambiente en el cual se proponen tareas desafiantes, se formulan preguntas que admiten una diversidad de respuestas, se fomenta la argumentación fundamentada, se invita a asumir posiciones críticas y a realizar valoraciones basadas en múltiples criterios.

Esto requiere dotar al alumno de herramientas para el análisis de textos de diverso tipo y aprovechar las situaciones de lectura para desarrollar habilidades superiores de pensamiento.

Los docentes que promueven el pensamiento crítico consideran que no hay una sola respuesta válida frente a las cuestiones que plantean los textos, sino que invitan a enriquecer visiones, sentidos e interpretaciones, en suma, a desarrollar el pensamiento divergente, en un ambiente de respeto a todas las voces y perspectivas.



EXPECTATIVAS DE DESEMPEÑO

INDICADORES

4.1 Comparto con los alumnos mi valoración de la lectura y ofrezco espacios para que los alumnos también lo hagan.

- 1 Ayudo a los alumnos a construir los diversos sentidos que encierran los textos.
- 2 Enseño procedimientos de análisis de textos expositivos: reconocimiento de la organización de la explicación (presentación, interrogante, desarrollo y cierre) definiciones, ejemplos, reformulaciones y citas, conectores explicativos.
- 3 Enseño procedimientos de análisis de textos argumentativos: identificación de tesis, argumentos, contraargumentos, recursos.
- 4 Oriento la búsqueda de argumentos a favor y en contra de la posición de un autor.
- 5 Promuevo intercambios de puntos de vista fundamentados, respetando las posiciones diferentes a la propia.
- 6 Ofrezco mi propia interpretación del texto como una posibilidad más entre las demás.

4.2 Promuevo el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento a través de situaciones de lectura.

- 1 Propongo situaciones de lectura con diversos textos (ficticiales, expositivos, argumentativos) en las cuales los alumnos deben analizar, sintetizar y evaluar su forma y contenido.
- 2 Oriento el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento a través de la lectura: razonamiento, anticipación, inferencia, búsqueda de explicaciones, consideración de alternativas y consecuencias, entre otras.
- 3 Fomento una postura crítica en relación con los textos, considerando las ideas que transmiten en forma provisoria.
- 4 Guío en la elaboración de opiniones fundamentadas sobre las ideas transmitidas en los textos.
- 5 Oriento la formulación de afirmaciones y valoraciones sobre los textos sobre la base de claves textuales adecuadas.
- 6 Oriento la formulación de valoraciones sobre los textos (sus ideas, su calidad, el propósito del autor) sobre la base de criterios explícitos.

EXPECTATIVAS DE DESEMPEÑO

INDICADORES

4.3 Propongo buenas preguntas y habilito espacios para que los alumnos se formulen preguntas en situaciones variadas de lectura.

- 1 Formulo preguntas que abren la posibilidad de respuestas divergentes (que admiten más de una respuesta válida).
- 2 Formulo preguntas abiertas antes, durante y después de la lectura de un texto.
- 3 Fomento que los alumnos formulen preguntas en relación con los textos.
- 4 Aprovecho las preguntas que los alumnos formulan para profundizar aprendizajes y enriquecer perspectivas.
- 5 Luego de formulada la pregunta, brindo un tiempo para permitir que los alumnos elaboren sus respuestas.
- 6 Fomento la interacción entre pares a partir de las preguntas que se formulan en clase.
- 7 Realizo comentarios alentadores ante las preguntas de los alumnos (me abstengo de responder o valorizar negativamente la pregunta).
- 8 Formulo y fomento la formulación de preguntas en relación con una variedad de textos.





EXPECTATIVAS DE DESEMPEÑO

5.1 Utilizo la información individualizada sobre mis alumnos para que mis intervenciones didácticas en situaciones de lectura tengan un adecuado nivel de desafío.

INDICADORES

- 1 Identifico fortalezas y debilidades de los alumnos para adecuar mis intervenciones.
- 2 Identifico las dificultades de lectores menos expertos para ayudarlos a progresar.
- 3 Identifico las potencialidades de lectores avanzados para fomentar su desarrollo.
- 4 Observo y registro el avance individual de cada niño en la lectura para favorecer su progreso.
- 5 Ofrezco oportunidades de reflexionar sobre logros y dificultades en los procesos de lectura grupales e individuales.
- 6 Brindo a mis alumnos información sistemática sobre su proceso de aprendizaje en relación con la lectura.
- 7 Brindo ayuda en forma directa cuando los alumnos lo necesitan en forma de preguntas, de explicaciones u otras acciones.
- 8 Permito que los alumnos trabajen en forma autónoma dentro de sus posibilidades.
- 9 Brindo tiempo y oportunidades para que los alumnos accedan a los materiales de lectura en forma independiente.
- 10 Abordo textos que presentan distintos niveles de dificultad.
- 11 Organizo proyectos de lectura con actividades diferenciadas que contemplan diversas habilidades lectoras con creciente nivel de desafío.

5.2 Atiendo y respeto las particularidades de mis alumnos en las decisiones que adopto y en la interacción en el aula.

- 1 Interactúo frecuentemente con cada alumno en relación con su actividad lectora, demostrando afecto, interés y respeto.
- 2 Aprovecho las situaciones de lectura para tender puentes con la cultura, la historia, los valores y las costumbres de mis alumnos.
- 3 Creo un entorno cordial, que ayuda a expresarse, donde se respetan los silencios y la palabra del otro.

5. Individualización

Los docentes que desarrollan prácticas basadas en el principio de individualización comprenden que sus alumnos se diferencian por una serie de características: sus patrones de crecimiento, sus ritmos y estilos de aprendizaje, sus intereses y preferencias, sus contextos familiares y culturales.

Lejos de considerar que esta diversidad constituye un problema, valoran las diferencias y responden a las necesidades y potenciales individuales de los alumnos en las intervenciones didácticas que realizan. Ello se manifiesta en la variedad de los materiales textuales que se utilizan, en las actividades diferenciadas que integran los proyectos de lectura, en el equilibrio entre la ayuda directa y el fomento al trabajo autónomo, en un ambiente de interacción frecuente, cordial y respetuosa.

En las clases donde se considera la individualización, cada alumno encuentra oportunidades para avanzar en la lectura con un adecuado nivel de desafío y de respeto a sus intereses.

EXPECTATIVAS DE DESEMPEÑO

INDICADORES

- 4 Asumo que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto.
- 5 Indago gustos y preferencias individuales de los alumnos para incluir textos acordes a estos criterios.
- 6 Uso materiales que se corresponden con la diversidad de intereses y posibilidades de los alumnos.





Fundación
Leer



Criterios orientadores / equipos de conducción

1. Pedagogía y Currículo
2. Organización y Recursos
3. Ambiente Alfabetizador
4. Desarrollo Profesional



1. Pedagogía y currículo

Una escuela comprometida con la promoción de la lectura, la comprensión lectora y el pensamiento crítico es aquella que sostiene una concepción pedagógica coherente con tal objetivo así como una propuesta curricular que brinda oportunidades para alcanzarlo.

Esta pedagogía se basa en algunos principios fundamentales como la importancia de la autonomía creciente del alumno en sus prácticas lectoras, el valor de la lectura por placer, la individualización y el aprendizaje cooperativo, así como la centralidad de la lectura para el aprendizaje de las distintas áreas.

El currículo, comprendido como proyecto educativo documentado, se funda en tales principios para proponer metas de adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y construcción de valores vinculados con la formación lectora, así como diversas estrategias y actividades para la concreción en el aula del proyecto educativo. El conjunto de acciones formativas que la escuela efectivamente lleva a la práctica, que constituyen el currículo en acción, se encuentra alineado con el proyecto mencionado.

Tanto la concepción pedagógica como el currículo real son compartidos y están sostenidos por los distintos miembros de la institución escolar.

EXPECTATIVAS DE DESEMPEÑO

1.1 Nuestra escuela sostiene una concepción pedagógica sólida y fundada teóricamente en relación con la promoción de la lectura.

INDICADORES

- 1 La enseñanza en nuestra escuela persigue la autonomía creciente del alumno en sus prácticas lectoras.
- 2 La enseñanza en nuestra escuela respeta las características particulares de los alumnos y las tiene en cuenta en sus planes de lectura.
- 3 La enseñanza en nuestra escuela procura que los alumnos sean lectores críticos.
- 4 La enseñanza en nuestra escuela fomenta el aprendizaje cooperativo en relación con las prácticas lectoras.
- 5 Existen en nuestra escuela documentos que explicitan la concepción pedagógica sostenida institucionalmente (principios pedagógicos, metas, documentos sobre los proyectos en marcha con la fundamentación pertinente, entre otros).
- 6 Los miembros de la institución comparten concepciones y valores comunes acerca de la formación lectora.
- 7 Nuestra escuela promueve la lectura por placer a través de acciones sistemáticas destinadas a tal actividad.
- 8 Nuestra escuela promueve la lectura como actividad central para el aprendizaje en las distintas áreas o materias.
- 9 Nuestra escuela promueve la comprensión lectora de los alumnos.
- 10 Nuestros docentes están comprometidos con la mejora constante de sus prácticas vinculadas con la formación de alumnos lectores.

1.2 El currículo de nuestra escuela brinda oportunidades para el desarrollo de lectores autónomos.

- 1 La promoción de la lectura es una meta central en el currículo real de nuestra escuela.
- 2 El currículo real de nuestra escuela contempla contenidos específicos vinculados con la formación lectora de los alumnos.
- 3 El currículo real impulsa la realización de proyectos aúlicos para formar lectores hábiles y críticos.
- 4 El currículo real incluye propuestas que integran distintas materias o áreas en relación con la formación lectora de los alumnos.

- 5 El currículo real contempla tiempos y espacios destinados a la formación lectora de los alumnos.
- 6 El currículo real contempla la evaluación de los distintos aspectos vinculados a la formación lectora de los alumnos a través de diversos instrumentos.
- 7 El currículo real es revisado periódicamente para implementar mejoras en relación con la formación lectora de los alumnos.
- 8 El documento curricular de nuestra escuela propone objetivos y planes de acción referidos a la formación lectora de los alumnos.
- 9 El documento curricular especifica los conocimientos, habilidades y valores que se intenta transmitir a los alumnos en relación con la lectura.
- 10 El documento curricular es fruto de una elaboración conjunta.



2. Organización y recursos

Para que las concepciones y proyectos puedan efectivizarse en las prácticas escolares cotidianas se requiere de una organización que cuente con personal, estructuras y recursos apropiados que apoyen las acciones de promoción de la lectura.

Un lugar fundamental lo ocupa el director –como máximo responsable de la marcha de la organización– en su múltiple rol de líder del cuerpo docente, de orientador y supervisor de su trabajo pedagógico y de gestor de los diversos recursos que se requieran. Uno de los recursos esenciales es, precisamente, el personal docente capacitado y consciente de sus tareas y responsabilidades. Directivos y docentes forman un equipo que trabaja unido y de manera comprometida para lograr que los alumnos se conviertan en lectores asiduos, autónomos y críticos. La formación de este equipo y la sistematización de su trabajo aseguran la continuidad de los programas por encima de los cambios coyunturales que puedan sucederse.

Otro recurso central en una escuela que intenta promover la lectura es su biblioteca, con número y variedad de materiales, con espacios adecuados para los alumnos y gestionada por personal capacitado que apoya el desarrollo de proyectos de lectura, asesora a colegas, alumnos y familias, y se considera parte integrante del equipo docente.



EXPECTATIVAS DE DESEMPEÑO**INDICADORES****2.1 Tanto la dirección como el personal de la escuela apoyan explícitamente la promoción de la lectura en la institución.**

- 1 La dirección de nuestra escuela valora la promoción de la lectura y lidera pedagógicamente el trabajo encaminado a tal fin.
- 2 La dirección de nuestra escuela orienta al personal en las acciones referidas a la promoción de la lectura (informa, asesora, guía).
- 3 La dirección de nuestra escuela supervisa al personal en las acciones referidas a la promoción de la lectura (observa clases, planificaciones, producciones de alumnos).
- 4 La dirección de nuestra escuela gestiona y procura generar los recursos necesarios (personas, tiempo, materiales) para el desarrollo de acciones de promoción de la lectura.
- 5 El personal de la escuela está comprometido con el éxito de sus acciones de promoción de la lectura.
- 6 El personal de nuestra escuela está capacitado para desarrollar acciones de promoción de la lectura.
- 7 El personal de nuestra escuela conoce sus responsabilidades particulares en relación con los planes de promoción de la lectura.
- 8 Nuestra escuela posee documentos a disposición de todo el personal donde se explicitan objetivos, planes, programas y estrategias vinculados con la promoción de la lectura.
- 9 Existen canales efectivos de comunicación que informan al personal sobre acciones de promoción de la lectura que tienen lugar en nuestra escuela.
- 10 En nuestra escuela se reflexiona en forma conjunta sobre la promoción y enseñanza de la lectura y se acuerdan políticas institucionales.
- 11 En nuestra escuela se comparten los resultados de las evaluaciones como modo de mejorar las prácticas referidas a la promoción y enseñanza de la lectura.

EXPECTATIVAS DE DESEMPEÑO**INDICADORES****2.2 Nuestra escuela dispone de las estructuras organizativas, recursos y materiales necesarios para apoyar las acciones de promoción de la lectura.**

- 1 Nuestra escuela dispone de estructuras organizativas que permiten dar continuidad a los programas que implementamos.
- 2 Nuestra escuela dispone de materiales escritos en número suficiente para atender las necesidades de alumnos y docentes.
- 3 Nuestra escuela dispone de materiales escritos en variedad suficiente para atender las necesidades de alumnos y docentes.
- 4 La biblioteca de nuestra escuela está gestionada por un bibliotecario que cuenta con capacitación específica.
- 5 El bibliotecario participa en las reuniones docentes, prestando asesoramiento y atendiendo necesidades e intereses.
- 6 La biblioteca de nuestra escuela posee sistema de catalogación.
- 7 En la biblioteca los materiales están dispuestos de modo tal de permitir el acceso autónomo por parte de los alumnos.
- 8 En la biblioteca hay espacios e instalaciones para que los alumnos puedan leer, estudiar y desarrollar trabajos autónomos o guiados por sus docentes.
- 9 La biblioteca posee régimen de préstamos de material a domicilio.
- 10 La biblioteca actualiza su material con frecuencia anual (o período menor).
- 11 En nuestra escuela existen bibliotecas de aula y/o circulantes.
- 12 Nuestra escuela fomenta el uso frecuente de la biblioteca, en la que se desarrollan diversos proyectos vinculados con la lectura.



3. Ambiente alfabetizador

La formación de alumnos lectores encuentra un ámbito propicio en una escuela que se conciba a sí misma y se constituya como un entorno alfabetizador, un ambiente que estimule aprendizajes valiosos en relación con la lectura.

Las manifestaciones de tal entorno pueden visualizarse en la disposición de recursos y materiales a los que los alumnos tienen acceso, así como en las marcas que portan los diversos espacios en los que transcurren las actividades de alumnos y docentes (carteleros, exposición de producciones de alumnos, entre otros).

El ambiente alfabetizador también está conformado por las personas que lo habitan, en este caso, por los adultos que estimulan a los alumnos y que aprovechan y generan oportunidades para fomentar la lectura. Algunas de esas oportunidades están dadas por el aporte de personas y organizaciones de la comunidad que son convocadas para la realización de acciones conjuntas.

La escuela extiende su tarea a las familias para que la práctica lectora de los alumnos continúe y se enriquezca fuera de los límites institucionales, por ello las involucra en sus propuestas. Dar herramientas a las familias para que los hogares constituyan entornos alfabetizadores es potenciar las oportunidades de que todos los estudiantes experimenten el deseo de leer y puedan satisfacerlo. En tal sentido, las actividades con las familias no son iniciativas aisladas sino que forman parte de un programa de participación familiar que los compromete y potencia su rol de mediadores de lectura.

EXPECTATIVAS DE DESEMPEÑO

INDICADORES

3.1 Nuestra escuela dispone y promueve la creación y el mantenimiento de espacios alfabetizadores.

- 1 En nuestra escuela se dispone de distintos recursos, materiales de lectura y portadores de texto que se utilizan asiduamente con los alumnos.
- 2 En nuestra escuela se aprovechan los distintos espacios para generar ambientes alfabetizadores (aulas, bibliotecas, salas especiales, espacios de recreación).
- 3 Nuestra escuela concibe el aprendizaje y la promoción de la lectura como responsabilidad de todo su personal.
- 4 Nuestra escuela aprovecha oportunidades y genera proyectos vinculados con la promoción de la lectura.

3.2 Nuestra escuela involucra a las familias y a diversos miembros de la comunidad en actividades de lectura.

- 1 Nuestra escuela convoca sistemáticamente a las familias a participar desde un rol activo en actividades de lectura.
- 2 Nuestra escuela convoca sistemáticamente a miembros de la comunidad a participar desde un rol activo en actividades de lectura.
- 3 Nuestra escuela mantiene informadas a las familias acerca de los proyectos de lectura que se desarrollan en su ámbito.
- 4 Nuestra escuela propone actividades, materiales e ideas para que las familias implementen regularmente en la vida cotidiana, en tanto mediadores de lectura.
- 5 Nuestra escuela cuenta con un programa de participación familiar, que involucra activa y frecuentemente a las familias en actividades escolares vinculadas con la lectura.
- 6 Nuestra escuela sostiene acuerdos con organizaciones de la comunidad (bibliotecas populares, ONGs, centros culturales, otras escuelas) para realizar actividades conjuntas vinculadas con la lectura.



4. Desarrollo profesional

La formación de un equipo docente comprometido con la promoción de la lectura se ve altamente favorecida en el contexto de una organización que impulsa el desarrollo profesional de todos los docentes en la formación de lectores autónomos. Es decir, más allá de las iniciativas individuales siempre necesarias, una política institucional propicia la formación del docente como lector y ofrece oportunidades para su capacitación permanente en este ámbito.

Los resultados de tal política se evidencian en acciones de difusión de propuestas de formación docente, de su organización, del impulso a la participación en cursos, talleres y seminarios externos, de la disponibilidad de materiales y fuentes de información valiosas y actualizadas.

La organización está abierta al desarrollo de nuevas experiencias y proyectos que permitan a los docentes volcar en sus prácticas aquellos saberes adquiridos a partir de las acciones de desarrollo profesional.

EXPECTATIVAS DE DESEMPEÑO

4.1 Nuestra escuela impulsa el desarrollo profesional de todos los docentes en la formación de lectores autónomos.

INDICADORES

- 1 Nuestros docentes acceden a información sobre propuestas de actualización en el campo de la lectura.
- 2 Nuestros docentes tienen oportunidades de desarrollo profesional en el campo de la lectura a través de instancias externas (talleres, seminarios, congresos).
- 3 Nuestra escuela organiza instancias de capacitación interna sobre lectura en la que participan todos los docentes.
- 4 Nuestros docentes leen regularmente bibliografía actualizada relacionada con el tema de la lectura.
- 5 Los docentes desarrollan proyectos institucionales basados en investigaciones actualizadas sobre el tema de la lectura.
- 6 Nuestra escuela propicia la formación del docente como lector.
- 7 Nuestros docentes acceden en la escuela y fuera de ella a una diversidad de textos que enriquecen sus lecturas.
- 8 Nuestros docentes comentan lo que leen con sus colegas y se recomiendan lecturas.



Glosario

Anticipación

La anticipación o predicción es una de las estrategias que emplean los lectores para comprender lo que leen (ver *estrategia lectora*). Goodman sostiene que la lectura es un juego complejo de adivinanzas en el que el lector reconstruye el significado interactuando con el texto. En este juego, el lector selecciona las pistas ofrecidas por el texto y los elementos paratextuales (ver *paratexto*). A partir de estas pistas, el lector forma imágenes y realiza predicciones sobre lo que encontrará al avanzar en la lectura. Luego confirma si sus predicciones están bien encaminadas o si debe reformularlas. En el segundo caso, vuelve a lo leído para buscar más pistas y se vale de ellas para seguir formulando hipótesis sobre lo que irá encontrando a lo largo del texto.

Ambiente alfabetizador

Es un espacio que promueve la lectura y la escritura. En la escuela el ambiente alfabetizador se crea mediante la incorporación de variados portadores de textos en las aulas: libros, revistas, afiches, juegos, diarios, envases, etc. Pero sólo con los materiales no se logra conformar un ambiente alfabetizador, ya que éste se define, también, por las prácticas culturales que se dan en la clase y por las acciones que desarrolla el maestro (ver *mediación docente y mediador de lectura*).

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se basa en la construcción colectiva del conocimiento. Este tipo de aprendizaje se da a

partir de la interacción directa entre los participantes de un grupo quienes colaboran para desarrollar tareas específicas y cumplir con determinados objetivos (propuestos por el docente o el mismo grupo). Requiere el uso de destrezas de trabajo en equipo y de habilidades sociales. Los grupos cooperativos pueden ser homogéneos o heterogéneos (en relación con la edad de sus miembros, habilidades, o rasgos personales). En los grupos cooperativos la responsabilidad y el liderazgo son compartidos.

Currículo

El término designa tanto al proyecto educativo plasmado en documentos como al conjunto de acciones formativas que se llevan adelante en la escuela. Cuando en los indicadores se usa el término “currículo real”, se hace referencia al segundo de los sentidos. De lo contrario, se usa la expresión “documento curricular”.

Codificación

Operación consistente en representar una información mediante un código, por ejemplo representar cada carácter alfanumérico mediante un conjunto de bits de valor 0 a 1. En los criterios elaborados por Fundación Leer, la expresión *procedimiento de codificación* se refiere al empleo de un código acordado entre el docente y los estudiantes en el cual diferentes signos sirven para identificar en un texto ideas principales, ideas ya conocidas, frases que suscitan dudas, etc.

Código

Sistema de señales o signos que permite formular y comprender un mensaje. El carácter fundamental de un código es su carácter arbitrario, basado en un consenso – generalmente aprendido– entre los individuos que lo utilizan. Existen códigos lingüísticos (aquellos que emplean signos lingüísticos y que permiten la comunicación oral y escrita) y también códigos no lingüísticos, que emplean otro tipo de signos. Por ejemplo, el sistema de señalización vial.

Comprensión lectora

El lector comprende un texto cuando puede atribuirle sentido. Al interactuar con materiales escritos, el lector pone en juego diferentes procesos cognitivos, basándose en sus saberes previos sobre el mundo y sobre los textos. La comprensión no es una cuestión de “todo o nada”. Pueden diferenciarse, al menos, tres niveles:

Comprensión literal. Consiste en identificar información que está explícita en el texto: ubicación de escenarios, personajes, fechas, causas explícitas de un determinado fenómeno. Dado que la información se encuentra a disposición del lector, en la comprensión literal intervienen procesos cognitivos elementales como la identificación o los niveles básicos de discriminación.

Comprensión inferencial. En este nivel, el lector es capaz de obtener información nueva a partir de los datos explícitos del texto. Inferir es poner en juego la capacidad de detectar y explicar ambigüedades, dobles sentidos, mensajes ocultos o ironías. En el nivel inferencial intervienen procesos cognitivos de mayor complejidad que los del nivel literal. Por ejemplo, se activan procesos como la organización, la discriminación, la

interpretación, la síntesis y la abstracción, entre otros.

Comprensión crítica. El nivel crítico se relaciona con la capacidad de emitir juicios acerca del texto, tanto en los aspectos formales como en el contenido. Los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión crítica son de mayor complejidad que en los niveles inferiores. Se activan procesos de análisis y síntesis, de enjuiciamiento y valoración. Inclusive, en este nivel se desarrolla la creatividad del lector. La metacognición es parte de este nivel (ver *metacognición y pensamiento crítico*).

Conector

Los conectores son aquellos elementos discursivos que dentro de un texto ligan párrafos, propósitos o ideas para el logro de una progresión temática coherente (ver *progresión temática*). Los conectores lógicos y temporales son indispensables para pasar de una secuencia a otra en el texto. Según el lingüista Jean-Paul Bronckart, los conectores son organizadores argumentativos que estructuran la exposición o el razonamiento, planteando una serie de marcas que unen, sitúan y jerarquizan las diferentes partes de un texto (ver *texto*).

Enunciación

Se entiende por enunciación el conjunto de condiciones de producción de un mensaje: quién lo emite, para quién, cuándo, dónde; estos elementos permiten interpretar el sentido último del enunciado, producto resultante de la actividad enunciativa.

En la lingüística europea, a partir de Benveniste, el concepto

de sujeto productor del discurso o voz enunciativa se une a la observación de su presencia en su propio discurso: a través de la enunciación el sujeto construye el mundo como objeto y se construye a sí mismo. El *yo enunciatario* precisa, por el mero hecho de existir, de un *no-yo*: el *tú enunciatario*. El *aquí* y el *ahora* representan, respectivamente, el lugar y el momento en que se produce la enunciación. Todos aquellos elementos que hacen referencia tanto al *yo* y al *tú* como al *aquí* y al *ahora* se consideran índices específicos de la enunciación o deícticos.

Expresión literaria

El ser humano manifiesta ideas y sentimientos de diferentes modos. La expresión literaria se caracteriza por la utilización de una serie de recursos lingüísticos con el objetivo de producir un efecto estético en el receptor. Las formas típicas de la expresión literaria son la prosa y el verso. Aunque la prosa se parece al discurso cotidiano, en ella se pueden encontrar distintos niveles de elaboración o artificio estético como la búsqueda del ritmo. El verso tiene como aspecto característico el ritmo musical, que se logra mediante los acentos, la rima, la repetición de sonidos y la métrica. El caso extremo de artificio se da en aquellos versos que consisten en una mera combinación de sonidos, donde el contenido desaparece.

Estrategia didáctica

Esta expresión hace alusión a una planificación de las situaciones de enseñanza que lleva implícita una gama de decisiones que el profesor debe tomar, de manera

consciente y reflexiva, con el fin de lograr que los alumnos aprendan.

Entre los militares griegos, la estrategia se refería a la actividad del estratega, es decir, del general del ejército. El estratega proyectaba, ordenaba y orientaba las operaciones militares y se esperaba que lo hiciese con la habilidad suficiente como para llevar a sus tropas a cumplir sus objetivos. La estrategia es en primer lugar una guía de acción, en el sentido de que la orienta en la obtención de ciertos resultados. La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta. De manera que no se puede hablar de estrategias sin pensar en la meta hacia donde orientar las acciones. A diferencia del método o la técnica, la estrategia es flexible y puede tomar forma de acuerdo con las metas a donde se quiere llegar. Una estrategia es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del uso de procedimientos y de técnicas cuyo diseño será responsabilidad del docente.

Estrategia lectora

Las estrategias de lectura consisten en un conjunto de actividades que el lector realiza de modo deliberado para regular el proceso de comprensión. Estas actividades varían según los objetivos de la tarea y la complejidad del texto.

Durante la lectura, el lector puede monitorear sus propios procesos de comprensión y evaluar si se están llevando a cabo adecuadamente. En el caso de que advierta algún fallo, puede

subsarlo. Los buenos lectores suelen emplear las siguientes estrategias:

- conectan el contenido del texto con sus conocimientos previos,
- hacen preguntas,
- reconocen que están leyendo con determinado propósito,
- crean imágenes a medida que leen (visualización),
- realizan inferencias,
- predicen, realizan anticipaciones acerca de los que aún les queda por leer,
- re-narran,
- reconocen la estructura del texto,
- realizan anotaciones en los márgenes,
- conversan sobre lo leído.

No todas las situaciones de lectura exigen que se haga uso de estas estrategias. El lector experto, precisamente, puede discriminar cuando son necesarias ya que lo que distingue a los lectores expertos de los novatos es la capacidad de controlar el proceso de comprensión. Es decir, pueden darse cuenta cuando comprenden y cuando no. Para concluir, se asume que estas estrategias de lectura pueden y deben ser enseñadas en la escuela.

Estrategia de extrañamiento

La estrategia de extrañamiento es una posible estrategia didáctica. Consiste en presentar al lector textos alterados de tal modo que no resulten "normales". Esta alteración se logra

mediante cambios del orden sintáctico, sustituciones en el léxico, omisiones de partes o mezcla de varios textos. El lector debe realizar operaciones cognitivas para "normalizar" el texto de modo que resulte comprensible.

Habilidades de pensamiento

El concepto de habilidad proviene del término latino *habilitas* y hace referencia a la capacidad y disposición para algo. Existen diferentes tipos de habilidades: motoras, sociales, intelectuales, etc. Las habilidades de pensamiento son procesos mentales internalizados que permiten a las personas operar con conceptos. Funcionan de un modo relativamente automático, aunque pueden hacerse conscientes y también pueden ser entrenadas. Los especialistas diferencian entre habilidades de tipo inferior, como por ejemplo recordar, y habilidades de orden superior entre las que se encuentran el razonamiento hipotético y la metacognición (ver *metacognición*).

Lectura por placer

También llamada lectura de esparcimiento. Depende, fundamentalmente, de los intereses de los lectores. Cada lector practica este tipo de lectura con textos que le producen gusto, placer o que considera particularmente entretenidos y, de acuerdo con sus propios intereses, se centra en distintos aspectos de esos textos. Se realiza con textos variados y en diferentes situaciones. Por ejemplo, una persona lee por placer cuando disfruta una novela o un poema, o bien cuando se entretiene leyendo un artículo del diario o inclusive un texto científico.

Mediación docente

Vigotsky, Bruner y otros autores destacan el rol del docente como mediador entre la cultura y el niño. Los maestros y profesores, al interactuar con sus alumnos, estimulan la curiosidad, muestran relaciones temporales, espaciales y causales, modelan formas de acercarse a los objetos de conocimiento, etc. Bruner utiliza la metáfora del andamio: el docente provee apoyos (andamios) que facilitan el acercamiento del niño a los saberes socialmente válidos. En la medida que el alumno demuestra que puede acercarse y apropiarse de estos saberes por sí mismo, el docente retira progresivamente el andamio, propiciando de este modo la autonomía. La mediación docente amplía las oportunidades de aprendizaje.

Mediador de lectura

Es la persona atenta a la percepción del otro; que sabe identificar y proponer oportunidades y situaciones significativas y relevantes de encuentro entre los textos y los lectores. Ser mediador de lectura implica tener una consideración alerta, atenta, cuidadosa, interesada, curiosa y respetuosa de los gustos, intereses y necesidades de lectura de los estudiantes; tener en cuenta los recorridos lectores que ellos van transitando e intervenir con una recomendación oportuna. Una mirada atenta, una profunda convicción del poder de la mediación de lectura y una clara decisión didáctica son ingredientes que, combinados, favorecen la formación de lectores.

Metacognición

La metacognición puede definirse como el grado de

conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre sus formas de percibir, comprender, aprender, recordar y pensar (procesos y eventos cognitivos), y la habilidad que cada uno tiene para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje.

Nota marginal

Los lectores expertos utilizan diferentes estrategias al leer (ver *estrategia lectora*). Una de ellas consiste en realizar anotaciones en los márgenes del texto con múltiples propósitos, entre ellos: destacar una idea que resulta interesante, formular una pregunta que surge de la lectura de un párrafo o anotar palabras desconocidas para buscar más tarde su significado.

Organización textual

La información contenida en un texto se organiza de un modo particular, tanto en lo referente a la forma como al contenido. La organización del texto, su estructura, está ligada con los procesos de comprensión lectora.

Desde un punto de vista estructural, por ejemplo, un texto narrativo no es igual que un texto expositivo. El texto expositivo puede estructurarse en secuencias tipo causa – efecto; enumeración, comparación-contraste y problema-solución.

En cambio, los textos narrativos se estructuran generalmente como una secuencia de acciones en el tiempo que pueden ser lineales o no lineales (ver *secuencia narrativa*).

Cuando los estudiantes logran conocer la organización

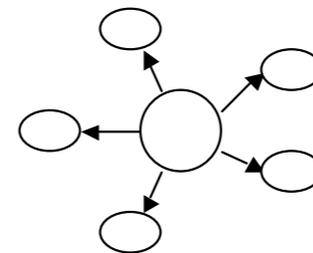
global del texto y adquieren la habilidad para analizarla, la comprensión lectora resulta beneficiada.

Organizador gráfico

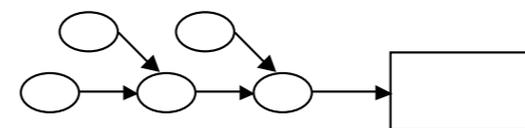
Un organizador gráfico es una representación visual que presenta la información de un modo que facilite el reconocimiento de los aspectos más importantes de un concepto o materia. Existen diferentes organizadores gráficos: mapa semántico, mapa conceptual, diagramas de flujo, entre otros.

De acuerdo con la estructuración de los textos (ver *textos expositivos en organización textual*) pueden utilizarse diferentes organizadores gráficos, como se muestra en los siguientes ejemplos:

Descripción



Causa - efecto



Comparación – contraste

Paratexto

El término paratexto designa al conjunto de elementos que rodean a un texto: título, subtítulos, imágenes, etc. En los libros, la tapa, la contratapa, el índice, el prólogo, etc. son elementos paratextuales. Éstos orientan la lectura y a partir de ellos, el lector puede desplegar diferentes estrategias de comprensión lectora (ver *estrategia lectora*).

Pensamiento crítico

Es una actividad mental compleja que implica la posibilidad de pensar sobre el propio pensamiento y las razones que subyacen a los propios puntos de vista. Se aplica especialmente para la toma de decisiones y la resolución de problemas. Incluye habilidades de pensamiento superior como analizar, comprender, evaluar, crear. El pensamiento crítico se relaciona con el "pensamiento reflexivo" definido por Dewey como "el examen activo persistente y cuidadoso de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoyan y de las conclusiones a las que tiende".

El pensamiento reflexivo o crítico es activo porque se opone a la pasividad receptora de una mente que se deja moldear por las influencias del entorno. Es un pensamiento persistente

porque no se deja influir con facilidad y cuidadoso porque revisa evidencias y trata de establecer si las conclusiones tienen una relación apropiada con las premisas que la sostienen.

Portador de texto

Los portadores de textos son todos aquellos materiales escritos (libros, diarios, revistas, enciclopedias, etc.) de uso frecuente en la sociedad. También son portadores de texto los calendarios, la agendas, las etiquetas de los envases y los afiches publicitarios.

A partir del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, comienzan a circular diversos portadores de texto digitales (eBooks, pantallas de teléfonos celulares, pantallas de computadoras, etc.). La proliferación de estos nuevos soportes y el uso que de ellos hacen las personas, desafían a investigadores y educadores a estudiar las transformaciones que se producen en el campo de la lectura como práctica social.

Posición enunciativa

El enunciador (ver *enunciación*) asume una posición de acuerdo a sus intenciones comunicativas (ver *propósito comunicativo*) y al hacerlo le asigna un rol al destinatario de su mensaje (enunciario). Pero, a su vez, el enunciario puede reaccionar del modo esperado por el enunciador (por ejemplo, comprando el producto anunciado en una publicidad) o asumir una posición diferente (por ejemplo, analizando de modo crítico el contenido del anuncio).

Progresión temática

La información de un texto está distribuida en unidades informativas que se relacionan entre sí. La progresión temática se define como el mecanismo por el que se organiza el desarrollo de la información en un texto. Existen diferentes formas de dosificar la información ya conocida (tema) con la nueva información que se va incorporando (rema) en un discurso. Las tres formas más difundidas son:

Progresión de tema constante. A un mismo tema se le van asignando distintos remas, es decir, el mismo tema aparece en sucesivas oraciones con remas diferentes.

Juan es simpático. Siempre sonrío. Suele estar siempre rodeado de amigos.

Progresión de tema evolutivo o lineal. Temas y remas se van encadenando. El rema de la primera proposición se transforma en tema de la siguiente. Es frecuente en la exposición de acontecimientos en cadena, que uno sea causa del otro.

Hoy fui a la escuela. En clase los chicos conversaron demasiado. Entonces, la maestra se enojó y nos dio mucha tarea. Creo que pocos podrán realizarla.

Progresión de temas derivados. Es una variante de los dos esquemas anteriores. Al ser el tema constante un objeto colectivo, llamado hipertema, éste se puede descomponer en partes, de forma que resulta lícito tematizar los diferentes miembros, llamados subtemas, sucesivamente.

Apesar de su antiguo origen, los mamíferos tuvieron que esperar muchos millones de años para alcanzar el papel relevante que actualmente desempeñan. Su diversificación evolutiva estuvo muy relacionada con el ocaso de los dinosaurios. La clase de los mamíferos procede de un grupo de reptiles cotilosaurios

que, hace unos 250 millones de años experimentó una rápida evolución, dando lugar a los pelicosaurios. De estos derivaron otros reptiles con características peculiares, que se asemejan a las de los mamíferos: los terapsidos.

Propósito comunicativo

En el proceso de comunicación, el emisor construye un discurso con una intención: dar instrucciones, persuadir, entregar o solicitar información, emitir una opinión, vender un producto, etc. Sin embargo, no siempre el discurso declara explícitamente la intención del emisor ya que muchas veces los mensajes son indirectos, las circunstancias en que son emitidos no contribuyen a su comprensión o porque el conocimiento compartido entre emisor y receptor no es equivalente. Por consiguiente, en algunas ocasiones, la tarea de reconstruir la intención comunicativa del hablante por parte del receptor no resulta fácil.

Secuencia narrativa

Para identificar diferentes tipos de texto, los especialistas analizan qué tipo de secuencia o trama predomina en ellos: narrativa, descriptiva, conversacional o argumentativa. La secuencia narrativa es característica -valga la redundancia- de los textos narrativos. (Ver *tipos de texto*). Todorov la define como una serie coherente y acabada de acontecimientos dentro de una historia. Para este autor, la secuencia narrativa prototípica está constituida por cinco elementos:

1. una *situación inicial*, que presenta un espacio y un tiempo determinados, los personajes y los antecedentes de los que surge la acción;
2. un *nudo o complicación*, que consiste en una progresión ascendente de incidentes y episodios que complican la

acción y mantienen la intriga del relato;

3. las *reacciones* o *evaluación*, en que los sucesos pueden ser valorados por el narrador o por otros personajes;
4. el *desenlace*, que introduce el cambio de situación y la resolución del conflicto; y
5. la *situación final*, que muestra el nuevo estado que resulta de las acciones sucedidas.

Texto

Pasaje hablado o escrito de cualquier extensión que funciona como un todo coherente. El vocablo texto proviene del latín *textum*, que significa tejido o tela. El texto es un entramado de enunciados. Todo texto está formado por una o más oraciones, entre las cuales hay coherencia y que, en su conjunto, ofrecen una unidad completa de forma y contenido. El texto, pues, es una unidad lingüística que incluye subunidades como las palabras y las oraciones, pero es el texto el que condiciona las oraciones y no al revés.

Tipos de texto

Existen diferentes criterios y formas de clasificar los textos. Como sostiene la especialista Isabel Solé, no es necesario "casarse" con ninguna tipología en particular. Lo importante es reconocer que los textos existen con sus particularidades y que todos deben ser trabajados cuando se trata de aprender a leer y de leer para aprender.

Bibliografía

- AA. VV. (2002), *Textos en contexto*, Buenos Aires, Asociación internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Alvarado, M. (coord.) (2001), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial, 2006.
- ----- (coord.) (2004), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Arroyo, L. (2003), *El hábito lector. Goce estético y comprensión del mundo*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Barthes, R. (1973), *El placer del texto*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.
- Braslavsky, B. (2005), *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bombini, G., (1996) "Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura", *Lectura y vida*, año 17, N° 2, junio.
- Castronovo, A. (2007), *Nuevas propuestas en promoción de la lectura*, Buenos Aires, Colihue.
- Chambers, A. (2007), *El ambiente de lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ----- (2007), *Dime*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Ciapusio, G. (1994), *Tipos textuales*, Oficina de Publicaciones, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.
- Colomer, T. (2005), *Andar entre libros. La lectura literaria*

en la escuela, México, Fondo de Cultura Económica.

- Comino, S. (2009), *Esto no es para vos. Reflexiones sobre el campo de la Literatura Infantil y Juvenil*, Buenos Aires, La Bohemia.
- Centro virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE [en línea]. Dirección URL: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ > [Consulta realizada el 30 de noviembre de 2009].
- Di Stefano, M. y otros, "Competencias de lectura y escritura de alumnos de primer año de escuelas medias de la ciudad de buenos aires con población vulnerable", II Jornadas de Lectura y Escritura, Universidad Nacional de Catamarca, Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, San Fernando del Valle de Catamarca, del 28 al 30 de junio [en línea]. Dirección URL: http://www.escriuraylectura.com.ar/mtu/medio_investigacion.html
- Di Stefano, M. y otros, "Didáctica de la lectura y la escritura desde disciplinas diversas de la escuela media. Una experiencia en escuelas con población vulnerable de la Ciudad de Buenos Aires", II Jornadas de Lectura y Escritura, Universidad Nacional de Catamarca – Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, San Fernando del Valle de Catamarca, del 28 al 30 de junio [en línea]. Dirección URL: http://www.escriuraylectura.com.ar/mtu/medio_investigacion.html
- Dewey, J. (1993), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Goodman, K.; "Ken Goodman on his life in reading", *History of Literacy* [en línea]. Dirección URL: [http://www.historyliteracy.org/scripts/search_display.php?Article_](http://www.historyliteracy.org/scripts/search_display.php?Article_ID=173)

ID=173. [Consultado el 20 de noviembre de 2009].

- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993), *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Santillana.
- Kerbrat Orecchioni, C. (1986), *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Hachette.
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- -----, "¿Es posible leer en la escuela?", *Lectura y Vida*, Año 17, N° 1, marzo 1996. [Disponible en: <http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/lerner.pdf>]
- Lluch, G. (2004), *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*, Bogotá, Norma, 2005.
- Machado, A. (2004), *Clásicos, niños y jóvenes*, Buenos Aires, Norma.
- Montes, G. (1999), *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Nemirovsky, M., "La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos", *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea]. Dirección URL: <http://www.rieoei.org/rie36a05.htm>. [Consultada 7 de diciembre de 2009].
- Sanchez Miguel, E. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana, 1993
- Serafini, . *Cómo se estudia*. Barcelona. Paidós.
- Silvestri, A.; "La formulación de preguntas para la comprensión de textos". *Signos*, vol. 39(62), 493-510, Valparaíso, Chile [en línea]. Dirección

URL: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342006000300008&script=sci_arttext. [Consultada 2 de noviembre de 2009].

- Silvestri, A. (2000), "Los géneros expositivos escolares: un aprendizaje discursivo y cognitivo", en *Lenguajes: teorías y prácticas*, Buenos Aires, Instituto del Profesorado J. V. González.
- Solé, I.; "El placer de leer", *Lectura y Vida*, Año 16, N° 3, septiembre 1995 [en línea]. Dirección URL: <http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/sole.pdf> [Consultada 7 de diciembre de 2009].
- ----- (1992), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 2005.
- Soriano, M. (1999), *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue.
- Giovanni Parodi, S. (2005), *Comprensión de textos escritos*, Buenos Aires, Eudeba.
- Patte, G. (1982), *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*, México, FCE, 2008.
- Pennac, D. (1993), *Como una novela*, Bogotá, Norma, 2008.
- Petit, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Los Criterios orientadores de buenas prácticas para la enseñanza de la lectura y el programa su divulgación se desarrollaron con el apoyo de The Tinker Foundation Incorporated.

Para más información, contactar a info@leer.org.ar www.leer.org.ar



Fundación
Leer

www.leer.org.ar