

EL PODER DE LEER

Prof. Mabel Condemarin

**EDICION ESPECIAL PARA EL
PROGRAMA DE LAS 900 ESCUELAS**

I N D I C E

INTRODUCCION 1

¿POR QUE ES IMPORTANTE QUE NUESTROS ESTUDIANTES LEAN?

1. *La lectura es el principal medio de desarrollo del lenguaje* 5
2. *La lectura es un factor determinante del éxito o fracaso escolar* 8
3. *La lectura expande la memoria humana* 10
4. *La lectura moviliza activamente la imaginación creadora* 12
5. *La lectura estimula la producción de textos* 14
6. *La lectura activa y afina las emociones y la afectividad* 16
7. *La lectura determina procesos de pensamiento* 17

¿QUE HACER PARA QUE NUESTROS ESTUDIANTES LEAN CADA VEZ MEJOR?

1. *Rodear tempranamente a los niños de un ambiente letrado* 21
2. *Realizar experiencias de lectura compartida* 23
3. *Contar y leer cuentos alternadamente* 28
4. *Jugar a leer* 30
5. *Aprendizaje del código* 33
6. *Leer en forma independiente y/o con apoyo* 37
7. *Contar con criterios de selección de las lecturas de los alumnos* 41
8. *Cuatro dimensiones de competencia lectora* 49
9. *Lecturas en alta voz* 53
10. *Enseñar destrezas de comprensión a nivel explícito* 56

Programa de Mejoramiento de la
Calidad de las Escuelas Básicas
de Sectores Pobres (P-900)

División de Educación General
Ministerio de Educación
República de Chile

AUTORA:
Mabel Condemarín

DISEÑO Y PRODUCCION:
Rafael Sáenz Herrera
Tel.: 274 1114

COORDINACION EDITORIAL
Carlos Alvarez Viera
Josefina Muñoz Valenzuela

PRIMERA EDICION - Junio 2001
22.000 ejemplares
Registro Propiedad Intelectual N°119.552
Teléfono: 390 4755 - Fax: 380 0346

11. Efectuar dramatizaciones	66
12. Leer contenidos pertenecientes a las distintas áreas de estudio	69
13. Discutir sobre libros	85
14. Efectuar foros, debates y paneles	89
15. Realizar talleres permanentes de escritura	91
16. Aplicar el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida (LSS)	94
17. Realizar entrevistas de lectura	111
18. Implementar una Biblioteca de Aula	112
19. Establecer alianzas con la familia	119
Bibliografía	123

INTRODUCCION

**Si muriera el alfabeto
morirían todas las cosas.
Las palabras son alas.
La vida entera
depende de cuatro letras.**

(Federico García Lorca)

La lectura es, fundamentalmente, el proceso de comprender el significado del lenguaje escrito. Para quienes saben disfrutarla, constituye una experiencia gozosa que ilumina el conocimiento, proporciona sabiduría, permite conectarse con autores y personajes literarios que jamás conocerían personalmente, y apropiarse de los testimonios dados por variadas personas, en otros tiempos y lugares. Vista así, constituye indudablemente el logro académico más importante en la vida de los estudiantes y, aunque parezca increíble, todo este poder surge, en el caso nuestro, a partir de 28 letras del alfabeto que se articulan entre sí, de manera casi infinita.

El desarrollo del poder de leer, es clave para quienes están interesados en el desarrollo y educación de niños y jóvenes, y de todos quienes desean contribuir al crecimiento del país. La investigación internacional ha dado un aviso de alerta sobre este tema. Vale recordar que en julio de 2000 apareció en la prensa el resultado de un estudio comparativo, elaborado por la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE), sobre la capacidad de comprensión lectora y aritmética elemental entre los países desarrollados y aquellos en vías de desarrollo; en él, nuestro país figuraba en el último lugar.

Por otra parte, los resultados del estudio sobre “analfabetismo funcional” en América Latina, realizado a partir de 1994 por la UNESCO en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México, Paraguay y Venezuela, en una población de adultos entre 15 y 54 años que habitaban en zonas urbanas, revelaron que un 50% de las personas que han cursado siete años de escolaridad, aún se ubica en el primer y segundo nivel, es decir, en el tramo más bajo dentro de los resultados de las pruebas aplicadas. Incluso la escolaridad completa (12 años), no garantiza un dominio real de las competencias necesarias en lectura, escritura y matemáticas. En la mayoría de los casos, el verdadero salto se produce entre la enseñanza básica y la universitaria, ya que mientras sólo un 20 a 30% de quienes cuentan con educación media alcanzan el cuarto nivel, entre los universitarios éste es logrado por un 50% o más.

El concepto de “analfabetismo funcional” fue adoptado por la UNESCO en 1978 y designa a aquellas personas cuyos conocimientos no les permiten una actuación eficaz en su grupo, ni pueden aplicarlos

con fines claros y en contextos precisos. La mayor parte de la prueba aplicada en la investigación se desarrolló en torno a la lectura de un diario que contenía noticias sobre medio ambiente, salud, economía y tiempo libre. Otras preguntas se relacionaban con avisos, dosis de medicamentos e instrucciones para el uso de elementos de uso hogareño, por ejemplo, electrodomésticos.

Por otra parte, el informe Géminis, al revisar las principales conclusiones del estudio internacional que diagnosticó esta pobreza de comprensión lectora entre los chilenos, constató que las habilidades de lectura contribuyen positivamente al crecimiento económico y a la productividad per cápita. El análisis sostiene que los resultados demuestran que existe una relación directa entre competencias lectoras y Producto Interno Bruto (PIB). Mientras mayor es la proporción de adultos con mayores niveles de lectura, mayor es el ingreso per cápita. La relación entre ambas variables es en ambos sentidos. Esto es, países con mayores ingresos per cápita, pueden desarrollar las habilidades de lectura de su población; asimismo, las habilidades en este ámbito, como ya se señaló, favorecen la expansión del PIB y la mayor productividad.

Dada la imperiosa necesidad de desarrollar la lectura en nuestro país y en Latinoamérica, en el presente libro se profundiza el tema, sobre la base de dar respuestas a dos preguntas claves: ¿Por qué es importante que nuestros estudiantes lean? y ¿Qué debemos hacer para que lean cada vez más y mejor?

Proporcionar respuestas más completas a estas interrogantes significaría entregar informaciones

múltiples y complejas, referidas, por ejemplo, a “cómo aprenden los niños”, “qué condiciones debe proporcionar la escuela”, etc. Dada la limitación del presente texto, las respuestas más bien dan sugerencias de estrategias para ser aplicadas por los educadores, especialmente a nivel del aula. Es importante destacar que estas estrategias están basadas, en gran parte, en Manuales y Documentos sobre lenguaje y comunicación, elaborados por Felipe Alliende, Viviana Galdames, Mabel Condemarín y Alejandra Medina, que aparecen en la bibliografía consultada y que han sido editados por el Programa de las 900 Escuelas y editoriales nacionales.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE QUE NUESTROS ESTUDIANTES LEAN?

Las principales razones son las siguientes:

1. La lectura es el principal medio de desarrollo del lenguaje

Para ejemplificar esta afirmación, leamos este párrafo en que Albert Camus, en su libro póstumo “El primer hombre”, describe una calle angosta de un barrio de Argelia llena de tiendas, cafés y otros locales donde los comerciantes vendían sus productos:

Bab-Azoun era una calle angosta a la que las arcadas de los dos lados, apoyadas en enormes pilastras cuadradas, estrechaban aun más y dejaban el ancho justo para la línea de tranvía que unía ese barrio con los más altos de la ciudad. Los días de calor, el cielo, de un azul espeso, descansaba como una tapadera ardiente sobre la calle, y la sombra era fresca sobre los soportales. Los días de lluvia, toda la calle era una profunda trinchera de piedra húmeda y reluciente. A lo largo de los soportales se sucedían las tiendas con sus fachadas pintadas en tonos oscuros y la pila de tejidos claros brillando suavemente en la som-

bra, con sus vendedores de telas al por mayor, abalorios orientales y pañuelos moriscos de colores violentos; con sus colmados que olían a clavo y café, con sus tenderetes de árabes que vendían pasteles rezumantes de aceite y miel; con sus cafés oscuros y profundos donde a esa hora crepitaban las cafeteras, mientras que por la noche, con sus luces cru- das, se llenaban de ruidos y de voces.

Como puede apreciarse, términos y expresiones tales como *pilastras, tapadera ardiente, soportales, abalorios, colmados, pasteles rezumantes, crepitaban las cafeteras*, etc., no pertenecen al lenguaje habitualmente hablado o escuchado, pero pueden ser comprendidos e integrados a partir de su lectura y en su propio contexto.

La práctica constante de la lectura permite al lector acumular un vocabulario en permanente expansión. Palabras que fueron coloquiales en una época y luego cayeron en desuso, son revividas en el libro. Pocas personas no relacionadas con la viticultura conocen la palabra *“lagar”*, título de una obra de Gabriela Mistral, donde adquiere nuevos significados al extenderse sus sentidos a nuevos ámbitos.

Desde pequeños, cuando los niños leen cuentos u otros textos narrativos, ellos no sólo expanden su vocabulario, sino también aprenden, progresivamente, la sintaxis propia del lenguaje escrito. A menudo, los niños muestran este conocimiento cuando “hablan como libro” o cuando inventan sus propios cuentos. Esta última acción es, especialmente, la que más refleja la influencia de las narraciones infantiles sobre la creciente competencia lingüística de los niños.

El lenguaje que ellos escuchan y leen conforma el lenguaje que usan para pensar, hablar y escribir. El desarrollo del lenguaje requiere del contacto con otras personas, porque mediante la interacción se aprenden sus usos, funciones, significados y reglas, se enriquece el conocimiento acerca del lenguaje mismo y se le transforma en una herramienta que permite la apropiación de otros conocimientos. El desarrollo y uso del lenguaje se alimenta tanto de la lengua oral como de la lengua escrita y, por ende, los “otros” usuarios del lenguaje no sólo son los pares y los adultos que rodean al niño, ya que también lo son los autores de los libros que ellos tienen a su alcance.

El hecho de que la lectura sea la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje hay que tomarlo en serio, dado que las palabras y estructuras lingüísticas que los niños y los jóvenes interiorizan no sólo son el “corazón” de su competencia lingüística, sino que constituyen la fuente de la cual fluye y fluirá su futura capacidad de expresión y comprensión del mundo.

2. La lectura es un factor determinante del éxito o fracaso escolar

Las siguientes son algunas de las principales razones:

En los primeros años, la enseñanza del código absorbe un tiempo importante de los profesores interesados en aplicar estrategias basadas en la inmersión de sus alumnos en el lenguaje escrito y en el dominio de los procesos visuales, auditivos y articulatorios propios de su aprendizaje. Este esfuerzo se justifica ampliamente cuando los profesores observan la alegría y el incremento de la autoestima que experimentan sus alumnos, cuando descubren que pueden “descifrar” significativamente un medio de comunicación y expresión tan importante para su desempeño presente y futuro.

Cuando los alumnos se convierten en lectores independientes, su familiarización con los textos impresos no sólo enriquece su vocabulario y estructuras gramaticales, sino que también aumenta su competencia ortográfica. Las palabras dichas o escuchadas tienen múltiples identidades semánticas, gustativas, olfativas, visuales, pero carecen de identidad gráfica y ortográfica. El escuchar la palabra “manzana” puede despertar asociaciones tales como “puré de manzana”, “manzana verde” o “la manzana de Blanca Nieves”; también puede dibujarse la palabra, pero para escribirla con z, es indispensable haberla visualizado en su forma manuscrita o impre-

sa. Dado que la ortografía no es lógica sino histórica, y que su identidad gráfica y ortográfica no aparecen en su forma oral, se requiere ser un buen lector para dominarla.

En la medida que los estudiantes van ascendiendo de nivel, los contenidos temáticos de las distintas áreas de estudio aumentan en variedad y cantidad, de manera que ellos no pueden ser transmitidos sólo oralmente por el profesor, ni retenidos en la memoria de largo término, con sólo escucharlos o visualizarlos en un video. Así, progresivamente, la lectura se va convirtiendo en la principal fuente de información para el estudiante interesado en procesarla en profundidad. A diferencia de la lectura literaria, destinada especialmente a disfrutarla durante el tiempo libre, el real aprendizaje de los contenidos informativos va dependiendo del volumen de lectura realizado por el estudiante y de su procesamiento pausado y paciente, a través de activar sus conocimientos previos, leer y releer con detención, subrayar las ideas y detalles relevantes, hacer resúmenes, esquemas u organizadores gráfico del texto, consultar notas, detenerse a pensar.

Así, la lectura enriquece y estimula intelectualmente al estudiante. Al leer comprensivamente, no sólo es un receptor de la información, sino que enriquece el texto gracias a sus propios aportes. A medida que va leyendo, va anticipando los contenidos, forjando sus propias hipótesis, confirmándolas o descartándolas; también razona, critica, infiere, establece relaciones, saca sus propias conclusiones. Todo esto se traduce en una poderosa estimulación intelectual que repercute en el aprendizaje en su totalidad. Quien más lee, está más “alerta” y en mejores condiciones para en-

frentar nuevos desafíos intelectuales. Por otra parte, la lectura intensiva, ya sea de textos narrativos, poéticos o expositivos, enriquece los esquemas cognitivos del lector, los cuales, naturalmente, retroalimentan futuras comprensiones.

3. La lectura expande la memoria humana

Las personas que viven en culturas mayoritariamente orales, tienen una serie de recursos (mnemotecnias) para retener la información en su memoria de largo término, como también para recuperarla cuando es necesaria. Por ejemplo, la utilización de patrones rítmicos que facilitan el recuerdo de letras de canciones, adivinanzas, fórmulas de juego, brindis, poemas, etc.; el recuerdo de frases memorables (“Al abordaje muchachos”, “Gobernar es educar”) de personajes que han realizado hazañas históricas, deportivas o de otro tipo; la práctica constante, como es el caso de las oraciones o de la Canción Nacional, la utilización de proverbios, máximas, refranes, dichos y otras fórmulas lingüísticas que circulan oralmente, de generación en generación, siempre en situaciones comunicativas que le otorgan sentido y que constituyen una forma de acuñar y sintetizar la sabiduría, por lo general a través de breves agrupaciones binarias: “De tal palo, tal astilla”, “Errar es humano, perdonar es divino”.

Es muy cierto que los recursos empleados por la oralidad para retener la información en la memoria

son muy poderosos, pero ¿qué pasa con todas las reflexiones, las ideas y otros productos de la sabiduría y creatividad humanas que no incluyen “frases memorables”, ni utilizan patrones rítmicos, proverbios y otras fórmulas lingüísticas cuando se requiere recuperarlos para una situación determinada?

Indudablemente, sólo cuando las palabras se trasladaron desde el exclusivo mundo del sonido a un sistema alfabético, se hizo posible la ampliación de la memoria humana. En la oralidad, ella está limitada por el número de ítems que es capaz de procesar la memoria inmediata, número limitado a siete, más o menos dos, sean palabras o bloques de información. Así, sólo el lenguaje escrito/impreso, al permitir el registro y recuperación de la información, expandió la memoria humana a un límite jamás soñado. Gracias a la escritura, el discurso se hace autónomo; es decir, se libra de su contexto vivencial. Su condición espacial, estable y secuenciada de la palabra, iniciada por la escritura manuscrita, luego intensificada por la imprenta, actualmente es maximizada gracias a las posibilidades de archivo y recuperación inmediatas dadas por el computador. Así, la cultura impresa o informática, al vincular físicamente sus contenidos textuales y facilitar la recuperación global de cualquier clase de organización del pensamiento, optimiza a un nivel nunca soñado tanto la producción de texto, como el dominio del conocimiento acuñado en novelas, textos científicos, históricos, filosóficos, biográficos, legales o explicativos de la literatura, las artes y del lenguaje oral mismo.

La referencia a la “oralidad” apunta tanto a la oralidad “primaria” como a la “secundaria” (Ong 1987). La primera alude a una cultura totalmente

intocada por cualquier conocimiento de escritura manuscrita o impresa. La “oralidad secundaria” se refiere a una nueva oralidad sustentada por el teléfono, la radio, la televisión y otros implementos electrónicos que dependen del lenguaje escrito para su existencia y funcionamiento.

4. La lectura moviliza activamente la imaginación creadora

En relación con la afirmación anterior, el acceso a la lectura y, especialmente, a la literatura, moviliza activamente la imaginación creadora del individuo. Al leer comprensivamente, el lector va descubriendo el significado sólo a partir de marcas en el papel, sin que lo apoyen cuadros ilustrativos o las cualidades expresivas de las palabras habladas. Esto hace que él cree sus propias imágenes visuales de los personajes, ya sean “Papelucho”, “Harry Potter” o “Pedro Páramo”, y también las de los distintos escenarios donde se desarrollan las acciones. El cerebro del lector también produce imágenes táctiles y olfativas (la textura de una alfombra, la fragancia de un campo recién arado, de las algas marinas o de una sopa humeante); también crea sus propias imágenes auditivas al “escuchar” las palabras como si existieran en su realidad natural, con un tono de voz grato, irritado o resignado, con una entonación creada por él mismo.

Todas estas múltiples imágenes relacionadas, son construidas por el lector sobre la base de sus propias experiencias e interacciones humanas; ello explica por qué, generalmente, desilusiona ver una película basada en un libro que alguna vez sedujo, ya que ha sido elaborada a partir de las representaciones de “otro” y no de las propias.

Las investigaciones sobre niños y adolescentes que dedican gran parte de su tiempo a ver televisión, confirman su pobreza creativa. Quienes sólo dependen de las imágenes entregadas por los medios audiovisuales, no desarrollan la imaginación, habilidad básica para todo proceso creativo, dado que la poesía, el dibujo, la escultura, el diseño y otras artes, se basan en la capacidad para crear imágenes internas.

El acceso a la literatura constituye una forma privilegiada de utilizar el lenguaje de maneras ricas y creativas, y permite que la persona relacione las palabras y las oraciones a cuadros mentales en su cerebro, potenciados por la emoción. Esta estimulación de la imaginería constituye la base del pensamiento representacional y, por ende, del acto creativo, el que puede expresarse en los niños pequeños, a través de diferentes maneras: gestos y lenguaje corporal, modelado, construcción, dibujo, pintura... La habilidad de la mente para crear cuadros mentales y para generar pensamiento imaginativo se transfiere tanto al pensamiento como a la predicción, recuerdo, entendimiento, composición y creación. El poder de la creatividad reside en estimular más creatividad, y ocurre cuando la propia recepción y producción de los niños los dirige a otras formas de expresión.

Sinatra (1994)¹ explica que mientras más actos creativos experimenta una persona, sean ellos propios o de otros, más se enriquece la vida de los individuos.

En relación a este aspecto, es oportuno recordar la fuerte demanda social que, desde la década de los 80, se hace al sistema educativo para formar personas creativas.

5. La lectura estimula la producción de textos

La referencia a la producción de textos implica enfocar la lectura y la escritura como procesos interactivos centrados en el significado. Este actual enfoque modifica la idea tradicional que consideraba separadamente a la lectura como un proceso de decodificación y a la escritura como un proceso de codificación. Al relacionarlas en torno a la meta de construir significado, ambas se retroalimentan estrechamente: la lectura de distintos géneros literarios estimula la necesidad de crearlos, y la escritura estimula la necesidad de leerlos (de escritor a escritor, de poeta a poeta).

La mayoría de los estudios concluyen que la lectura y la escritura están mutuamente conectadas, apoyadas e involucradas de manera fundamental con el pensamiento; que la producción de variados textos

¹ Sinatra, R. (1994). "Literature and the visual arts: Natural motivations for literacy". En: E. H. Cramer, M. Castle Ed. *Fostering the love of Reading: The affective domain in reading education*. Newark, DE: International Reading Association.

mejora la comprensión de la lectura; la lectura conduce a un mejor desempeño escritor y la explícita estimulación de ambas se traduce en su mutuo mejoramiento; y que cuando los estudiantes participan en una variedad de experiencias combinadas de lectura y escritura, desarrollan niveles de pensamiento más altos que cuando cada proceso es practicado en forma aislada.

También se ha demostrado que la producción de textos se favorece cuando al lector se le familiariza con distintos géneros literarios, entendiendo por género "una clase o tipo de literatura que tiene en común un conjunto de características". Por ejemplo, el género narrativo incluye cuentos, novelas, fábulas; el género lírico se refiere preferentemente a la poesía; el dramático incluye el drama y la comedia, entre otros. Es importante hacer notar que las personas, desde su infancia, usan y se basan en la narrativa para expresar su modo primario de pensamiento. Elaborar historias fue uno de los primeros métodos que los humanos usaron para explicar las experiencias y fenómenos desconcertantes, que no podían explicar a través de las observaciones naturales del mundo.

La escritura constituye una excelente estrategia de construcción de significados y de método de estudio, gracias a que su componente motor facilita el recuerdo y la recuperación de la información guardada en la memoria. El acto de estudiar con el apoyo de resúmenes, esquemas, apuntes, notas, organizadores gráficos, etc., permite que los contenidos de las asignaturas, al ser estructurados, sean comprendidos y memorizados en forma más permanente.

La escritura también es una instancia privilegiada de

desarrollo de la creatividad en cuanto estimula a los niños y a las niñas a expresar su afectividad y su imaginación a través de poemas, prosas, libretos de dramatizaciones y otros medios de expresión de los sentimientos, fantasías y humor.

6. La lectura activa y afina las emociones y la afectividad

Los textos narrativos y poéticos, en la medida que muestran las motivaciones y los conflictos de los humanos enfrentando a otros humanos, a ellos mismos, a la adversidad, a la naturaleza o a la incertidumbre, ayudan a tomar conciencia de los propios esfuerzos que hacemos para enfrentar desafíos. También enseñan a apreciarnos como personas y ponen en evidencia la unidad y continuidad de la condición humana, reflejada desde el pasado, en el presente y proyectada hacia el futuro. La lectura de tales textos permite a los estudiantes encontrarse a sí mismos, ponerse en el lugar de otros, valorar las diferencias, solucionar problemas y aprender a explorar opciones para ellos mismos y para la humanidad.

Los contenidos de los textos literarios no son procesados en forma neutra. Ellos constituyen una “información estimulante” dado que desencadenan, en la intimidad de cada persona, una serie de emociones más o menos profundas. En gran parte, esta movilización emocional depende de lo que Cencillo (1973) denomina “pasado en retención”, es decir, la trama, las escenas y los personajes que la obra va desarrollando ante sus ojos, hacen que el lector active

sus propios recuerdos y experiencias asumidas, participe en las tensiones, conflictos y soluciones planteados; encuentre, muchas veces, respuestas a sus propios interrogantes afectivos; se identifique e involucre emocionalmente con uno o más de los personajes; descubra cómo expresar algunos sentimientos que antes no había sido capaz de verbalizar.

Dentro de esta perspectiva afectiva, la lectura de obras pertenecientes a la narrativa o a la lírica, se visualiza como una experiencia estética.

7. La lectura determina procesos de pensamiento

La cultura letrada, al extender el lenguaje desde el mundo oral auditivo al mundo sensorial de la visión, transforma la comunicación oral y los esquemas cognitivos de las personas. En las culturas orales, la limitación de las palabras sólo a sonidos, en un contacto “cara a cara”, determina modos de expresión y también procesos de pensamiento. El acceso al lenguaje escrito no sólo retroalimenta el escuchar, hablar y producir textos, sino que también modifica las representaciones, la conciencia y la acción.

Si analizamos algunas de las causas, vemos que las fórmulas lingüísticas aparecen en los libros de manera ocasional, pero en las culturas orales ellas son incesantes. La sustancia del pensamiento está conformada y consiste en ellas. Si alguien le cuenta a una persona “oral” un accidente que a la larga le produjo un beneficio, sin duda, incluirá en su respues-

ta el proverbio “No hay mal que por bien no venga”; si le cuenta que un hijo repitió los errores de su padre, replicará: “De tal palo tal astilla” o “Hijo de tigre, pintitas”. Seguramente, nadie le comentará el efecto del modelo dado por el progenitor, a menos que la persona haya estudiado un texto de psicología. La utilización de las fórmulas sintetiza, prácticamente en sólo dos cláusulas, una sabiduría secular, pero si se apela a ellas con demasiada frecuencia, las respuestas se estereotipan, se limita la variedad de apreciaciones y los matices propios de una expresión personal, de un pensamiento nutrido por las ideas u otros productos de la sabiduría y creatividad humanas.

Así, la oralidad tiende a estabilizar un pensamiento mayoritariamente rígido por las limitaciones inherentes a la capacidad de retención y recuperación de la memoria humana, mientras que el lenguaje escrito, al ser en sí estable, libera a la mente de la tarea conservadora y le permite construir sus propios saberes, a partir de una interiorización y selección de variadas informaciones alternativas y de puntos de vista convergentes o divergentes de los propios. También interioriza variadas voces: un buen lector, bien provisto de libros para sus horas libres, puede interactuar no sólo con escritores tan lúcidos como Juan Rulfo, María Luisa Bombal, Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa, Gabriel García Márquez, por nombrar unos pocos, sino también con los variados personajes creados por ellos. También puede modificar sus creencias, prejuicios, opiniones y puntos de vista a través de la lectura de crónicas, entrevistas, columnas de opinión, documentos, testimonios impresos, artículos o libros de ensayo. Todo esto enseña que

hay muchas verdades y no una sola; múltiples posibilidades y resoluciones frente a situaciones problemáticas.

Vista la lectura como determinante de procesos de pensamiento, ella cumple un rol importante en el desarrollo social y cultural de los pueblos. Las personas que viven en sociedades alfabetizadas, y que no leen o son lectores mínimos, no sólo tienden a ser rígidas en sus ideas y acciones, sino que suelen guiar sus vidas por lo que se les trasmite directamente. El hábito de la lectura tiende a formar personas abiertas al mundo, orientadas hacia el futuro, capaces de valorar la planificación y aceptar los principios científicos y tecnológicos emergentes; adquirir conocimientos útiles para mejorar su salud, alimentación, recreación, crianza de los hijos; adaptarse a los cambios sociales y culturales; vivir y trabajar dignamente y desarrollar sus posibilidades de progreso y bienestar, aceptando la consiguiente incertidumbre que eso conlleva.

Dada la importancia de la lectura, existe el desafío prioritario para los educadores y las familias de lograr la meta de que los estudiantes lean cada vez más y mejor; esto es, que disfruten la lectura, la manejen como una actividad permanente y gratificante, prefieran materiales con valor literario y valórico, identifiquen los textos que le aporten información relevante y nutran sus intereses e indagaciones. Es decir, logren una “apropiación” del lenguaje escrito, a través de valorar su propia habilidad para leer y escribir y demostrarla en sus actitudes y hábitos cotidianos como por ejemplo, en su lectura cotidiana y voluntaria.

Este desafío no es una tarea fácil por la competencia de los medios audiovisuales en el uso del tiempo libre, y es necesario no dejarlo al azar o bajo la exclusiva responsabilidad de la familia. Así, las sugerencias que van a continuación están dedicadas a los educadores.

¿QUE HACER PARA QUE NUESTROS ESTUDIANTES LEAN CADA VEZ MAS Y MEJOR?

A continuación se presentan algunas de las principales sugerencias de estrategias, las que pueden ir graduándose o adaptándose progresivamente desde la educación parvularia hasta los cursos superiores. No se establece una separación sistemática entre ellas, debido a que muchas de estas estrategias son válidas a lo largo de la escolaridad. Por ejemplo: “rodear a los niños de un ambiente letrado”, “contar con una biblioteca de aula” o aplicar “el programa de lectura silenciosa sostenida”.

1. Rodear a los niños, tempranamente, de un ambiente letrado

La mayoría de los buenos lectores proviene de hogares letrados donde hay permanente presencia de libros, revistas, periódicos, afiches, etc.; donde la familia invierte en su adquisición, comentan las noticias y libros leídos; reciben y envían correspondencia a través de correo tradicional o electrónico, dejan recados escritos, consultan diccionarios, enci-

clopedias. En suma, son hogares inmersos en un mundo letrado, en el cual los materiales impresos son parte natural del ambiente. Similarmente, para estimular la lectura, la sala de clases debe contar con una variedad de textos², que dé amplias oportunidades para que los niños, especialmente los que provienen de medios predominantemente orales, se familiaricen tempranamente con ellos. Los textos deben ser predominantemente literarios, pero también debe haber aquellos denominados *auténticos*; es decir, textos funcionales presentes en su entorno, como catálogos, afiches, propagandas comerciales, recetas, instrucciones, boletas, billetes de lotería, guías de TV o de espectáculos, noticias, tiras cómicas, rótulos de variados productos, lemas de camisetas, cartas, fax, cobranzas de cuentas.

Esta variedad de textos requieren ser *interrogados* por los niños (Jolibert, 1992). La *interrogación de textos* implica estimular su tendencia natural hacia la indagación, a través de apoyarlos a plantearse preguntas y respuestas sobre qué dice, a quién está destinado, de donde proviene, cómo ha sido elaborado, etc. Esta actividad pone en evidencia los conocimientos previos de los niños, les ayuda a aprender, de manera implícita, que el lenguaje impreso conlleva significados y les estimula a formular hipótesis sobre sus contenidos, basadas, por ejemplo, en la diagramación, tipografía, características físicas, ilustraciones, palabras conocidas u otras claves relacionadas con la situación o el contexto.

² La referencia a *texto*, alude un pasaje de cualquier extensión que forma un todo unificado. Se caracteriza por su *cohesión*, en el sentido de que cualquier interpretación de uno de sus elementos, depende de los otros y no puede ser comprendida aisladamente; y, también, por su *coherencia*, en el sentido de que debe estar ordenado en redes de relaciones significativas entre las ideas expresadas o proposiciones. Así se incluye dentro del concepto de texto a la palabra "PARE", a un aviso, un poema o los volúmenes que forman el texto "En busca del tiempo perdido" de Proust.

2. Realizar experiencias de lectura compartida

La "*lectura compartida*"³ es una estrategia acuñada por educadores de párvulos de Nueva Zelanda, inspirada inicialmente en la tradición familiar de contar cuentos a los niños a la hora en que se van a dormir. Esta actividad se realiza especialmente en la educación parvularia y en el primer grado.

Se define como cualquier situación de lectura gratificadora en que los estudiantes escuchan y observan a la educadora, a un profesor o a un estudiante leer con fluidez y expresión, mientras son invitados a seguir la lectura del texto situado ante su vista. En la educación preescolar, esta actividad se realiza con la utilización de libros gigantes: un grupo de niños y niñas escucha y ve el texto que la educadora va leyendo en un libro de gran formato que está a la vista de todos.

Cada situación de lectura compartida debe constituir una situación relajada y social, en la cual se pone énfasis en el goce y apreciación de los contenidos de las novelas, leyendas o poemas. La actividad puede versar sobre los temas y poemas favoritos de los alumnos y puede ser objeto de varias relecturas.

Cuando a los niños se les lee regularmente desde muy temprano en su vida, pronto comienzan a demostrar un creciente goce en la experiencia. Su rango de atención aumenta, su repertorio de cuentos favori-

³ Slaughter, P. Judith (1993). *Beyond Storybooks: Young Children and the Shared Book Experience*. Newark, Delaware : International Reading Association.

tos se expande, y comienzan a pedir que se les lea una y otra vez. A través de los sonidos y ritmos de un lenguaje rico, de ilustraciones coloridas e interesantes, de la constante estimulación de su imaginación receptiva y de revivir estas experiencias de manera anticipatoria, ellos desarrollan muy pronto altas expectativas en relación a los libros y a la lectura. Los niños ven los libros como una fuente de satisfacción personal que no se encuentra de otra manera; aprenden a manejar físicamente los libros y los usan en sus actividades de juego independientes.

Los principales materiales de lectura para las experiencias de lectura compartida son los cuentos presentados en *libros gigantes*; es decir, libros con formato grande que puedan ser leídos ante un grupo de niños o ante una clase completa. También se recomienda que los cuentos tengan contenidos entretenidos y, en lo posible, predecibles.

Las experiencias de lectura compartida permiten cumplir los siguientes objetivos :

- Recrear dentro de la sala de clases las experiencias de lectura hogareña.
- Introducir a los niños en el mundo de la literatura infantil.
- Desarrollarles la habilidad de escuchar y, como consecuencia, aumentar su capacidad de atención.
- Desarrollar su gusto estético a través de la valoración de las ilustraciones de los libros.

- Enriquecer su vocabulario y su manejo de diversas estructuras gramaticales y textuales.
- Introducir a los niños con mayor naturalidad en el aprendizaje del lenguaje escrito.
- Desarrollar el amor por los libros.

Algunas sugerencias metodológicas para realizar esta actividad son las siguientes:

- Mediante la lectura en voz alta de un "*libro gigante*", recrear para un grupo de niños, la confortable atmósfera hogareña de la lectura de cuentos a la hora de dormir, con el fin de introducirlos con naturalidad al fascinante mundo del lenguaje escrito y a tomar conciencia del libro como un objeto único portador de un contenido atractivo, que se actualiza cada vez que vuelve a ser leído.
- Seleccionar los libros gigantes, cuidando que tengan:
 - Lenguaje sencillo, que conserve la frescura y la cadencia de lo que fue creado para ser narrado oralmente;
 - un narrador que vaya a lo esencial, sin detenerse en detalles, pero que mantenga un ritmo que permita mantener la atención del auditor;
 - personajes claros, definidos y que reali-

zan rápidas acciones;

- espacios concretos, pero llenos de magia, que despierten la sensibilidad de los niños y niñas, a través de las imágenes;
- una estructura simple, que siga en lo posible, un patrón repetitivo y, como consecuencia, predecible;
- un lenguaje que transporte a los niños a un universo con sus propias leyes, que despierte su imaginación y les invite a soñar.
- ilustraciones que, a través del color, la forma y la textura, conformen un lenguaje en sí mismas, y aporten significado al contenido de los cuentos.
- Preparar libros gigantes propios en el caso de que no se disponga de libros comerciales. Con este fin, escribir los textos apropiados para esta actividad, con letra imprenta o manuscrita en tamaño grande, sobre hojas de cartulina de 30 por 40 cm, para que los niños puedan leer el texto fácilmente. Si dispone de un computador que pueda generar impresiones con letras de tamaño grande, también puede acudir a este recurso. Colocar una cubierta que puede ser diseñada y pintada por los mismos niños. Dejar una página destinada al índice y un espacio aproximado de 3/4 parte de la página para las ilustraciones o las fotografías, debajo o arriba del texto escrito.

- Ubicar el libro frente al grupo de niños, en una mesa o sobre un atril, y leer los cuentos con entusiasmo y expresividad.
- Repetir los cuentos tantas veces como los niños lo soliciten. Gracias a la repetición, ellos rápidamente juegan a leer, los memorizan y anticipan lo que viene a continuación. Esta actividad les ayuda a interiorizar aspectos del lenguaje relacionados con la habilidad de escuchar, con el enriquecimiento del vocabulario, la sintaxis y la estructura textual propia del cuento.
- Al leer en voz alta el libro gigante, ir mostrando las palabras para que los niños, junto con familiarizarse con la literatura, observen que las palabras escuchadas se representan por letras; que en la lectura existe un orden de izquierda a derecha y de arriba a abajo; que el libro tiene una portada, título, autores, etc.
- A continuación de la lectura del cuento, dar tiempo a los niños para que los recuerden y comenten su contenido y sus ilustraciones, traigan a su memoria otros cuentos semejantes, hagan dibujos inspirados en el tema, creen sus propios cuentos, etc. No interrumpirlos cuando hablen, no interrogarlos o hacerlo sutilmente, permitir que ellos interactúen libremente y facilitar sus propias respuestas frente a la literatura.
- Repetirles los cuentos cuantas veces ellos lo soliciten.

3. Contar y leer cuentos alternadamente

Los libros de la biblioteca de aula en la educación parvularia y primer grado permiten a educadores y docentes enriquecer el repertorio de cuentos, leyendas o poemas que narran a los niños en una versión personal, y también leerles los cuentos tal como aparecen en los libros.

Conviene tener en cuenta que hay algunas diferencias importantes entre “contar cuentos” y “leer cuentos”, en relación con el efecto que producen en los niños y niñas y en las actividades que pueden surgir. Algunas de estas diferencias son las siguientes:

Cuando se cuentan cuentos:

- Se establece una comunicación visual directa con los niños.
- Los niños escuchan y miran directamente la expresión del rostro, los gestos y la entonación de la profesora. Todo esto ayuda a comprender mejor el contenido y aclara los términos y expresiones difíciles de comprender.
- La narración se enriquece gracias a que se aportan elementos nuevos y también se adaptan los términos y las acciones al ambiente cultural de los auditores.

- En la medida que el adulto narra el cuento con gracia y variedad de entonaciones, los niños van asimilando un buen modelo de expresión oral.

Cuando se leen cuentos:

- Se establece una relación emotiva que permite que los niños asocien la lectura a un momento de grata comunicación con los adultos.
- Los niños perciben que las palabras escritas tienen significados y se familiarizan con nuevos conceptos, vocabulario y estructuras oracionales, propios del lenguaje escrito. Por ejemplo, una palabra como *decir*, puede aparecer en el texto como “expresar”, “exclamar”, “pronunciar”, etc.
- Se familiariza al niño con el manejo de los libros (cómo se toman o voltean las páginas); se desarrollan destrezas de lectura (el desplazamiento de las palabras de izquierda a derecha, diferentes formas de letras y palabras); se captan las características propias de los textos escritos (su estabilidad, la vinculación del texto con la imagen, sus diferencias con el lenguaje hablado), etc.
- En la medida que el adulto lee con claridad, entusiasmo y expresión, proporciona un buen modelo y estimula en los niños el interés por la lectura.

4. Jugar a leer

“*Jugar a leer*” (Condemarín, 1990) se denomina una actividad en la que el niño se comporta como un lector que lee de corrido, pese a que aún no decodifica las palabras a través de sonorizar sus letras. La actividad tiene una gran importancia, porque revela que ha almacenado en su memoria una cantidad impresionante de palabras, que las modula con la entonación y la sintaxis adecuadas y que ha captado el significado del texto completo.

Generalmente, los niños “juegan a leer” en voz alta los cuentos o los poemas que conocen de memoria, porque los adultos se los han leído repetidamente, en respuesta de sus peticiones.

Los textos que son más fácilmente memorizados por los niños son aquellos que se denominan *lecturas predecibles*⁴ porque permiten que ellos “anticipen” o “adivinen” las palabras que vienen a continuación. Esto ocurre cuando las lecturas tienen las siguientes características:

- Se basan en las rimas, trabalenguas, adivinanzas, rondas, letras de canciones, poemas u otros textos que pertenecen a la tradición oral de niños y niñas;
- Utilizan patrones repetitivos y/o acumulativos. “La gallinita roja y el grano de trigo”, es un ejemplo de cuento con un patrón

repetitivo; “El nabo”, “La tortilla corredora”, “La chivita” o “La rana que cantaba debajo del agua”, son ejemplos de cuentos o cantos con patrón repetitivo/acumulativo.

- Presentan ritmos o secuencias, por ejemplo, rimas como “A la una, mi fortuna, a las dos mi reloj, a las tres tomo un tren, a las cuatro mi retrato”, etc.

La utilización de las “lecturas predecibles” apoya el valor del uso de la literatura en el aprendizaje de la lectura.

La actividad de “*jugar a leer*” presenta las siguientes ventajas:

- Favorece una “entrada” a la lectura entretenida y gratificante.
- Permite que los niños “visualicen” las palabras de los cuentos que sólo conocen a través de la audición. Al “visualizar” las palabras, se familiarizan con las características específicas del lenguaje escrito.
- Permite que los alumnos practiquen la correcta articulación de sonidos y palabras al repetir varias veces los cuentos, las letras de canciones, poemas, etc.
- Favorece que los niños y las niñas utilicen el vocabulario y la sintaxis propias de un nivel de habla culto/formal. Esto es especialmente necesario para los alumnos que sólo están familiarizados con un nivel de

⁴ Bridge, C.A., Winograd, P.N., & Haley, D. (1983). «Using predictable materials vs. preprimers to teach beginning sight words». *The Reading Teacher*, 36, (pp. 884-891).

habla informal o coloquial.

- Estimula la toma de conciencia de la lectura como una actividad portadora de significado.

Con las lecturas predecibles se pueden realizar actividades como las siguientes:

- Leerle a un niño los textos todas las veces que lo solicite, cuidando de que vaya mirando las palabras impresas.
- Sugerir a los padres que hagan lo mismo o solicitar ayuda a los alumnos de grados superiores para que dediquen un tiempo a leerle individualmente a un niño en voz alta, dentro de una atmósfera de cálida proximidad, que le permita seguir visualmente el texto a medida que lo escucha.
- Estimular a los niños a “jugar a leer”; es decir, invitarlos a imitar a los buenos lectores, repitiendo el texto de memoria. Repetir la actividad todas las veces que ellos la soliciten.
- Felicitarlos por su desempeño.

5. Aprendizaje del código

El aprendizaje del “código”, es decir, el aprendizaje de la relación entre las palabras habladas y las palabras impresas o manuscritas, es un crítico primer paso hacia la obtención de la meta última de la lectura: la obtención del significado. El español, gracias a su utilización del alfabeto, tal como en otros lenguajes, proporciona un código que permite a los lectores reconocer, de manera sistemática, que las letras y los patrones ortográficos corresponden a sonidos.

Los niños de ambientes privilegiados desde el punto de vista del lenguaje escrito, descubren muy temprano que los pequeños signos que aparecen en las páginas de los libros permiten que los adultos les repitan los mismos cuentos; un pequeño porcentaje de ellos (alrededor de un 5%) es capaz de descubrir el código sin necesidad de enfrentar un aprendizaje sistemático de la lectura. Estos lectores tempranos o precoces logran este aprendizaje cuando se dan condiciones especiales dentro del hogar. Por ejemplo, están rodeados de un ambiente letrado; los padres les leen habitual y repetidamente a la hora de ir a dormir y ellos van mirando las palabras impresas; y cuando uno o más de los adultos que les rodean es un lector habitual.

Sin embargo, y bajo las mismas condiciones, un porcentaje importante de niños no descubre espontáneamente el código y requiere, al igual que la mayoría, que se les enseñen las destrezas de decodificación en forma directa y explícita. Esto es aún más

necesario cuando los niños provienen de ambientes predominante orales, con limitada experiencia del mundo letrado, y cuando ellos presentan necesidades educativas especiales.

Así, la inmersión intensiva y temprana de los niños en experiencias con el lenguaje escrito, no garantiza que todos descubran, por sí solos, el proceso de decodificación, que implica, entre otros aspectos, el desarrollo de la conciencia fonológica y fonémica y el aprendizaje de los fónicos.

La conciencia fonológica⁵ implica un “darse cuenta” de algunas características del lenguaje escrito. Los niños que han desarrollado conciencia fonológica reconocen que hay palabras que riman, que hay palabras cortas y más largas, que algunas comienzan o terminan con un mismo sonido, que la mayoría de ellas pueden separarse en sílabas (aunque no conozcan la palabra “sílabas”), etc. La conciencia fonológica es muy importante para el desarrollo de la lectura, porque los niños que carecen de ella, tienen altas probabilidades de llegar a ser lectores deficientes. El rendimiento en las tareas de conciencia fonológica en los niveles de transición y en el primer año está fuertemente relacionado al éxito lector. De hecho, la conciencia fonológica es mejor predictor del rendimiento lector que las medidas globales de inteligencia general o de aprestamiento para la lectura.

La conciencia fonémica se refiere a un nivel más avanzado de la conciencia fonológica. Los niños la adquieren cuando toman conciencia de que las palabras están compuestas de fonemas, sonidos que

⁵ Erickson, L. y Juliebó F.M. (1998). The phonological awareness handbook for Kindergarten and primary teachers. Newark, Delaware: International Reading Association.

pueden ser combinados para crear nuevas palabras. Por ejemplo, que las letras de “sol” pueden ser reordenadas y formar “los”, o que casa, cama, corazón, comienzan con un mismo sonido. Para desarrollar la conciencia fonémica, los niños deben aprender a escuchar los diferentes segmentos sonoros (fonemas) al comienzo, mitad y final de las palabras, y a decir o unir fonemas aislados o separados para pronunciar palabras significativas.

Cuando los niños pequeños comienzan a corregir errores en la pronunciación o a jugar con el lenguaje mezclando sonidos, haciendo aliteraciones y rimas, empiezan a dar señales de estar, entre otras cosas, tomando conciencia de los fonemas.

Los profesores expresan el salto de los niños desde la conciencia fonémica a la comprensión del código que rige la relación sonido-impreso, diciendo “ya captó la mecánica de la lectura”, y deviene cuando el niño hace la conexión mental de que los símbolos visuales de las letras representan sonidos particulares. Para que esto ocurra, los niños tienen que encontrar repetidamente los mismos patrones ortográficos en sus lecturas, factor que siempre está presente en los textos de lectura inicial o *silabarios* utilizados tradicionalmente por los profesores. Los niños no necesitan ejercitar infinitamente cada patrón letra-sonido para aprender el código, porque una vez que descubren que las letras o un conjunto de ellas (por ejemplo *br*, *cl*) corresponden siempre a los mismos sonidos, la mayoría puede aprender los patrones más frecuentemente usados en el español.

En alguna manera, el aprendizaje del código sonido - letra impresa, es equivalente a componer las piezas

de un rompecabezas⁶; al comienzo, la tarea es difícil, porque las opciones son muchas, pero progresivamente se va haciendo más fácil y más rápida en la medida que los patrones llegan a ser más claros y las opciones disminuyen. Al comenzar un rompecabezas, el juego se facilita cuando se ponen primero las piezas de las esquinas, ya que señalan un marco claro. Esto es comparable a cuando los niños captan que las letras reemplazan a los sonidos y que los sonidos pueden combinarse para formar palabras. Una vez que el marco es completado, el próximo paso es llenar el centro. Esto requiere más tiempo, porque las opciones son más numerosas, y es comparable al momento en que los niños aprenden nuevas correspondencias letra-sonido y, al mismo tiempo, desarrollan la destreza de reconocer palabras formadas por ellos. Finalmente, una vez que la mayoría de las piezas del rompecabezas está en su lugar, el motivo que lo ilustra proporciona más indicios y las alternativas disminuyen. En este punto, el rompecabezas prácticamente finaliza por sí mismo. De la misma manera, los niños de los grados primarios, aprenden el código más fácil y rápidamente en la medida que más lo practican y cuentan con materiales didácticos tales como naipes fónicos, letras movibles, etc.

Conjuntamente con el aprendizaje del código sonido - letra impresa, los niños requieren dominar un *vocabulario visual*. Esto implica reconocer un conjunto de palabras a primera vista, a partir de su forma, y comprender su significado sin necesidad de sonorizar los fonemas que las integran. El niño va formando un progresivo vocabulario visual sobre la base de las palabras que permanecen estables dentro de la sala

⁶ Resnick, B. Lauren (1999). Reading grade by grade and writing: primary literacy standards for Kindergarten through third grade: Pittsburgh: National Center on Education and Economy and the University of Pittsburgh.

letrada; con las que forman su nombre y los de sus compañeros; con las palabras que integran los textos con que juega a leer, porque los conoce de memoria, etc. El repertorio del *vocabulario visual* de los niños también se incrementa con palabras como *la, el, unas, unos, también, ellas*, y otras que se repiten con alta frecuencia en los textos.

Esta habilidad para reconocer palabras individuales en forma rápida y sin atención consciente, facilita al niño la automaticidad del proceso de decodificación de las palabras y apoya su relación con los significados.

6. Leer en forma independiente y/o con apoyo

Existen dos modalidades diferentes de involucrarse con los textos: *lectura independiente* y *lectura apoyada*.

Para que los lectores iniciales puedan leer en forma independiente, es necesario que cuenten con textos de *lectura fácil* que les permitan leerlos por su propia cuenta. Estos textos manejan la *técnica de la línea controlada* (Alliende, 1980) y tienen las siguientes características:

- Líneas breves
- Tipo grande (14 o más)
- Pocas palabras por línea
- No utilización de la división de palabras por guión al final de la línea

- Vocabulario familiar para el niño
- Oraciones simples o poco complejas, sin elementos intercalados
- Oraciones aseverativas de sujeto concreto individual.

Estas características de los textos de *lectura fácil*, con línea controlada, son especialmente necesarios una vez que los niños aprenden a decodificar, ya que evitan que ellos se desalienten al enfrentar textos demasiado complejos para su nivel lector. Los dos fragmentos del cuento *“El lobo y los siete cabritos”*, que vienen a continuación, sirven de ejemplo para ilustrar esta afirmación. El primero está escrito con línea controlada y el segundo, de manera tradicional:

<p><i>Erase una vez cierta mamá Cabra. Ella vivía en una casita toda blanca con ventanitas azules y tejas coloradas. Todo en ella era limpio y cuidado. El mayor orgullo de mamá Cabra eran sus siete cabritos. Y tenía razón: ¡Cabritos más listos y más lindos no se habían visto en Cabrilandia!</i></p> <p>.....</p>	<p><i>Había un vez una mamá Cabra que vivía en una casita toda blanca que se distinguía por poseer ventanitas azules, tejas coloradas y porque en su interior todos sus enseres estaban limpios y cuidados. El mayor orgullo de mamá Cabra eran sus siete cabritos y no carecía de razón debido a que nunca en Cabrilandia habían existido unos cabritos más listos y más lindos.</i></p> <p>.....</p>
--	--

Otros materiales de fácil lectura son los *registros de experiencias*. Estos consisten en la reproducción “al pie de la letra” de una anécdota o una narración hecha por el niño, que es grabada por la profesora y luego editada en el procesador o copiada con letra de imprenta. Al editar los registros de experiencia, se respeta el vocabulario y la sintaxis empleada por el niño y se agregan los signos de puntuación y entonación que correspondan. También constituyen textos de fácil lectura las rimas, adivinanzas, trabalenguas, letras de rondas y canciones y otras formas literarias menores, que pertenezcan a la lengua materna de los niños.

Los textos destinados a ser leídos por la profesora no requieren estar redactados con las características de la línea controlada, porque su complejidad de vocabulario o de estructuras oracionales es compensada por las claves de entonación o gestuales dadas por ella. Obviamente, si los niños sólo fueran expuestos a textos de lectura fácil, no enriquecerían su competencia lingüística.

La capacidad de realizar lectura independiente es básica para que los niños desarrollen el hábito de leer. En la medida que van aumentando el número de libros leídos, van descubriendo el encanto de los cuentos bien narrados y del empleo de un lenguaje atractivo y novedoso. Este tipo de lectura es realizada mayoritariamente en silencio y los profesores pueden observar de manera directa si los niños están comprendiendo el tema, en la medida que se comprometen con la lectura y no apartan los ojos del libro.

Sin duda, los alumnos continuarán leyendo en forma independiente, de manera progresiva en la medida que dispongan de materiales de lectura con una legibilidad lingüística y conceptual adecuada a su nivel lector y que, al mismo tiempo, les sean significativos y entretenidos.

En cuanto a la *lectura apoyada*, esta surge de la evidencia de que existe un número significativo de niños que necesita contar con una mediación eficiente para llegar a leer en forma independiente; este apoyo es aún más necesario en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales frente al lenguaje escrito.

La *lectura apoyada* requiere contar con textos de lectura fácil y materiales didácticos tales como naipes fónicos, letras o sílabas movibles, tarjetas con vocabulario visual, lotería o dominó de palabras, etc., y puede realizarse en variados formatos. Por ejemplo, la profesora puede ayudar a los estudiantes, de manera tutorial, uno a uno o a un grupo, enseñando estrategias específicas de lectura. En esas sesiones, ella dirige la atención hacia elementos específicos del texto, incluyendo palabras no familiares, patrones ortográficos o características sintácticas. O bien, dos o tres niños pueden leer un libro juntos, trabajando interactivamente para descubrir lo que “dicen” y significan las palabras. En una lectura de pares, los niños pueden turnarse, controlarse y monitorearse mutuamente; es una manera importante de aprender a leer, ya que ambos juegan el rol de profesores, guiándose uno a otro.

7. Contar con criterios para seleccionar las lecturas de los alumnos

Una vez que han aprendido el código, para que los alumnos se interesen por leer y lleguen a ser lectores independientes y selectivos en relación a la calidad, es necesario que los profesores y la familia posean ciertos criterios para obtener fuentes de lectura que satisfagan distintos intereses y motivaciones. Los dos criterios que se exponen a continuación pueden aportar sugerencias útiles para la selección de las lecturas.

Los intereses de los alumnos

Para establecer un criterio de selección basado en sus intereses, son útiles las siguientes consideraciones:

- A la mayor parte de los niños de los primeros grados les agradan los libros con narraciones cortas, tipografía claramente legible e ilustraciones figurativas; los temas preferidos son historias de animales reales o fantásticos, cuentos de hadas, narraciones sobre niños y niñas de lugares del mundo, relatos hogareños, juegos infantiles, adivinanzas, trabalenguas, palabras sin sentido, absurdos, poesías, rimas y juegos verbales. El interés por lo fantástico aumenta hasta los 8 ó 9 años y luego disminuye en forma gradual.

- En los grados intermedios, los niños se interesan por los relatos de travesuras, personajes divertidos y valientes, actividades de niños y niñas de su propio sexo, interacción de niños con adultos. En este nivel (9 a 10 años), los intereses de los alumnos y alumnas tienden a diversificarse según los sexos. Los niños se interesan por la aventura, el misterio, el deporte, el espacio, la ficción, la mecánica, invención y hobbies. Muchas niñas comparten esos mismos intereses, pero tienen una cierta preferencia por las narraciones sentimentales.
- Entre los 11 y 14 años empieza el interés por la ficción. A ambos sexos les agradan las historias en las cuales los personajes enfrentan problemas similares a los suyos.
- La mayoría disfruta con las "tiras cómicas".
- En la enseñanza media los intereses se diferencian más. Los estudiantes prefieren lecturas de acción, aventuras, deporte, controversias, derechos humanos, ecología; leen con gusto novelas históricas y de misterio. Las estudiantes prefieren temas que versen sobre personas y relaciones sociales, romance, humor y misterio.
- Los libros relacionados con los temas favoritos de la TV tienden a ser populares entre los adolescentes.
- Los estudiantes disfrutan leyendo sus propios escritos en un amplio rango de edades,

desde las narraciones o descripciones de experiencias de los lectores iniciales, hasta las composiciones escritas por los adolescentes acerca de sus decisiones, puntos de vista o problemas.

Con el fin de descubrir intereses, una vez al mes puede pedirse a los alumnos que escriban una lista de las metas que se hayan propuesto o las curiosidades que deseen satisfacer a través de la lectura. El profesor debe ser visto por los alumnos como una persona que los ayudará a lograr sus deseos de leer sobre carreras de automóviles, orígenes del hombre americano, filatelia, cuidado del ambiente, monstruos submarinos u objetos voladores no identificados. Otra forma de descubrir intereses es formar un Club de lectores donde los estudiantes intercambien libros, los comenten, ilustren o dramaticen.

Los propósitos y necesidades de los alumnos

Otro criterio para seleccionar las lecturas es responder a las necesidades importantes en la vida social y escolar de los alumnos. Esto significa no sólo disponer de libros literarios y revistas, sino contar con variados materiales de lectura que eviten el analfabetismo funcional descrito en la primera parte de este libro. La *tipología de textos*, determinada en el Programa de Estudios de Quinto año de EGB, aporta categorías útiles para el propósito de poseer materiales diversificados de lectura.

Tipos de textos	Contenidos
Argumentativos	Distinguen tesis (opinión) argumentos (razones a favor o en contra) y conclusión (justificación que relaciona los argumentos con la tesis).
Narrativos	Estos textos, al igual que los textos poéticos son representativos de la función imaginativa del lenguaje. Incluyen narraciones orales y escritas de experiencias vividas, descripción de hechos reales, personas y lugares; cuentos de ficción y leyendas, novelas.
Informativos	Estos tipos de textos constituyen uno de los medios más importantes para el aprendizaje. Incluyen monografías, informes sobre distintos temas, contenidos de áreas de estudio, etc.
Poéticos	Este tipo de texto sirve de estímulo para que los alumnos desarrollen su interioridad y creatividad lingüística, expresen pensamiento divergente y manifiesten su imaginario (recuerdos, deseos, temores, etc.) Incluyen acrósticos, poemas sobre lo cotidiano, poemas líricos, entre otros.
Normativos	Este tipo de textos ofrecen pautas para desempeñar distintas funciones e incluyen reglas de juegos, utilización de medicamentos, fichas con instrucciones de fabricación, normas, reglamentos.

Tipos de textos	Contenidos
Dramáticos	Los textos dramáticos constituyen un medio privilegiado para el desarrollo de capacidades para asumir distintos roles, descubrir y expresar una gama de emociones a través del lenguaje. Incluyen monólogos, libretos, dramatizaciones, obras teatrales.
Publicitarios	Este tipo de textos también cumple una función informativa y algunos tienen un carácter "persuasivo", por cuanto pretenden influir en la conducta o modo de pensar de las personas apelando al intelecto, la emotividad o la sensibilidad. Incluyen avisos, noticias, crónicas, entrevistas, anuncios, afiches, cartas al Director, columna de opinión.

Una vez determinados los intereses y propósitos de los estudiantes, el profesor debe contar con herramientas para seleccionar los libros que integren la biblioteca de aula o que recomiende para ser adquiridos por la familia o la comunidad. Con este fin, el *perfil de legibilidad* (Alliende, 1995), constituye una herramienta útil para cumplir este objetivo. Para aplicarlo hay que tener en mente seis categorías de lectores:

- *Principiantes*: los lectores se encuentran en la etapa de adquisición de la lectura.
- *Intermedios*: están en una etapa de consolidación y desarrollo del proceso y mantienen.

algunas características de los lectores principiantes.

- *Intermedios avanzados*: leen con facilidad algunos tipos de textos y muestran algunas de las características de los lectores avanzados.
- *Experimentados*: han alcanzado un pleno dominio de la lectura y la utilizan sin problemas en variadas situaciones y con una gran variedad de textos.
- *Especializados*: dominan ciertos tipos especiales de textos que resultan difíciles o incomprensibles, incluso para lectores experimentados.

Una vez formulado este juicio general, es necesario formular un segundo juicio en relación al grado de dificultad de cada uno de los tipos de legibilidad que a continuación se señalan (Alliende, 1995):

Legibilidad material: Este tipo de legibilidad depende, en gran parte, de la tipografía: cuerpo, forma y estilo de la letra; espacio y cortes entre palabras; longitud y espacio de las líneas; tinta y papel; longitud del texto.

Legibilidad lingüística: Los factores lingüísticos que influyen en la legibilidad se refieren al *vocabulario*, es decir, a las palabras utilizadas en el texto, tanto léxicas como funcionales (preposiciones, conjunciones, adverbios como ahí, entonces; artículos, etc.) y a las *construcciones gramaticales*, referidas al orden en que aparecen las palabras y al tipo de rela-

ciones que establecen entre ellas.

Legibilidad psicológica: interés que el libro pueda despertar en el lector y a la *propiedad* del texto; es decir, la apreciación de lo apropiado o inapropiado de su contenido para el niño o niña.

Legibilidad conceptual: significación que el contenido del texto tenga para el lector, lo cual se relaciona estrechamente con sus conocimientos previos. El "Proyecto de investigación" que aparece en la página 53 constituye un ejemplo de falta de legibilidad conceptual para un lector que no sea especializado.

Legibilidad estructural: organización o estructura del texto que puede variar desde una gran simplicidad a una enorme complejidad. Por ejemplo, una secuencia cronológica de hechos puede ser considerada como una estructura simple, mientras una novela de la corriente de conciencia puede ser un ejemplo de estructura compleja.

Legibilidad pragmática: efectos claramente perceptibles del texto sobre el lector y la realidad que vive; al mismo tiempo, su lectura puede verse favorecida o dificultada por las circunstancias en que se produce.

Los juicios que formule el profesor sobre los distintos tipos de legibilidad pueden ser registrados en el siguiente cuadro:

Tipo de legibilidad	Grado de dificultad				
	1	2	3	4	5
Legibilidad material por tipografía Por longitud					
Legibilidad lingüística por vocabulario Por construcción gramatical					
Legibilidad psicológica Interés propiedad					
Legibilidad conceptual Dificultad significatividad					
Legibilidad estructural (construcción)					
Legibilidad pragmática (respuesta global)					
Evaluación: Se considera que el texto					

8. Cuatro dimensiones de competencia lectora

Las cuatro dimensiones de la competencia lectora son la *precisión*, la *fluidez*, el *auto monitoreo* y la *comprensión*. En la práctica, estas destrezas están interrelacionadas y no son fáciles de aislar y evaluar.

Por precisión se entiende la habilidad para reconocer las palabras correctamente. Si los niños ven las letras *g-a-t-o* impresas sobre una página y saben que la palabra es *gato* y no *gota*, o *perro*, ellos están reconociendo la palabra con precisión. Si el niño lee un texto con 100 palabras y reconoce 90 de ellas, está leyendo con un 90% de precisión. Algunas veces los niños identifican palabras de manera incorrecta en una primera mirada, como lo hace la mayoría de los lectores, pero si se dan cuenta del error y lo corrigen rápidamente, significa que reconocen las palabras con precisión.

La *precisión* se refleja en dos importantes conceptos: conocimiento del código y comprensión del significado. Por ejemplo, si el niño se encuentra en un texto con la palabra *ruin*, puede pronunciarla correctamente sin saber lo que significa, pero si se le pide que la use en una oración, él podría decir: *El príncipe vivía en un ruin lejano*, mostrando con eso su desconocimiento del significado. En la siguiente página, él puede dudar ante la palabra *dálmata* – y sólo verla como un conjunto de letras, pero al pronunciarla, puede asociarla a un significado familiar.

La *fluidez* es la habilidad para leer en voz alta de corrido, con entonaciones y pausas apropiadas, que constituyen indicadores de que el lector comprende el significado, aunque haga algunas pausas ocasionales para resolver palabras o estructuras oracionales poco familiares. Los niños sólo son capaces de leer con fluidez los textos que poseen una legibilidad apropiada para su nivel lector. Cuando los estudiantes están leyendo a un nivel inicial, la fluidez de su lectura proporciona una importante ventana a la extensión de su comprensión. La lectura oral fluida también es una destreza social que los estudiantes pueden usar a lo largo de su vida.

La lectura fluida requiere conocimiento de la sintaxis y de la puntuación, ya que son claves que informan a los lectores sobre cómo debe ser leído el texto en voz alta y cómo debe ser expresado el significado. Los lectores fluidos necesitan poseer información, por ejemplo, saber que las mayúsculas y los puntos indican comienzo y término de las oraciones; otros signos señalan al lector cuándo hacer pausas y qué palabras deben enfatizar.

Estos rasgos estructurales dan claves a los lectores para subir o bajar la voz y así transmitir significados y sentidos. En los cuentos, existen marcas para señalar diálogos, las cuales indican a los estudiantes que pueden emplear diferentes voces según los distintos personajes; las comas dan claves acerca de cuáles palabras y cláusulas van juntas. A través de la entonación y las pausas, los lectores fluidos utilizan su conocimiento de las comas para vincular los modificadores al sustantivo o al verbo correcto.

La mayoría de los buenos lectores aprende en forma implícita este conocimiento específico del rol de la puntuación y de la sintaxis; sólo algunos necesitan de una enseñanza directa, la que debiera estar siempre ligada al uso en un contexto.

Tanto la precisión como la fluidez están relacionadas directamente con las *estrategias de auto monitoreo y auto corrección*. Los lectores iniciales usan lo que saben acerca del código, para controlar su comprensión del significado de las palabras. Y también usan claves contextuales, como ilustraciones, y sus propios conocimientos previos para chequear su aplicación del código. En otras palabras, usan el auto monitoreo para relacionar el código sonido-letra impresa, con el significado.

La metacognición y las estrategias de reconocimiento de palabras son centrales para la comprensión lectora. Los lectores diestros continuamente se preguntan a sí mismos: ¿Comprendí lo que estoy leyendo? ¿Estoy captando la palabra correcta?. Cuando la respuesta es negativa, ellos releen la oración o el párrafo o bien leen más adelante para aclarar el significado. Los buenos lectores insisten en obtener el significado correcto de las palabras y no continúan leyendo hasta no estar seguros de haber comprendido. Así, desarrollan estrategias tales como formularse preguntas, sintetizar lo que han leído y predecir lo que viene a continuación.

Mientras los lectores diestros usan naturalmente esas estrategias de monitoreo, los lectores novicios o los que presentan dificultades para leer, generalmente necesitan enseñanza explícita para poder manejarlas.

La *comprensión* o habilidad para entender el lenguaje escrito, constituye la meta última de la lectura; incluye entender la esencia del significado a través de relacionarlo con otras ideas, hacer inferencias, establecer comparaciones y formularse preguntas relacionadas con él.

La habilidad de los estudiantes para comprender los textos varía de acuerdo a los siguientes tres factores:

- *La complejidad de las palabras y de las oraciones*, incluyendo la ortografía, vocabulario y sintaxis; palabras mono o polisílabas; palabras de alta frecuencia o no familiares; oraciones cortas, simples o complejas con cláusulas.
- *La simplicidad o complejidad de la información en el texto* afecta la comprensión. La densidad conceptual o el número de ideas incluidas en pocas palabras, y la accesibilidad a las referencias conceptuales también afectan la comprensión.
- *Los conocimientos previos de los estudiantes* acerca del tema o tópico y la experiencia que los estudiantes aportan a la lectura.

Para ilustrar mejor este último componente, leamos el siguiente texto:

Proyecto de Investigación

Estudios de procesos radiativos y no radiativos en compuestos de coordinación de las series de transición y de los lantánidos.

Estudio en dinámica de cristales puros y dopados. Interpretación teórica de espectros de luminiscencia, análisis de coordenadas y simulación de campos de interacción vibracional de N-cuerpos, curvas de dispersión de fonones, desarrollo de modelos de cálculo simetrizados y no simetrizados, corrección vibrónica de segundo y tercer orden y vibración de densidades de carga en sistemas vibrantes.

Probablemente, un buen decodificador será capaz de leer este proyecto en voz alta, sin cometer errores; sin embargo, no podrá emitir un juicio crítico sobre él, discutirlo o valorar su propiedad o pertinencia, a no ser que sea un físico altamente especializado.

9. Lecturas en voz alta

La lectura en voz alta es una práctica necesaria que permite comunicar a otros el contenido de un texto.

Es importante que la lectura oral se practique dentro de situaciones comunicativas, con propósitos claros para los alumnos tales como leer una comunicación,

un cuento, un poema, una noticia interesante, una parte de un libreto, etc. Cuando los propósitos son claros, se evita que la lectura oral sea una mera sonorización de letras y palabras (“leer en forma mecánica”, “leer como loro”) o sólo constituya una situación de evaluación de la calidad de la lectura.

La simple práctica de lectura “en seguidilla”, es una situación que provoca tensión a los alumnos y alumnas que no han alcanzado el nivel lector de sus pares, y causa un sentimiento de frustración y rechazo hacia la lectura. Esta práctica sólo es válida si su propósito es claro para los alumnos, como, por ejemplo, leer un poema a nivel coral.

La lectura oral es más difícil que la lectura silenciosa, porque el lector debe reconocer todas las palabras que aparecen en el texto y debe sonorizar todas las letras. También requiere que el lector dé la entonación, expresión y ritmo adecuados al contenido, para ser comprendido por todos los auditores.

Al seleccionar las lecturas que serán leídas en voz alta, es necesario diferenciar entre las que la maestra le lee a sus alumnos y los textos que serán leídos por ellos. Cuando es la profesora la que lee en voz alta, la legibilidad lingüística y conceptual del texto puede corresponder a un nivel lector más avanzado; pero cuando los textos van a ser leídos directamente por los alumnos, es necesario cuidar que su legibilidad se adapte a su nivel lector.

Algunas sugerencias para realizar la lectura oral son las siguientes:

- Leer a los niños diferentes textos, varias veces por semana, con adecuada pronunciación, expresión y entusiasmo con el fin de proporcionarles un buen modelo lector.
- Practicar la lectura oral en el marco de una situación comunicativa, utilizando textos tales como un diálogo que va a ser dramatizado por los alumnos o un texto que va a ser grabado y debe ensayarse previamente.
- Comentar con ellos el contenido del texto, dejando que los alumnos expresen libre e interactivamente su interpretación de lo escuchado.
- Permitir que los alumnos lean silenciosamente el texto para familiarizarse con él, ensayándose antes de leerlo a los demás.
- Estimularlos a leer cuentos o poemas a sus compañeros en forma expresiva, respetando los signos de puntuación, usando un tono, volumen y velocidad adecuados al auditorio.
- Procurar que el momento dedicado a la lectura oral sea corto y ameno y que se realice dentro de un ambiente grato.
- Evitar descalificar a los niños que no leen fluidamente o que no dan la expresión esperada; ellos no deben sentirse presionados ni criticados cuando se equivocan.

10. Enseñar destrezas de comprensión a nivel explícito

Leer y leer una gran variedad de géneros literarios, constituye la manera más exitosa de desarrollar la comprensión lectora de textos narrativos y poéticos. Sin embargo, la lectura de textos expositivos o informativos -propia de la lectura de estudio- en la mayoría de los estudiantes requiere ser desarrollada o perfeccionada, a través de una enseñanza explícita.

Los procedimientos para cumplir este fin constituyen un efectivo *andamiaje o ayuda* para mejorar la comprensión lectora y pueden ser divididos en estrategias antes, durante y después de la lectura (Condemarín y Medina, 1999, 2000).

En relación a las *estrategias antes de la lectura*, la activación y desarrollo de los conocimientos previos de los estudiantes son importantes cuando tienen que leer un tema que requiere de determinados conceptos para poder entenderlo. Para ello es necesario ayudarlos a tomar conciencia sobre lo que ya saben sobre el tema, apoyarlos para organizar sus conocimientos o experiencias y relacionarlos con el texto que van a leer. Esta activación es mayor y más enriquecedora cuando se realiza interactivamente, en grupos de alumnos que comparten lo que saben sobre el tema. Para activar los conocimientos previos, se sugiere lo siguiente:

- Preguntas previas y formulación de propósitos para leer. Contribuye a la activación de los conocimientos previos de los alum-

nos, la estimulación de su natural tendencia a la indagación sobre áreas de su interés, a través de la formulación de preguntas y del establecimiento de propósitos para leer. Con este fin es conveniente realizar los siguientes pasos:

- Examinar el texto que será leído por los estudiantes para determinar la línea argumental (en caso de texto narrativo) o los conceptos o ideas principales (en caso de textos expositivos o informativos).
- Decidir qué conocimientos previos necesitarán los alumnos para comprender los conceptos e ideas planteadas en el texto.
- Formular una pregunta o plantear un propósito para leer el texto, con el fin de que los alumnos piensen en él, antes de comenzar a leerlo.
- Invitar a los estudiantes a leer el texto para responder la o las preguntas que se hayan formulado previamente o para satisfacer el propósito planteado.
- Después de la lectura, recordar la pregunta o el propósito, para que los estudiantes comprueben que han logrado sus metas y para discutir lo que encontraron. El hecho de controlar si se logró el propósito planteado, es importante para ayudar a los estudiantes a construir el significado del texto.

- Técnica C-Q-A. Esta técnica es útil para activar el conocimiento previo de los estudiantes y ayudarles a determinar sus propósitos frente a los textos expositivos. Requiere que ellos focalicen su atención en tres preguntas: dos antes de leer y una después de leer: Pregunta C: ¿Qué conozco sobre el tema? Pregunta Q: ¿Qué quiero aprender? y pregunta A: ¿Qué he aprendido? Para aplicarla se invita a los alumnos a registrar lo que ya saben en sus hojas de trabajo y a agregar las ideas que vayan surgiendo durante la interacción.

Hoja de trabajo

¿Qué sé o conozco sobre el tema?	
¿Qué más quisiera saber?	
¿Qué he aprendido?	

- Efectuar predicciones. Las predicciones son hipótesis que el lector se plantea sobre lo que ocurrirá a continuación en el texto. Ellas

requieren de habilidades cognitivas de nivel superior, tales como realizar inferencias, anticipar alternativas, emitir juicios o anticipar conclusiones. Para que los alumnos realicen predicciones, resulta interesante que se basen en aspectos como la estructura del texto, los títulos, ilustraciones, encabezamientos y también en sus propias experiencias y conocimientos. Es importante que el profesor explicita a sus alumnos que las predicciones se pueden confirmar o rechazar, a medida que se lee el texto.

- Hacer lluvia de ideas. La *lluvia de ideas* constituye una buena estrategia para activar el conocimiento previo de los estudiantes. Requiere que ellos expresen, espontáneamente, lo que saben acerca de un tema particular o de una idea, antes de iniciar una lectura o redactar un escrito. Los estudiantes pueden trabajar en forma individual o en pares, primero sacando a luz todas las ideas que ellos tienen sobre un tópico específico y luego compartiéndolas con el grupo. Estas pueden escribirse en la pizarra, para luego discutir las. En la medida en que los alumnos escuchan las ideas de los otros, recuerdan información adicional o adquieren nuevos conocimientos. La lluvia de ideas debe ser utilizada sólo cuando los estudiantes tienen alguna información sobre el tema. La estrategia es útil como una actividad de apertura a una unidad temática o como motivación para leer un texto recreativo o informativo.

- Realizar un mapa semántico o constelación. El “mapa semántico” es una representación visual de un concepto particular; es decir, es una estructuración de la información en categorías, representada gráficamente. Esta estrategia puede ayudar a los estudiantes a activar y desarrollar su conocimiento previo, estableciendo relaciones posibles dentro de un tema dado. El mapa semántico es una técnica que permite que el alumno tome conciencia de la relación de las palabras entre sí. En general, se inicia con una “lluvia de ideas” durante la cual los estudiantes realizan asociaciones con una palabra o con un concepto dados. Luego, el docente los ayuda a clasificarlos semánticamente en la pizarra, permitiendo que los alumnos recuperen sus conocimientos previos.

En relación a las *estrategias durante la lectura*, se sugiere lo siguiente:

- Identificar la información importante o las ideas principales. La identificación de la información importante también es denominada por algunos autores: “captar o reconocer la idea principal”. Cualquiera que sea la terminología usada para describir este proceso, se sabe que la construcción del significado puede ser mejorada cuando los alumnos aprenden estrategias para identificar la información importante en cada tipo de texto. La respuesta a la pregunta *cuál es la idea principal*, no es una sola; de hecho, la idea o ideas principales que un lector

construye, dependen en gran parte del objetivo que se ha propuesto al leer el texto, de sus conocimientos previos y de lo que el proceso lector le ofrece en relación con los primeros. En algunos casos la idea principal se identifica gracias a claves dadas por el autor a través de su resumen, comentarios o algunas señales semánticas tales como *lo más importante* es, o señales sintácticas como orden de las palabras y frases; también por señales gráficas como subrayados, tipo y tamaño de letras, enumeraciones.

- Tomar notas. Es una efectiva técnica que involucra pensar el texto como una unidad, como opuesto a escribir hechos aislados o información irrelevante. El valor de esta actividad, tal como la de *subrayar*, reside en que constituye un proceso de pensamiento y de decisión acerca de lo que es importante y de lo que es secundario. Para enseñar esta competencia se recomienda lo siguiente:
 - Presentar a los alumnos un tema organizado que facilite los procesos de clasificar, resumir, relacionar y poner en secuencia.
 - Activar los conocimientos previos e invitarlos a anticipar el contenido de la exposición colocando los títulos y subtítulos en la pizarra.
 - Utilizar el color como código para dife-

renciar títulos de subtítulos o para marcar ideas centrales o relaciones importantes. Se pueden subrayar con marcadores o lápices de colores.

- Hacer guías de estudio. Las guías de estudio ayudan a los alumnos a construir significados y a establecer sus propósitos, especialmente en textos pertenecientes a áreas de contenidos. Pueden ser usadas en sus formas simples a partir de los cursos intermedios, pero son más efectivas en los cursos superiores. El conjunto de actividades y preguntas que integran una guía de estudio cumple, por lo menos, dos propósitos: proporcionar apoyo a los estudiantes que necesitan ayuda en la construcción del significado, especialmente en textos informativos; estimular su pensamiento proporcionándoles preguntas y actividades que lo provocan.

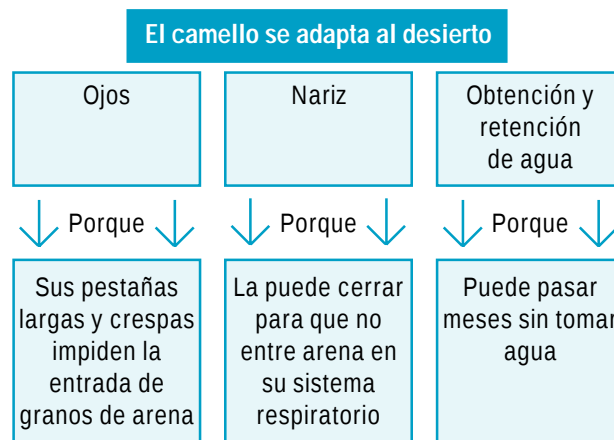
En relación a las estrategias a realizar *después de la lectura*, se recomienda:

- Estimular el recuerdo o paráfrasis. La paráfrasis consiste en decir los contenidos de un párrafo o de un texto completo con las propias palabras. Esta acción obliga a los alumnos y alumnas a reorganizar sus elementos de manera personal, lo cual revela su comprensión del contenido. La paráfrasis aporta más información sobre lo que los alumnos piensan realmente de la narración o de la exposición, que cuando se les pide un juicio general sobre ella.

- Organizadores gráficos. Esta técnica involucra mostrar la información obtenida de un texto de manera visual. Requiere que los alumnos identifiquen la información importante del texto y también las relaciones que se establecen entre las ideas principales, los detalles que las sustentan y otros ítemes de información. La investigación muestra que para que esta técnica sea útil, debe ser enseñada como un proceso de largo término, que sirve tanto para activar los esquemas previos, como para construir el significado durante la lectura y para organizar y registrar la información obtenida después de leer un texto narrativo o expositivo. Es decir, los organizadores gráficos pueden ser utilizados antes, durante o después de la lectura.

Algunos ejemplos de organizadores gráficos son los siguientes:

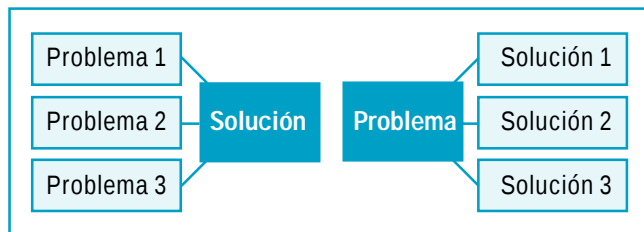
Organizador gráfico de causa/efecto



Organizadores gráficos para estructuras de contraste



Organizadores gráficos para textos de problema solución



- Hacer resúmenes. El resumen, tal como los esquemas, es una forma de verificar la comprensión de un texto, dado que a través de él, el lector retoma la hipótesis que se había formulado antes de comenzar a leer. Cuando un lector resume un texto, revela su comprensión del contenido y también su capacidad de tomar decisiones sobre la importancia relativa de los elementos que lo constituyen, los cuales él selecciona y jerarquiza. Para elaborar un resumen es importante la eliminación de información secundaria y de la información redundante, el reemplazo de elementos o acciones por un término que los incluya y la selección de frases que incluyan la idea principal. También es recomendable, lo siguiente:

- Tomar notas y subrayar.
- Identificar las ideas principales y secundarias.
- Diferenciar los conceptos o las ideas relevantes de los que no lo son.
- Reparar en los detalles que apoyan o sustentan los conceptos o las ideas importantes.
- Entender la estructura planteada por el autor.
- Percibir la relación entre los distintos planteamientos.

- Determinar qué vale o no la pena analizar, retener o registrar.
- Expresar las ideas o planteamientos del texto con palabras propias.

11. Efectuar dramatizaciones

Las *dramatizaciones* constituyen una excelente estrategia para que los niños lean detenidamente y capten el significado de los cuentos, fábulas, leyendas o novelas. Las dramatizaciones también refuerzan el lenguaje oral y el desarrollo psicomotor de los alumnos, al pedirles que caminen, salten, hagan equilibrios, corran, bailen, etc., como los personajes aludidos. También las dramatizaciones facilitan la escritura de libretos, con el consiguiente aprendizaje de sus convenciones.

Las dramatizaciones pueden tener distintos formatos, como por ejemplo, los *juegos de roles*, las *dramatizaciones creativas* y el *teatro de lectores*.

Los *juegos de roles* pueden ser realizados desde la educación parvularia y consisten en caracterizaciones o imitaciones de personas u objetos. Sirven de preparación para las dramatizaciones espontáneas o teatrales y se caracterizan por ser grupales e interactivas.

Al representar diferentes roles en variadas situaciones, los niños desarrollan su lenguaje oral y escrito, la imaginación, la socialización, el mejor conoci-

to de sí mismos y de los demás. De igual manera, al adaptar estas actividades a diferentes contextos, los alumnos amplían su repertorio de posibles formas de comunicación.

Algunas sugerencias para efectuar juegos de roles son las siguientes:

- Leer o narrar un cuento a los alumnos y alumnas, adaptando la voz y los gestos a los personajes de la historia. Luego, invitar a los niños a representar algunos de los roles del cuento.
- Ayudarles a caracterizar sus personajes, antes de pedirles que asuman un papel determinado. Invitarlos a describir cada personaje de acuerdo a tres aspectos básicos: sus características físicas, psicológicas y sociales.
- Ofrecer modelos de caracterización de personajes frente a sus alumnos. Escoger un rol o un personaje de ficción conocido por ellos. Invitarlos a comentar si su representación es adecuada y a hacer observaciones críticas cuando no les parece encontrar semejanzas con el personaje caracterizado.
- Invitarlos a realizar juegos de roles a través de monólogos y diálogos imitativos de personajes reales e imaginarios.
- Estimular a los alumnos a aportar accesorios que les ayuden a caracterizar a diver-

sos personajes: diferentes tipos de gorros y sombreros, antifaces, collares, narices de payasos, etc.

Las dramatizaciones creativas constituyen un arte en el cual los alumnos se involucran como un todo en un aprendizaje vivencial que requiere pensamiento y expresión creativa. A través del movimiento y la pantomima, la improvisación, el juego de roles y la caracterización, los estudiantes exploran lo que significa ser un ser humano. Ya sea que el contexto del drama esté basado en la realidad o en la pura fantasía, los alumnos comprometidos en él hacen descubrimientos acerca de ellos mismos y de su mundo.

En las dramatizaciones creativas no existen guiones, disfraces ni consuetas; tampoco existen escenas ni roles previamente asignados, ya que constituyen expresiones puramente espontáneas. Los estudiantes disfrutan planeando y realizando una variedad de dramatizaciones basadas en sus lecturas, en la vida real, las películas o la TV. La literatura es especialmente productiva para estimular a los alumnos a actuar con sus cuerpos y con sus voces diferentes géneros literarios: cuentos, leyendas, novelas breves, fábulas, incluso libros de láminas sin palabras. Las dramatizaciones pueden ser apoyadas con música y cuando se las prepara debe estimularse a los alumnos a moverse libremente, recordando que en esta actividad predomina la improvisación y no la imitación.

El *teatro de lectores* constituye la representación oral de una escena, un capítulo completo. En esta actividad lo importante son las voces de los alumnos que interpretan el guión que tienen en sus manos, ya que

cuando hablan, usan el lenguaje del autor y no sus propias palabras. El guión puede ser escrito por el profesor o por los alumnos, siempre manteniendo en forma literal el lenguaje del autor. Para escribirlo, se identifica un narrador y se seleccionan textos con atractivos componentes dramáticos y mucho diálogo.

Al practicar sus guiones, los alumnos enriquecen sus vidas con el amplio rango de significados y emociones que les aportan los personajes. En la medida que ellos trabajan con sus pares, perfeccionando las presentaciones del Teatro de lectores, van evaluando sus interpretaciones, dicción, pronunciación y otras destrezas de lectura oral. Cuando una presentación está lista para ser presentada frente a otros, los participantes se sientan ante el público con sus guiones en las manos, ya que sólo importan sus voces y sus expresiones faciales; tal como en el caso de las dramatizaciones creativas, en esta actividad no hay disfraces ni consuetas.

Además de los juegos de roles, dramatizaciones creativas y teatro de lectores, el teatro de títeres y las representaciones teatrales propiamente tales, son un excelente medio para que los alumnos se apropien del lenguaje escrito.

12 . Leer contenidos pertenecientes a las distintas áreas de estudio

Existe consenso en que los alumnos mejoran su rendimiento académico en la medida en que la enseñanza directa o explícita de métodos de estudio, se inte-

gra con los contenidos específicos de los distintos sectores.

En la medida en que se estimula en los alumnos “*el aprendizaje por descubrimiento*”, se va perdiendo la tradicional dependencia del estudio a partir de un libro único para cada asignatura. El aprendizaje por descubrimiento implica que los alumnos tienen que buscar la información, reunirla, organizarla y registrarla a partir de una variedad de fuentes.

Esto significa manejar la información con gran flexibilidad. Al consultar varias fuentes, el alumno debe enfrentar muchos textos que no están escritos con la intención de ser estudiados; normalmente, un estudiante neófito en determinado contenido no está en condiciones de descubrir con facilidad cómo está organizado un libro especializado, cuáles son sus ideas principales y las secundarias, etc.

Por otra parte, los libros de las distintas áreas de estudio exigen estrategias especiales para enfrentar su lectura. Por ejemplo, los libros de ciencias naturales, a menudo contienen materiales que indican las experiencias que el estudiante debe realizar para inferir principios y conclusiones; los de matemáticas se caracterizan por la abundancia de información numérica y por contenidos verbales breves y abstractos.

La mayoría de los alumnos, incluso los que son buenos lectores, tiene que aprender a manejar los textos expositivos o de estudio, ya que éstos implican manejar destrezas diferentes a la lectura de cuentos, novelas y otros textos narrativos o recreativos. Los textos expositivos presentan mayores dificultades

des a los alumnos por las siguientes razones:

- Están escritos para informar más que para entretener, lo cual disminuye la motivación para leerlos.
- Los lectores pueden carecer o tener limitados conocimientos previos para asociarlos con el contenido del texto.
- Los alumnos se encuentran con estructuras no familiares para ellos, que les dificultan la comprensión del contenido, especialmente cuando el contexto no aclara el vocabulario especializado, cuando se emplean oraciones demasiado complejas y cuando el texto carece de subtítulos aclaratorios, ilustraciones, organizadores gráficos o esquemas.

Algunas pautas generales para apoyar a los alumnos en la lectura de textos pertenecientes a las distintas áreas de estudio son las siguientes:

- Activar los esquemas cognitivos del alumno, relacionando el contenido del material por estudiar con sus conocimientos o experiencias previas.
- Presentar previamente a los estudiantes las palabras que signifiquen conceptos.
- Enseñarles a formular preguntas cuyas respuestas se encuentren en el texto. Modelar la actividad.

- Estimular la lectura silenciosa, en la sala de clases o como una actividad hogareña. Esta lectura puede ser apoyada con preguntas escritas donde se planteen claramente sus propósitos.
- Presentar a los alumnos guías de estudio, cuando sea necesario, estimulándolos a responder oralmente o por escrito.
- Estimular a los alumnos a “parafrasear”; es decir, a expresar con sus propias palabras los conceptos nuevos adquiridos gracias a la lectura del material.
- Invitarlos a corregir sus errores conceptuales mediante la relectura.
- Estimularlos a discutir y confrontar en grupo los nuevos conocimientos adquiridos a través de la lectura.
- Implementar las lecturas realizadas por los alumnos, con técnicas de organización, registro y recuperación de la información, sobre la base de tomar notas, elaborar esquemas u organizadores gráficos, resúmenes y síntesis.

A continuación, se describen algunas modalidades generales para leer un texto expositivo o de estudio y algunas modalidades específicas de lectura necesarias para enfrentar las áreas de Ciencias Sociales, Historia, Ciencias Naturales y Matemáticas (Condemarín, M. y Medina A. 1998).

- La lectura en las Ciencias Sociales: Dado que existe una gran variedad de textos relacionados con las Ciencias Sociales, no es raro que el nivel de complejidad de los mismos esté por encima de las habilidades de lectura de los estudiantes de quinto a octavo año básico. Estas disciplinas exigen simultáneamente lectura crítica de sus contenidos, junto con el manejo de datos puntuales, incluidos en cuadros, tablas, líneas de tiempo, etc.

Algunas investigaciones revelan que el éxito en el aprendizaje de las ciencias sociales está relacionado con el dominio de vocabulario especializado y la buena comprensión lectora en general, unidos a destrezas específicas de estudio, como lectura de mapas, gráficos, uso de textos de referencias, manejo de índices y otras prácticas similares. Estas destrezas, en el fondo, vienen a constituir modos especiales de lectura, dado que los signos gráficos alfabéticos se complementan con íconos u otros símbolos gráficos, y por disposiciones espaciales.

Por ser más complejos y menos habituales que la lectura simplemente alfabética, estos modos de lectura necesitan aprenderse de modo especial. Su dominio no sólo se traduce en un mayor conocimiento de los contenidos de las ciencias sociales, sino también en un manejo más preciso y amplio de los símbolos visuales y de la representación simbólica en general.

La lectura de mapas y globo terráqueo

Las destrezas requeridas para esta actividad deben ser siempre enseñadas y ejercitadas dentro de contextos específicos, como la elaboración de una guía

turística, un viaje imaginario, crónicas de viaje de un familiar (Las andanzas de mi abuelo), cartas a un amigo de otro país o región, y que se interese en la geografía, etc.

Es importante considerar que en este nivel interesa que el alumno profundice el conocimiento sobre su propio entorno, y también en los conceptos, términos y categorías que le permiten describirlo y comprenderlo. A partir de estos aprendizajes, puede interesarse por acceder a informaciones sobre regiones progresivamente más lejanas.

- Estimule a sus alumnos a leer claves o leyendas que indiquen: desiertos, capital del país o de la región, minerales, líneas de ferrocarril, montañas, tierras bajas, productos, población, escala de millas o kilómetros, puertos.
- Apóyelos en el conocimiento del globo terráqueo, para el reconocimiento de distancias, direcciones, distorsiones de la proyección de áreas polares, etc.
- Estimúlelos a descubrir las claves relacionadas con latitud y longitud de una ciudad: nombrar una ciudad de una longitud y latitud determinadas; leer la latitud de un lugar determinado; leer la longitud de un lugar.
- Invítelos a reconocer las claves relacionadas con los ríos: unión entre dos ríos, reconocer un delta y un estuario; encontrar un afluente tributario de un río; localizar un pueblo o una ciudad en referencia a un río.

- Estimúlelos a reconocer zonas: nombrar círculos geográficos; describir un clima en general; localizar continentes; localizar áreas tropicales o zonas áridas.
- Pídeles que identifiquen costas: los puntos en que se unen océanos; identificar ciudades a lo largo de las costas; distinguir costas regulares e irregulares; encontrar puertos.
- Estimúlelos a identificar continentes: encontrar lagos; ciudades importantes a lo largo de las vías férreas; identificar los océanos que los rodean; reconocer límites entre regiones o países; reconocer los continentes por su forma; encontrar ciudades en las penínsulas.
- Pídeles que identifiquen las claves que determinan direcciones: utilizar meridianos y paralelos en un globo terráqueo y en mapas caminero.

Textos de estudio sobre historia

En relación a los textos escolares para el estudio de la historia, los autores suelen preocuparse de presentar ordenadamente los hechos, complementándolos con ilustraciones, ejemplos y preguntas que ayudan al estudiante a comprenderlos. Pero cuando se pretende superar la dependencia de un texto único, y se quiere que el estudiante utilice fuentes históricas, es probable que estas características facilitadoras desaparezcan.

Generalmente, los textos de los historiadores y los documentos utilizan oraciones complejas y gran cantidad de palabras que representan contenidos de alto nivel de abstracción. Por ejemplo, *teocracia*, *abolición de la esclavitud*, o nombres de origen extranjero de pronunciación difícil para los estudiantes. Los párrafos tienden a manejar varios tópicos simultáneamente, mezclando hechos con reflexiones; a veces hay un mínimo de ilustraciones y de ejemplos comparativos o alusiones a situaciones actuales que puedan ser comprendidas por los alumnos como puntos de referencia para entender el pasado.

Algunas sugerencias para compensar las limitaciones señaladas son las siguientes:

- Motive a los alumnos en relación al contenido específico, relacionándolo con sus experiencias y conocimientos de la realidad histórica.
- Active sus conocimientos o esquemas previos en relación al contenido mediante preguntas, láminas ilustrativas, videos, etc.
- Emplee, cuando sea necesario, ilustraciones, fotografías, proyecciones de diapositivas o películas.
- Sugiera dar una mirada preliminar a las palabras desconocidas que aparecen en el texto: controlar su pronunciación cuando sean de origen extranjero; tratar de descubrir el significado por el contexto; controlar en un diccionario si la definición propuesta es la acertada.

- Hágalos tomar conciencia sobre la necesidad de manejar un vocabulario especializado; emplee los términos técnicos en forma progresiva, aumentando la familiaridad con ellos. Por ejemplo, *culturas originarias*, *pueblos nómades* y *sedentarios*, etc.
- Apoye a los estudiantes a descubrir las estructuras textuales más frecuentemente utilizadas en los libros de historia; por ejemplo, estructura de causa-efecto; secuencia cronológica; comparación y contraste; enumeración detallada de hechos o de planteamientos, etc.
- Proporcione a los alumnos enseñanza directa para identificar esos tipos de organización de los textos, visualizándolos a través de organizadores gráficos, esquemas, etc.
- A partir de la visualización de la estructura del texto, estimule a sus alumnos a analizar reflexivamente sus contenidos. Por ejemplo, un texto que describe la forma de vida de pueblos nómades y sedentarios, permitiría establecer relaciones de causa efecto entre sus modos de vida y su desarrollo económico y cultural.
- Utilice los contenidos de las ciencias sociales para desarrollar el pensamiento crítico de sus alumnos y los objetivos transversales del currículo. Por ejemplo, después de entender las relaciones de causa-efecto entre la alimentación, el vestuario, la guerra y la crianza de los hijos en los pueblos

indígenas, los alumnos podrían formular preguntas sobre el tema.

- Cuando los intereses de los alumnos no son respondidos por los textos que tienen a su alcance, estímúelos a encontrar respuestas a sus interrogantes en otras fuentes, tales como libros de información histórica, biografías, museos, archivos de bibliotecas o periódicos, etc.

La lectura en las Ciencias Naturales

Los alumnos pueden presentar dificultades de comprensión de los materiales de lectura de esta área por diferentes razones:

- Porque se presentan generalizaciones, abstracciones y teorías frente a las cuales ellos no poseen suficientes y adecuadas informaciones previas o esquemas cognitivos.
- Porque los párrafos presentan enumeraciones, clasificaciones, comparaciones, especificaciones y contrastes complejos y difíciles de retener.
- Porque los gráficos y diagramas no siempre ayudan a clarificar los conceptos, sino que constituyen una dificultad adicional.
- Porque aparecen fórmulas, definiciones y términos técnicos que no han sido manejados previamente por los estudiantes.

Algunas claves que pueden ser utilizadas por los estudiantes para enfrentar la lectura de textos que contengan información científica, son las siguientes:

Claves dadas por el vocabulario: Hay algunas palabras y conceptos relacionados con el estudio del medio natural que deberían manejar todos los alumnos para poder leer materiales científicos que no están destinados a ser textos de estudio. Por ejemplo, para entender información sobre seres vivos, es importante manejar términos tales como: características, semejanzas, diferencias, clasificaciones, género, especie, familias, ciclos, hábitat, etc.

El manejo del vocabulario científico se facilita por el conocimiento de las raíces griegas y latinas (*foto, hidro, fono, tele, auto, neo*); palabras raíces (*nutrir* sirve para entender *desnutrir, nutrición, nutritivo*); prefijos y sufijos usados por las diversas ciencias (*bi, di, exo, endo, so; itis, osis, algia, logía, forme*).

En un momento dado, la comprensión de la lectura en esta área depende, en gran parte, del conocimiento de los diferentes símbolos utilizados por las ciencias naturales. Los símbolos químicos (*Au, O, H, Cl, Na, etc.*), necesitan instrucción especial ya que no constituyen simples abreviaturas, sino un sistema complejo de denominaciones y relaciones.

Claves tipográficas: Son especialmente importantes en la revisión preliminar del material en estudio. La mayor parte de los libros de texto de ciencia incluyen claves tipográficas y gráficas como subtítulos, esquemas, subrayados o letras en negrita, índices, glosarios, tablas de contenidos, láminas ilustrativas, dibujos técnicos, croquis y registros. Muchas veces la comprensión del texto científico depende de la adecuada interpretación de las claves gráficas y tipográficas.

Claves para descubrir la información: Es importante que los alumnos den una mirada preliminar al material que incluya actividades como buscar la organización de los contenidos a partir de los títulos, subtítulos e introducciones a párrafos o capítulos; leer el primer párrafo y la síntesis o conclusión; a través de esta mirada preliminar, plantearse algunas preguntas sobre los contenidos.

Claves de organización de los contenidos: La mayoría de los contenidos desarrollados en las ciencias naturales organizan sus contenidos a partir de enfoques deductivos o inductivos.

Cuando el enfoque es deductivo, la organización del texto tiene las siguientes características:

- Primero se dan las generalizaciones.
- Las materias se clasifican, ya sea proporcionando las características generales, o haciendo notar las diferencias y

semejanzas entre las clases.

- Los ejemplos y los datos de apoyo proporcionan información específica sobre las diferencias dentro de las clases incluidas en las clasificaciones.

Cuando el enfoque es inductivo, la organización del texto se caracteriza por:

- Primero se presentan los datos.
- A partir de ellos, el autor elabora la clasificación.
- Las generalizaciones son posteriores.

La lectura en la Matemática

Algunos autores se han referido a los matemáticos como a especialistas en el arte de la comunicación. De hecho, los matemáticos emplean un lenguaje general que se pone por encima de las diferencias sociales, culturales, históricas e incluso idiomáticas. Sus anotaciones simbólicas expresan ideas numéricas y lógicas precisas, de tal modo que pueden ser entendidas perfectamente por hombres y mujeres que hablan lenguas diferentes.

La enseñanza de la matemática tiene por fin introducir a los niños a este lenguaje. Sin embargo, los alumnos ya a muy temprana edad utilizan gran cantidad de nociones e informaciones cuantitativas que forman parte de su lenguaje habitual. Los educadores que utilizan el lenguaje matemático, deben mediatizarlo con explicaciones, descripciones, etc.

La lectura también juega un papel entre estos mediatizadores; se utiliza en la formulación de problemas y preguntas, al impartir instrucciones, en las mediciones de rendimiento, etc. Por estas razones,

el dominio de la lectura es un factor importante para estudiar matemática con éxito. Del mismo modo, dado que el lenguaje matemático es una parte importante del vocabulario general y de las comunicaciones, ningún estudiante puede leer con entera comprensión, a menos que pueda entender el lenguaje empleado por esta asignatura.

Algunas consideraciones y sugerencias para la lectura aplicada al estudio de la matemática son las siguientes:

- Aunque el sistema de los signos matemáticos es complejo y abstracto, normalmente no resulta difícil para los alumnos de enseñanza básica, que rara vez tiene problemas con los signos utilizados en la adición, resta, multiplicación y división. De igual manera, la lectura de los grafemas numéricos simples no exige técnicas especiales de instrucción. Sin embargo, en la medida que el aprendizaje matemático se incrementa, aumentan los símbolos utilizados y adquieren gran importancia por los conceptos que representan. Lo mismo es válido para los procedimientos utilizados para señalar cantidad, peso, distancias, proporciones, área, volumen y tiempo. Cada vez que un estudiante maneje un texto, debe asegurarse que, previamente, domine el sistema simbólico, para que la lectura le resulte comprensible.
- Hay ciertos términos que describen conceptos matemáticos cuyo dominio por parte de los alumnos, correlaciona con sus buenos

resultados en el aprendizaje de las matemáticas. Estos términos están relacionados con las diferentes partes de la oración que sirven para expresar cantidad exacta o aproximada, relaciones de tiempo, distancia, orden o nociones de ritmo, velocidad, medida, proporción, dimensión, posición, partición y otras.

- Es importante que los alumnos manejen adecuadamente:
 - Los adverbios de cantidad: más, menos, poco, mucho, muy, bastante, demasiado, casi, algo, nada, apenas, medio;
 - Los adverbios de lugar que indican posición: delante, detrás, encima, debajo, cerca, lejos, dentro, fuera;
 - Los adverbios de tiempo que indican frecuencia o relación: diariamente, antes, después, anualmente, mensualmente, más tarde, más temprano;
 - Las expresiones que sirven para establecer comparaciones: tanto... como, más... que, menos... que;
 - Los pronombres y adjetivos que indican cantidad aproximada: algunos, varios, muchos, pocos, ciertos;
 - Los adverbios de modo que indican ritmo o velocidad: rápidamente, velozmente, lentamente, pausadamente, uno a uno.
- Son importantes verbos como: *agregar, completar, proporcionar, suplementar, dar*, que están ligados a la sumatoria; *quitar, sus- traer, omitir, restar, sacar, disminuir*, que se

refieren a la sustracción; *augmentar, producir, reproducir*, que se refieren a la multiplicación; *repartir, compartir, separar, partir, distribuir*, que se refieren a la división. Desde luego, si estas acciones no tienen un contexto significativo de solución de problemas, pierden su sentido de lenguaje matemático.

- En la resolución de problemas es necesario que el estudiante esté previamente familiarizado con el vocabulario técnico y las abreviaturas utilizadas. Al leer el problema, debe captar qué detalles son significativos y qué relaciones establecen con los otros elementos del problema, de modo que centre su atención en la pregunta y en los hechos específicos relacionados con ella.
- En el enfrentamiento de la lectura de un problema matemático son válidas la mayoría de las consideraciones planteadas en relación al procesamiento de la información por parte del alumno. Es decir, se requiere que el problema forme parte de un contexto significativo para el alumno; que él active sus conocimientos previos, los relacione con sus propias experiencias, aclare sus propósitos, identifique la estructura del problema visto como un texto, otorgue sentido a los símbolos empleados, etc.

Para iniciar a los alumnos en el proceso de resolución de problemas, o cuando presentan especiales dificultades, se pueden utilizar guías de apoyo en las que se plantee el problema y se establezca una se-

cuencia “paso a paso”, que el niño tiene que completar hasta llegar a la respuesta final. También pueden darse las respuestas en alternativas.

Cuando es muy complejo entender el contenido de un problema, puede reescribirse simplificando el lenguaje y las oraciones.

A medida que los contenidos se expanden y el alumno empieza a estudiar álgebra y geometría, hay que introducir adecuadamente los conceptos y símbolos pertinentes. Palabras como: *congruente, paralelo, perpendicular, transversal*, o signos como: *mayor que, menor que, distinto*, deben ser aclarados previamente antes de ser utilizados funcionalmente en formulaciones y problemas.

La utilización de gráficos, tablas, diagramas y cuadros, es frecuente en este sector de aprendizaje, por lo que es recomendable aprender estas habilidades en forma especial, graduada, en situaciones significativas y manejables por los alumnos.

13. Discutir sobre libros

El agrado y la afición por la lectura se estimula cuando los alumnos participan en discusiones sobre libros, círculos de lectura o círculos de literatura. Estos grupos de lectores pueden organizarse en torno a intereses y propósitos comunes. Cada cierto tiempo, la profesora se preocupa de cambiar los integrantes de los grupos para estimular interacciones más variadas.

La discusión en acción se define como eventos colaborativos en los cuales los participantes construyen significados interactivamente con el fin de llegar a comprensiones más profundas. La participación en grupos de discusión supone compromiso cognitivo y afectivo del grupo de participantes. Las discusiones, generalmente, se centran en un texto literario que puede ser un cuento, una fábula, una novela corta o un ensayo. Ellas no sólo facilitan la expresión oral de los alumnos sino que también les desarrollan sus niveles superiores de pensamiento, en la medida en que los significados son construidos interactivamente. Estos niveles se logran mejor cuando la profesora u otra persona con mayor dominio sobre el tema, proporciona a los alumnos un andamiaje que les permita obtener un desempeño superior al que tendrían sin esa mediación. Los alumnos participan en el diálogo con el fin de interpretar o explicarse el contenido. Mientras ellos ponen atención en el argumento, los motivos y características de los personajes, los conflictos que ocurren dentro de la historia y sus soluciones, construyen un amplio rango de significados que relacionan y amplían sus propias experiencias.

Las discusiones sobre libros son sumamente importantes en cuanto estimulan a los estudiantes a hablar sobre ideas, a realizar una comunicación coherente y a hacerse responsables de sus planteamientos. No son simples conversaciones, sino que constituyen un medio para que los estudiantes presenten y soliciten informaciones relevantes al texto que se está discutiendo.

La discusión agudiza el pensamiento de los estudiantes, porque refuerza su habilidad para razonar y ar-

gumentar sobre la base de informaciones y de evidencias dadas por el texto. Los profesores juegan un rol vital para configurar conversaciones significativas dentro de la sala de clases. Ellos crean las normas y las competencias de este tipo de discurso, modelando formas apropiadas de discusión y cuestionamiento. Estimulan a los estudiantes a explicar por qué consideran que un autor eligió ciertas palabras, creó personajes particulares o describió escenarios específicos.

Los profesores pueden proporcionar a los alumnos numerosas oportunidades para estimularlos a realizar esta actividad. Algunas recomendaciones para optimizarla son las siguientes:

- Establecer que las discusiones sobre literatura son un espacio para comentar, analizar o debatir sobre libros y no una competencia para demostrar quién lee más o mejor.
- Si todo el grupo ha leído el mismo libro, estimular a los estudiantes a efectuar sus comentarios sobre la base de preguntas como las siguientes:
 - ¿De qué manera los hechos que ocurren en este libro son semejantes o diferentes a las experiencias de mi propia vida?
 - ¿Qué personaje del libro se parece más o menos a mí?
 - ¿Qué parte del libro me pareció más interesante o inusual?

- Participar en el grupo como si fuera un estudiante más. En vez de monopolizar el uso de la palabra, de hacer preguntas para evaluar los aportes de los estudiantes, el profesor escucha más, habla menos y no pretende demostrar que tiene más conocimientos. Su función consiste en estimular a los alumnos a formular preguntas y a compartir sus experiencias; en establecer que no hay una sola respuesta, ni respuestas pre-determinadas o mejores. Gracias a su actitud tranquila y participativa demuestra que el grupo de discusión es un espacio para expresar libremente las ideas y para aprender de la participación de los otros.

Cuando los estudiantes participan en una discusión sobre libros bajo esas circunstancias, pueden comprender más y captar aspectos complejos que, de otra manera, podrían ser eludidos o nunca enfrentados. Mientras más discuten los estudiantes determinados temas, géneros o características gráficas, más entienden, recuerdan y aplican lo que aprendieron. Estas discusiones sobre libros también constituyen una manera de modelar determinadas competencias de escritura. Al aprender a examinar los textos meditadamente, ellos extraen útiles evidencias para sus propias composiciones creativas o formales.

14. Efectuar foros, debates y paneles

La siguiente afirmación: “*Señores del jurado: Marta Brunet fue olvidada. Nosotros creemos que ese olvido ha sido injusto. Por el contrario, nos sentimos muy cerca de su obra*”, no pertenece a un abogado, sino que fue la mejor forma que encontró el estudiante Juan Correa⁷ alumno de Tercer Año Medio del Colegio San Jorge, para expresar la predilección que esa escritora despertó en él y otros cuatro compañeros, con su novela “*María Nadie*”, en la cuarta versión del Concurso “Leer – Pensar – Hablar” de la Corporación Amigos del Arte.

“*Señores del jurado: Yo acuso públicamente al Gato con Botas, porque obtuvo sus riquezas y la mano de la princesa, sólo a través de numerosos engaños*”. Este juicio fue formulado por Rossana Gatica, alumna de Cuarto Año Básico de la Escuela Gabriela Mistral, en un foro organizado como parte de un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME), sobre estimulación de los hábitos lectores de los estudiantes.

Así, los foros y debates constituyen actividades en las cuales los alumnos intercambian ideas en relación con un determinado concepto. Los componentes básicos del concepto son los datos reales o hechos, las relaciones entre ellos y las explicaciones. En la medida que desarrollan el concepto, los estudiantes construyen un entendimiento abstracto a

⁷ Artículo aparecido en El Mercurio, el 12/12/2000, escrito por la periodista Nelly Aravena.

partir de información específica, detalles y datos concretos y se promueve la convergencia de los participantes para lograr un entendimiento conceptual.

Por otra parte, los *paneles* son pequeños grupos de discusión que se efectúan ante un público. Las intervenciones de los participantes no se planean previamente, excepto para la designación del tópico a tratar. Es decir, los participantes no tienen preguntas preparadas que responder ni posiciones asignadas. Su única preparación puede consistir en informarse sobre el tópico que se tratará. Dado que la participación en un panel requiere de un alto grado de madurez y fluidez en la comunicación verbal, es necesario que los profesores o un grupo de compañeros preparen a los alumnos para ello. Algunas sugerencias son las siguientes:

- Invitar a los alumnos que han realizado una misma lectura sobre un tema que despierte interés colectivo, a participar en una discusión sobre el tema ante un grupo de auditores.
- Cuidar que el tema favorezca el planteamiento de puntos de vista personales, la expresión de posiciones divergentes, el establecer acuerdos o definir desacuerdos, ampliar la información, etc. Evitar debates basados en grupos antagonistas que promuevan posiciones dogmáticas (sí o no) o abierta beligerancia.
- Actuar como un mediador o facilitador que estimula la participación, determina el tiempo, pone límites a la discusión si en esta

abundan las trivialidades o si se pierde la coherencia. Cuando los alumnos han adquirido suficiente madurez, uno de ellos puede tomar el rol de conductor.

- Invitar a los auditores a escuchar activamente, a anotar las ideas o preguntas que le surjan durante las intervenciones y a intervenir haciendo preguntas a la mesa en general o a algún panelista en particular, una vez que haya terminado la discusión.

15. Realizar talleres permanentes de escritura

La escritura consiste en una representación visual y permanente del lenguaje y las actividades implicadas en ella refuerzan la expresión oral y enriquecen la comprensión lectora, dado que incita a los alumnos a leer con propósitos definidos. Por ejemplo, leer para adquirir mayor información sobre el tema que están escribiendo, "*pedir prestado*" a la literatura aspectos de estilo y forma; encontrar palabras y expresiones que definan mejor su pensamiento, leer sus propios escritos con el fin de reformularlos o para que otros los escuchen, etc.

Dentro de este marco, en los *Talleres de Escritura* se pueden realizar actividades referidas a la escritura narrativa. En la medida que los alumnos tienen acceso a la lectura de cuentos, leyendas, fábulas, libretos, novelas, etc., van familiarizándose con distintos tipos de estructuras narrativas y con estilos propios

de cada autor. Como consecuencia, van interiorizando modelos a imitar en relación con este tipo de escritura. Esto puede ser estimulado por el profesor en los talleres de escritura creativa a través de:

- “Préstamos a la literatura”. Se pide a los alumnos que recuerden un contenido específico, por ejemplo, “El patito feo”, y a continuación se les sugiere que cambien los personajes, tramas o situaciones. Se pueden omitir o introducir nuevos personajes o escenas, cambiar el final, etc. Se les puede invitar a trabajar, a su elección, en forma individual, en pares o en pequeños grupos. Así, el cuento del “patito feo” puede transformarse en la historia de un tigre de Bengala que creció dentro de una familia de gatos.
- Estructuras narrativas. Se presenta a los alumnos algunas estructuras narrativas que les sirvan de apoyo para su escritura creativa. Las estructuras narrativas describen los elementos comunes que gobiernan tanto la trama de la historia como el esquema o imagen mental que la persona posee de un cuento, fábula o narración. Por ejemplo:

Había una vez..... que.....
Un día sucedió que.....
Un rato despuésSin embargo,.....
Por otra parte, Finalmente

- La escritura de poesías. La lectura de poemas hecha en silencio o en voz alta por cada alumno, coro de alumnos y por el maestro, estimula a que todos manifiesten sus sentimientos a través de este medio de expresión. De igual modo, se puede invitar a los alumnos a pedir préstamos a la poesía y recrearla sobre la base de su propia imaginación, respetando su estructura, ritmo y rima, pero modificando su contenido.
- Por ejemplo el verso de Gabriela Mistral:

*Yo no quiero que a mi niña
golondrina me la vuelvan.*

fue transformado así por Floridor Pérez:

*Yo no quiero que a mi niña
astronauta me la vuelvan.*

Los alumnos también pueden crear *acrósticos*, es decir poemas realizados a partir de las letras iniciales, medias o finales de una palabra que les sea significativa. También pueden crear poemas sobre la base de establecer redes de asociaciones (redes semánticas), de comparaciones y metáforas, de versos disparatados; hacer “limericks” o “haikus” o poemas cortos, que generalmente se relacionan con un pensamiento o sentimiento sobre la naturaleza, que no tienen rima, poseen una estrofa de tres líneas y están escritos en tiempo presente.

- La escritura formal sobre la base de informes acerca de sus indagaciones o investigaciones, entrevistas realizadas o resulta-

dos de proyectos de curso, etc.

- La escritura de formas literarias menores tales como rimas, jingles, anécdotas, chistes, adivinanzas, trabalenguas, letras de canciones, refranes, proverbios y otros productos tradicionales de la oralidad.

16. Aplicar el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida

El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida (LSS), (Condemarín, 1982) constituye una actividad cuyo principal objetivo es promover el desarrollo del placer de leer y mejorar las actitudes y los intereses de lectura.

El Programa LSS, es un complemento de un programa total de lenguaje y comunicación y, en su esencia, es muy simple: los alumnos eligen voluntariamente una lectura de su agrado; lo mismo hace la profesora y luego cada uno lee en silencio y sin interrupción durante un tiempo determinado. A continuación, la profesora no exige a sus alumnos ninguna tarea relacionada con la lectura: no tienen que responder preguntas, redactar informes ni leer un número determinado de páginas. Se supone que el educador o los alumnos pueden reaccionar espontáneamente frente a lo leído y pueden compartir sus lecturas mutuamente. Debe disponerse en la sala de clases de una amplia variedad de materiales, y los períodos de lectura fluctúan entre 10 y 20 minutos.

Esta estrategia se recomienda sobre la base de las siguientes aseveraciones:

- La lectura silenciosa es importante. Sin disminuir la importancia de la lectura oral en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura y en toda ocasión de comunicación expresiva, es necesario aumentar gradualmente el tiempo asignado a la práctica de la lectura silenciosa en el programa de lectura escolar, por las siguientes razones:
 - El significado de la lectura se construye con más rapidez cuando se lee en silencio, porque el lector no tiene necesidad de expresar oralmente lo que está leyendo; tampoco enfrenta las exigencias de pronunciación de cada una de las palabras y no tiene que preocuparse de adaptar la altura de su voz para ser escuchado por los auditores. Esto es especialmente importante para los alumnos que tienen un bajo nivel lector o dificultades de ritmo o de voz, porque la lectura silenciosa le evita la tensión que le significa ser escuchado por los demás.
 - Este tipo de lectura permite asimilar una mayor cantidad de lenguaje escrito que la lectura oral, gracias a que el lector no necesita articular cada palabra, puede saltarse los contenidos que le sean muy conocidos y obvios, releer lo que no entiende o lo que le agrada, adaptar la velocidad a su propio ritmo y, en general, utilizar determinadas claves y estrate-

gias personales que le permiten una mayor asimilación.

- Permite que el lector pueda leer a su propio ritmo, adaptando flexiblemente su velocidad a los propósitos que se planteen. Si el material le es familiar, interesante o fácil, puede leerlo rápidamente; si es complejo, nuevo o si necesita analizarlo con detención, puede disminuir la velocidad.
- Pese a los avances en el campo de la electrónica y la difusión de los medios visuales, el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel escolar se sigue mediatizando a través de los procesos de hablar, escuchar, leer y escribir. Así, la lectura silenciosa, al favorecer los procesos lingüísticos, transfiere su eficacia hacia un mejor rendimiento del alumno en la mayoría de las asignaturas.
- La lectura debe ser practicada. La importancia de la práctica se comprende fácilmente cuando se trata de actos psicomotores complejos, como aprender a andar en bicicleta, conducir un automóvil, tocar una sonata al piano, o escribir en forma manuscrita. A nadie se le ocurriría realizar tales aprendizajes sin practicarlos regularmente, hasta lograr su completa automatización. De igual manera, la lectura tiene que ser practicada regularmente para aumentar progresivamente su dominio. Es decir, *se aprende a leer leyendo*.

Mientras más se lee, más se mejora la calidad de la lectura; tanto es así, que muchos autores sugieren que la proporción del tiempo dedicado a la práctica de la lectura debería ocupar un 80% del tiempo y dejar sólo un 20% para la instrucción sistemática de las destrezas específicas.

Esta práctica de la lectura debe referirse a contenidos completos y no sólo a párrafos narrativos o expositivos. La fragmentación de la lectura con fines de desarrollar destrezas específicas o la lectura de dos o tres párrafos aislados, impide que los estudiantes construyan el significado de un contenido y limita la utilización de la información previa sobre el contenido, que los alumnos tienen almacenada en su memoria.

- Los estudiantes necesitan imitar modelos de buenos lectores. Los niños poseen una capacidad natural para imitar modelos de conducta. Así, para estimular el placer de leer en forma permanente y desarrollar actitudes positivas hacia la lectura, es importante que ellos observen leer a sus profesores y a los adultos con los que tengan una buena relación afectiva. Si es bien sabido que los alumnos tienden a imitar desde la caligrafía hasta los intereses vocacionales de sus maestros favoritos, obviamente también tenderán a imitarlos en cuanto estos sean buenos lectores.

Una apreciable cantidad de niños, no ve a sus familiares disfrutando de la lectura en

sus horas libres, pero sí los observan mirando televisión. Tampoco los profesores del colegio proporcionan modelos de lectura silenciosa: porque están siempre ocupados explicando y revisando tareas, preparando materiales, escribiendo informes, leyendo en voz alta a sus alumnos o interactuando con ellos.

Así, para que los alumnos sientan que la lectura es una actividad valiosa, los adultos deben servir de modelos y transmitir mensajes positivos, como:

“La lectura es importante y necesaria”, “La lectura es una forma entretenida de ocupar el tiempo”, “La lectura sirve para informarse sobre lo que a uno le interesa”.

Por estas razones, en el programa de LSS, durante el período destinado a esta actividad la profesora lee en silencio, junto con sus estudiantes, materiales de su elección. Cuando la escuela en su totalidad adopta el programa, también leen los demás miembros adultos, incluyendo al personal administrativo y de servicio.

Las siguientes recomendaciones son válidas para que la aplicación del programa de LSS también constituya una actividad enriquecedora para los docentes:

- Aprovechar ese espacio para leer ese libro o revista que siempre ha deseado leer.

- Leer las revistas profesionales o guías para el profesor que, a veces, no tiene tiempo para estudiarlas.

Leer los libros de la biblioteca escolar o de la biblioteca de aula para poder compartirlos con sus alumnos y para conocer lo que ellos leen. Si no conoce ni está al día sobre publicaciones de literatura infantil y juvenil, puede que sólo recomiende los libros que usted leyó en su infancia y adolescencia. En la medida que aumente el conocimiento sobre ese tipo de literatura, se es más receptivo frente a las novedades editoriales y se facilita la elección de materiales que satisfagan los diferentes intereses de sus alumnos y alumnas.

- Modele el acto de leer en forma relajada y grata, sin ocupar el tiempo destinado a la LSS en corregir pruebas, hacer informes o colocar notas.
- Las lecturas deben ser auto seleccionadas. Los alumnos y las alumnas necesitan disponer de un espacio para seleccionar sus lecturas, en forma independiente, de acuerdo a sus necesidades e intereses personales y a su nivel lector. Los estudios al respecto revelan que la mayoría de los alumnos solicita seleccionar sus propios libros y poseer materiales de lectura más interesantes y variados que los textos impuestos como obligatorios. Los estudios también muestran que existen marcadas diferencias

entre los libros que a los alumnos les gusta leer y los que recomiendan los educadores y los libreros.

La necesidad de auto seleccionar los libros no debe ser entendida como una falta de participación del profesor en el Programa de LSS. Este tiene una activa participación a través del efecto-modelo ya descrito más arriba y en la acción de poner a disposición de los alumnos y las alumnas una cantidad y variedad de materiales de lectura que satisfagan sus distintos intereses y que tengan un nivel de legibilidad lingüística y conceptual adecuada a su nivel lector, con el fin de estimular la auto selección.

Un programa de lectura que no reconozca la importancia de abrir espacios para la lectura voluntaria, puede dar por resultado que los estudiantes consideren la lectura como algo aburrido, que sólo se realiza cuando se está obligado a hacerlo para obtener una buena nota, o para responder una serie de ejercicios que vienen a continuación.

- Los alumnos y las alumnas deben disponer de un tiempo para leer sin interrupciones. La lectura comprensiva requiere de un tiempo sostenido. La falta de tiempo libre para dedicarse a la lectura de materiales completos, sin ser interrumpidos, es otra carencia común que afecta a la mayoría de los niños y adolescentes de la generación actual.

x

Esta falta de tiempo libre puede atribuirse a que los estudiantes estén demasiado ocupados en mirar TV, realizar “mandados” hogareños, hacer tareas escolares en casa, jugar e interactuar con amigos. La falta de tiempo para leer placenteramente y en forma sostenida también es atribuible a las múltiples actividades que se realizan dentro de la escuela.

Se justifica entonces establecer un tiempo fijo para leer sin interrupciones. Está comprobado que los alumnos reaccionan positivamente cuando pueden leer tranquilos, al menos una vez al día, contenidos de su interés, y que también los maestros disfrutan de esta actividad. Es importante destacar que la habilidad para leer silenciosamente por períodos de 10 a 20 minutos, no es automáticamente aprendida por los estudiantes, sino que la prolongación gradual del período dedicado al Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, favorece este desarrollo.

- Los estudiantes necesitan disponer de un lugar confortable para leer. Para leer se requiere de un lugar confortable y con ruido tolerable. Muchos estudiantes, especialmente los que provienen de ambientes deprivados, generalmente no poseen un lugar tranquilo e iluminado para poder leer con comodidad y en silencio. Así, el programa de LSS sugiere proporcionar a los lectores un lugar con las características necesarias para poder leer con comodidad, luz apropiada y sin contaminación acústica.

La introducción o puesta en marcha de un programa de LSS podría reducirse a una simple consigna, como: *“Demos a los alumnos y alumnas un tiempo fijo para que lean libremente”*. Sin embargo, su aplicación no es tan sencilla si se pretende partir con bases bien sólidas, mantener el programa con un alto nivel de motivación y lograr los objetivos planteados para mejorar el rendimiento lector y los hábitos y actitudes positivos frente a la lectura.

Algunas sugerencias para lograr estos objetivos son las siguientes:

- Obtener la participación de todos. Dada la importancia de la imitación del modelo dado por los adultos en la lectura, es indispensable que el profesor participe en el programa y, en lo posible, que lo hagan todos los actores educativos del establecimiento.

Para lograr la participación de todos es importante que la comunidad escolar tenga la oportunidad de conocer las razones que fundamentan la necesidad de incluir la LSS dentro del programa total de artes del lenguaje. Las razones dadas en la presente publicación pueden ser útiles para lograr este objetivo.

La selección voluntaria de las lecturas -una de las características básicas del programa de LSS- también debe aplicarse en su puesta en marcha. La experiencia muestra que el programa no da resultados positivos

cuando se lo impone autoritariamente mediante órdenes verbales o escritas; cuando no se consulta a los maestros, no se les convence previamente con razones bien fundadas, ni se analizan las condiciones para su aplicación.

La comunidad escolar debe tener la posibilidad de expresar sus sugerencias, sus dudas, sus rechazos y sus sentimientos positivos. Pueden servir a este propósito una o más reuniones informativas o de discusión.

- Participación del profesor. Naturalmente, el profesor pasa a ser el participante principal de todo el equipo de adultos de la escuela. Sus actividades en el programa son múltiples y pueden enumerarse en la siguiente forma:
 - Selecciona materiales de lectura que satisfagan tanto los distintos intereses y las múltiples inteligencias de sus alumnos y se empeña en conocer el nivel lector y los intereses de los alumnos que muestran conductas negativas frente a la actividad, para obtener libros o revistas que satisfagan sus necesidades.
 - Motiva la iniciación del programa, comentando con ellos un libro favorito que está leyendo, les lee algún párrafo en voz alta, les cuenta sobre los libros que elegía libremente cuando tenía su misma edad, les comenta lecturas que han gus-

tado a otros estudiantes.

- Fundamenta y establece las reglas o normas que regirán la actividad.
- Participa en el programa leyendo en silencio frente a sus alumnos.
- Permite la prolongación del tiempo fijado para la actividad, cuando la mayoría de los alumnos lo solicita.

En relación al Director del establecimiento, su rol principal es facilitar el desarrollo de la actividad mediante la creación de una infraestructura adecuada que incluya desde una buena iluminación, control del ruido, lugar y sillas apropiados, hasta la autorización a todo el personal para que se dedique a leer temas de libre elección, dentro del horario fijado. En una escuela donde todos participan, sólo un inspector de turno podrá no realizar la actividad para atender las llamadas telefónicas o a las personas que lleguen a la escuela en el horario dedicado a la aplicación del programa. Si llega un padre o una madre, le entregará un libro o revistas para que lean mientras esperan. Al aplicar el programa por primera vez, es posible que no todos los docentes estén dispuestos a participar. En este caso se puede introducir sólo con aquellos que estén dispuestos a realizarlo. La proposición de efectuar una aplicación piloto y luego una aplicación experimental puede ser una forma de estimular la participación de todos.

- Promocionar el programa entre los alumnos. El programa no debe ser impuesto a los alumnos sin antes haber dedicado un tiempo a explicarlo, comentarlo y difundirlo. El programa requiere ser publicitado para despertar la curiosidad y el interés. Los alumnos, al igual que los adultos, también deben ser informados sobre las razones y las características del programa. Los maestros deben motivar la actividad y darse tiempo para comentar con los estudiantes las ventajas de la lectura en la vida social y escolar y la importancia de la lectura personal. Se debe aclarar que, a continuación de la lectura voluntaria, no se les solicitará informes, ni se harán preguntas orales o escritas sobre los temas leídos. Se pueden colocar afiches para publicitar el programa, algunas semanas antes de iniciarlo. La información puede complementarse con pautas simples, directas y fáciles de leer, adaptadas a los distintos grados en que se aplique el programa. Las pautas que reflejen las reglas de la LSS, pueden incluir algunos aspectos, como los siguientes:

- LSS significa leer en silencio, sin interrupciones.
- Durante la LSS todos leen: los profesores, el director, los inspectores.
- El horario será de ... a ... A.M, para empezar. Se podrá prolongar si el curso lo estima necesario.

- Cada uno selecciona un libro, una revista o un periódico antes del horario destinado al programa.
 - Se pueden traer los propios libros, revistas o periódicos e intercambiarlos.
 - Al terminar el horario de LSS, no se efectúan tareas relacionadas con la lectura. Sólo se lee por el placer de leer.
- Determinar los cursos que participarán en el programa. En un caso ideal, todos los cursos del establecimiento deben participar en el programa. La literatura describe experiencias de aplicaciones tanto en alumnos que están empezando a leer, como en estudiantes de cursos avanzados de enseñanza secundaria; pero la mayoría de las aplicaciones descritas corresponde a cursos de enseñanza básica. Por el hecho de que el programa implica la lectura sostenida de contenidos completos, se subentiende que los alumnos y alumnas deben dominar las destrezas de reconocimiento de palabras, es decir, deben ser capaces de decodificar sin tener que procesar los contenidos "palabra por palabra", para poder realizar el programa. Sin embargo, es posible realizar un programa de LSS modificado con el fin de establecer el hábito de la lectura sostenida de libros, aun en niños que cursan la educación parvularia. Esta versión modificada, es recomendada también para niños con dificultades de lectura, como un corto rango de atención, falta de interés por leer,

carencia de un vocabulario visual básico y escasas destrezas de reconocimiento de palabras.

- Determinar el lugar y el horario adecuados. Cuando el establecimiento en su totalidad se aboca a la actividad de LSS, el lugar más adecuado para realizar el programa es la sala de clases o cualquier lugar que ofrezca tranquilidad, silencio, luz y asientos apropiados. En cuanto al tiempo de aplicación, la mayoría de los autores sugiere dedicar a la actividad un período diario de lunes a viernes. La lectura implica un tiempo sostenido, ya que al no proporcionar a los estudiantes varios días seguidos para leer un mismo libro, ellos pueden perder el interés antes de terminarlo.

También se sugiere que la duración del período diario sea flexible en relación al curso donde se aplique. Se puede comenzar con sesiones de cinco minutos para los alumnos y alumnas que estén comenzando a leer, y aumentarlas gradualmente hasta fijar un tiempo diario de 10 a 15 minutos. Para los lectores con cierto grado de eficiencia lectora, se recomienda un tiempo diario de 15 a 20 minutos, comenzando la actividad con períodos cortos y extenderlos de manera gradual.

Generalmente, los mismos alumnos solicitan más tiempo cuando encuentran que la lectura es una actividad entretenida. Así, de mutuo acuerdo, la duración puede extender-

se. Es recomendable que los períodos se incrementen poco a poco, para que los alumnos y alumnas aprendan progresivamente a leer en forma sostenida.

Algunos profesores acostumbran a colocar un aviso en la puerta de la sala de clases durante el tiempo destinado a la actividad. Por ejemplo: *“Estamos realizando LSS de 9 a 9.20 AM. Por favor regrese a las 9.30 o deje su recado en este sobre. Gracias”*.

En cuanto al tiempo, es importante que los alumnos hayan elegido previamente su material de lectura para no demorarse en decidir qué van a leer. Se pueden dedicar unos cinco minutos a este propósito el día anterior o al empezar la jornada escolar.

Con respecto a la hora de iniciación de la actividad, no existe un momento óptimo. En general, parecería recomendable tener un horario rutinario de iniciación, es decir, comenzar la actividad diariamente a la misma hora para que los alumnos, especialmente los más pequeños, establezcan el hábito más fácilmente. En los cursos de enseñanza intermedia o superior, la hora de iniciación puede ser variable para que otras asignaturas no alteren sus horarios regulares. También es recomendable que la actividad de LSS no ocurra en las últimas horas de clases, cuando los alumnos están fatigados.

- Obtener materiales apropiados de lectura. El programa de LSS no funciona si no se pro-

porcionan una gran cantidad y variedad de materiales con distintos contenidos, fácil acceso y distintos niveles lectores. Los materiales deben encontrarse preferentemente en la biblioteca de la sala de clases y de la escuela. Un profesor creativo debe empeñarse en encontrar recursos que le permitan el acceso a fuentes de materiales para llevar a cabo su programa de LSS, sin esperar que toda la biblioteca sea adquirida por la dirección del establecimiento. Pueden ser útiles las siguientes sugerencias:

- Informar a los padres sobre la filosofía y los objetivos del programa para obtener su participación en la donación, recolección y renovación de los materiales de lectura.
- Estimular las donaciones de libros de editoriales, librerías, instituciones comunales, embajadas, etc.
- Recorrer librerías de libros usados.
- Solicitar los libros usados de los cursos superiores.
- Elaborar minilibros de lectura empleando libros de lectura usados y recortando las fichas de trabajo o cualquier otro elemento que no sea de lectura.
- Realizar archivos de recortes de revistas y periódicos. Utilizar temas geográ-

ficos, sociales, ecológicos y otros de interés para los alumnos y alumnas.

- Coleccionar y dar formato de libro a las narraciones o expresiones de las experiencias de los alumnos, escritas por ellos mismos o por el docente.
- Recordar a los alumnos y padres que un libro es un excelente regalo de cumpleaños.
- Intercambiar libros y revistas con los otros educadores o cursos que sigan el programa, con el fin de renovar la biblioteca.
- Solicitar a las editoriales listas de libros recomendados para lectura infantil y juvenil y enviarlas a los padres.
- Suscribir al curso a un Club del libro o Club de lectores y a revistas y periódicos que lleguen regularmente en un día determinado.
- Establecer un sistema de préstamo de libros aprovechando la biblioteca escolar o comunal.

17. Realizar entrevistas de lectura

La entrevista de lectura consiste en una conversación entre el profesor y un alumno, acerca de las actividades lectoras personales y grupales que este último está realizando.

Durante esta actividad, el estudiante conversa con su profesor sobre el libro que está leyendo o que ha leído; formula sus opiniones; hace comentarios sobre el tema, los personajes, el vocabulario o el estilo empleado por el autor; comenta los temas o géneros que prefiere; dice qué libros le interesaría leer; qué significado ha tenido para él su contenido; qué problemas ha tenido que enfrentar con los textos, etc.

Así, la entrevista constituye una oportunidad interesante para que el alumno tenga oportunidad de “hablar sobre libros” con un interlocutor que no es su igual, que le inspira respeto intelectual y que lo enriquecerá con su aporte.

Esta actividad favorece también al entrevistador porque le permite conocer algunos aspectos de su alumno que no muestra en las actividades grupales, tales como sus competencias orales, su asimilación de los temas, sus puntos de vista y su disposición hacia la lectura.

Para lograr una buena entrevista, es importante que el profesor haya leído los libros que comentará con su alumno. Esto le permitirá formular preguntas pertinentes, evitar las obvias y obtener así respuestas más ricas y de un mayor interés.

Es importante que los estudiantes no sientan la entrevista como un examen o medición, sino como una instancia comunicativa relajada y grata. Con este fin, también el profesor debe emitir sus comentarios sobre la lectura, estimular que el alumno le formule preguntas y recomendarse mutuamente nuevas lecturas.

18. Implementar una biblioteca de aula

Las Bibliotecas de Aula facilitan que los textos estén al alcance de la mano de los estudiantes; estos deben ser variados y no sólo de carácter literario. Aquellos que sean informativos deben tipificar, inicialmente, situaciones que correspondan al medio natural y social conocido por los niños, para que su vía letrada hacia otros ámbitos del conocimiento sea vivencial y no referencial. Los conocimientos incluidos no deben ser una materia de estudio aislada para los alumnos, sino algo que tenga sentido para ellos, en la medida que constituyen herramientas para entender y actuar sobre su mundo. Así, los textos que integren la Biblioteca de Aula deben ser seleccionados de acuerdo a criterios de legibilidad (Alliende, 1994), entendida como la efectiva posibilidad de que el lector lea con placer y provecho los textos que se le proponen o que él mismo selecciona. Los principales aspectos involucrados en la legibilidad se refieren a la legibilidad física (tamaño de la letra, interlineado, etc.), lingüística (vocabulario familiar o aclarado por el contexto, construcción de las oraciones, etc.) y

conceptual (contenidos asimilables a sus conocimientos previos, etc.).

La presencia de Bibliotecas de Aula es indispensable para realizar las estrategias planteadas hasta ahora. Estas deben ser dinámicas, estar en permanente circulación, incremento y renovación; deben estar diseñadas para ser usadas diariamente y para ser utilizadas para consultas breves, lecturas personales y para lecturas domiciliarias. Ellas deben permitir que todos los alumnos puedan leer un libro semanal o al menos contar con un material de lectura personal para cada semana durante todo el período escolar. Sus ventajas son las siguientes:

- Ponen a disposición de los niños y niñas un conjunto variado de materiales que les permiten disfrutar de la lectura y aprender a su propio ritmo y nivel.
- Proporcionan una base de apoyo para que la profesora enriquezca la comunicación y el desarrollo de las cuatro modalidades básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir.
- Estimulan la comprensión de la lectura y, como consecuencia, favorecen el desarrollo lector.
- Hacen que los aprendizajes sean más entretenidos, dado que los materiales que contienen son predominantemente de carácter literario o recreativo.
- Tienen la virtud de familiarizar a los alum-

nos y alumnas con una gran cantidad de palabras y estructuras lingüísticas. Proporcionan al profesor una fuente inagotable de ejemplos lingüísticos, dentro de contextos literarios o informativos.

- Dado que los libros de las Bibliotecas de Aula son predominantemente literarios, permiten que los alumnos y alumnas se familiaricen progresivamente con diversos tipos de géneros y con diversos autores y enriquezcan su propio mundo con los descubrimientos de aquellos que entrega la literatura.

La presencia de las Bibliotecas de Aula, no implica que desaparezca la biblioteca escolar o central. Si en la escuela existe una biblioteca para todos los alumnos, conviene que ésta se mantenga, cumpla sus funciones propias y proporcione los aportes que requieran los estudiantes.

Para facilitar la necesidad de que los materiales estén al alcance de la mano de los alumnos, ellos deben estar ubicados en estantes, repisas u otros contenedores. Para favorecer la familiarización de los estudiantes con los libros y revistas, se les debe permitir que los manejen espontáneamente, los seleccionen y clasifiquen, los hojeen, vean sus tapas y contratapas, observen sus partes, sepan lo que es un índice, una portada, cuál es el autor o autores, qué editorial lo publica, los créditos dados al diagramador, al dibujante, etc. Es importante que los estudiantes tomen conciencia que un libro o una revista constituye el producto de un trabajo colectivo y que, al mismo tiempo, es una fuente de trabajo para todos los participantes en su elaboración, edición,

distribución y venta.

Las recomendaciones de participación de los alumnos en el enriquecimiento y mantención de la Biblioteca de Aula contribuirá no sólo a su familiarización con sus materiales, sino también a que se sientan dueños de ella. Sus principales componentes son los siguientes:

- Libros que sean físicamente atractivos para los estudiantes. Desde el punto de vista de sus contenidos deben ser variados. Su grado de dificultad debe ser diverso para brindar oportunidades a los buenos lectores, a los lectores típicos y a los niños que tienen dificultades para leer. Los libros deben cubrir una variedad de géneros y áreas temáticas. Por ejemplo:
 - tradiciones orales,
 - selección de poemas y canciones,
 - cuentos y leyendas tradicionales,
 - relatos realistas,
 - cuentos de animales,
 - cuentos fantásticos,
 - relatos relacionados con la protección del ambiente,
 - relatos relacionados con el cuidado de la salud,
 - relatos sobre derechos y deberes,
 - biografías,
 - novelas,
 - teatro escolar,
 - libros informativos y científicos sobre el mundo natural y social,
 - libros de arte.

- Revistas que pueden conseguirse fácilmente en el medio, que satisfagan ciertas necesidades específicas de lectura de los estudiantes y que cuenten con:
 - lecturas breves para ocupar espacios de tiempo libre;
 - lecturas entretenidas y fáciles para obtener gratificación inmediata del acto de leer;
 - lecturas que proporcionen la información que se necesita para resolver determinadas situaciones de aprendizaje o de la vida diaria.
 - Periódicos, los cuales constituyen un excelente medio informativo que familiariza al lector con distintos tipos de textos: noticias de actualidad, crónicas, opiniones, entrevistas, etc. y que también satisfacen variadas necesidades informativas y recreativas a través de sus distintas secciones: noticias de actualidad nacional o internacional, vida social, deportes, avisos comerciales, tiras cómicas, puzzles.
 - Libros de referencia o de consulta tales como atlas, diccionarios, enciclopedias, anuarios, almanaques y otros que sean apoyos necesarios para que los alumnos realicen investigaciones temáticas, respondan cuestionarios, hagan consultas, encuentren respuestas a sus propias preguntas e indagaciones.
 - Otros tipos de materiales que respondan a las necesidades de lectura de los alumnos y alumnas pueden incorporarse de manera ocasional o permanente a la Biblioteca de Aula; por ejemplo:
 - Folletos, guías turísticas, volantes, afiches, etc.
 - Recopilaciones de la cultura oral de los alumnos y alumnas hechos por el educador y debidamente puestos en su forma escrita: fórmulas de juego, adivinanzas, trabalenguas, canciones, poemas, rimas, chistes.
 - Recortes de revistas o de periódicos cuyos contenidos sean interesantes para los alumnos.
 - Textos producidos por los estudiantes en talleres de escritura creativa, o productos de proyectos individuales o grupales. La recopilación de tales textos puede dar origen a folletos tales como “Poemas del Grado...”, “Leyendas” “Historias de familias”, “Anecdotario del curso”, informes de entrevistas, de investigaciones, crónicas, normas o reglamentos, archivos de la vida del curso, libretos creados por ellos.
- Con el fin de registrar y estimular el uso de la Biblioteca de Aula se pueden realizar las siguientes acciones:

- Colocar en cada sala un gráfico o un cuadro de honor para libros y lectores. Ahí se pueden mostrar los libros más leídos y dar un reconocimiento a quienes se han destacado por la cantidad y calidad de sus lecturas.
- También puede utilizarse una alcancía de títulos. Cada vez que un alumno usa un libro o material de la biblioteca, escribe su nombre y el título del material leído y lo pone en una caja o buzón. Periódicamente se abre “la alcancía” y se da cuenta de su contenido.
- Tener un portafolio por alumno en el cual se archiven los títulos de libros leídos, sus informes escritos, las grabaciones de sus comentarios en grupos de lectura, los productos de sus talleres de escritura o participación en lectura, listado de sus intereses, etc.
- Efectuar periódicamente entrevistas con cada niño y niña para “hablar de literatura” o compartir sus lecturas. Después de felicitarlo y de comentar su lectura, la maestra puede recomendarle otros textos adecuados a sus intereses.

19. Establecer alianzas con la familia

En las reuniones con los padres, conviene que la profesora programe un espacio para estimular la lectura de los propios padres y para que ellos, a su vez, estimulen la lectura de sus hijos. Algunas sugerencias para lograr la participación de los padres en la promoción de la lectura son las siguientes:

- *Leer* en las horas libres delante de los hijos. Comentar las lecturas con ellos o ante ellos. Los niños deben observar que los mayores gozan la lectura y que el tiempo que le dedican vale la pena. El ejemplo dado por los adultos siempre constituye el mejor aprendizaje.
- Visitar librerías y bibliotecas. Dialogar con libreros y bibliotecarios, preguntar acerca de la novedades literarias, asistir a actos donde los autores presenten sus libros. La actividad de hojear libros junto con sus padres o hermanos mayores permite al niño descubrir nuevos intereses y les hace surgir interrogantes nunca antes planteadas.
- Leer a los niños en voz alta. Al comenzar una lectura muchas veces la introducción no parece motivante, pero una vez que la trama o el suspenso logra captar la atención del niño, en ese momento se le puede solicitar que siga leyendo. Una vez que dé

signos de cansancio puede continuar el adulto. Esta “lectura a dos voces” debe realizarse durante un lapso en que ambos estén contentos de hacerlo. La lectura en voz alta puede incluir narraciones, cartas, poesías, diálogos, fábulas, noticias y otras expresiones escritas diversificadas.

- Usar la TV para estimular la lectura. La TV puede ser utilizada leyendo la programación diaria o semanal; comentando cuáles son los programas que vale la pena ver; y, preferiblemente, proporcionando a los niños lecturas ligadas a los temas que más les interesen, o los libros que hayan sido presentados en la televisión. Si el niño es demasiado aficionado a la TV, se puede transar el tiempo: si se le permite ver TV durante una hora, entonces deberá emplear una hora en leer.
- Utilizar eventos de la vida familiar. Las celebraciones de cumpleaños, aniversarios, fiestas, constituyen una buena ocasión para interesar a los niños en la literatura. Con ocasión de estas celebraciones se pueden efectuar dramatizaciones, lectura de poemas, payas, charadas sobre títulos y realizar otros juegos que requieren haber leído un libro o memorizado una poesía.
- Pertenecer a un club de libros o a una Biblioteca Comunal. La inscripción a la biblioteca debe ser acompañada por la enseñanza de la habilidades que requiere: ubicar un libro según título o autor, sistemas de clasi-

ficación y otras. No debe darse por obvio que estas habilidades serán aprendidas sin el modelo dado por el adulto.

- Consultar materiales cuando los niños formulen preguntas. Cuando los adultos consultan libros, diccionarios, enciclopedias o mapas para responder a las preguntas de los niños, les demuestran así que los libros son una fuente permanente de información y no sólo de agrado en el tiempo libre.
- Poner atención a los intereses de los hijos. Los distintos intereses de los estudiantes sobre animales, recetas de cocina, misterio, biografías, deportes, humor, romance, religión, política, vida infantil o adolescente u otros, pueden ser apoyados con libros y revistas. Si el niño aparentemente no demuestra intereses definidos, se le puede sugerir temas. Por ejemplo el “buscar sus raíces” les dará una oportunidad para consultar libros de geografía, mapas, periódicos antiguos, novelas históricas.
- Regalar libros y suscripciones de revistas. Es importantes regalarle libros a los hijos que correspondan a sus intereses y propósitos y acompañarlos con una dedicatoria que indique por qué fueron elegidos. Sugerir a los parientes y amigos que hagan lo mismo.
- Facilitar un clima emocional que favorezca la lectura dentro del hogar. Un niño tenso o deprimido no podrá concentrarse en la ac-

tividad lectora. Jamás se debe imponer la lectura como una obligación ni utilizarla como una amenaza, castigo o pretexto para criticar o ridiculizar.

- Utilizar la lectura como fuente de recreación en el tiempo libre. Cuando los padres mantienen a sus hijos demasiado ocupados con actividades hogareñas o los profesores dan tareas muy consumidoras de tiempo, se dificulta la lectura con fines recreativos.
- Contar con una biblioteca personal o estante de libros dentro del hogar. El fácil acceso a materiales de lectura variados y entretenidos favorece la formación del hábito lector. Un estante, en lo posible pintado por los mismos niños o construido junto con el padre o la madre, es una oportunidad para llenarlo de libros, revistas, archivo de recortes que pueden ser forrados de distinto color según el tópico que abarquen. Una biblioteca personal permite tener libros al alcance de la mano y debe contar, en lo posible, con un diccionario y libros de consulta, incluyendo mapas.

BIBLIOGRAFIA

Alliende, Felipe (1980). La técnica de la línea controlada. Revista Lectura y Vida. Año 1, 3, pp. 20-26.

Alliende, Felipe (1994). La legibilidad de los textos. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.

Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (1998). Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid. Santillana S. A., Taurus.

Cencillo, Luis (1973). Lenguaje, terapia y sueño. Madrid. Editorial Marova.

Condemarín, Mabel (1982). El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.

Condemarín, Mabel (1990). Lectura temprana. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.

Condemarín, Mabel; Galdames, Viviana; Medina, Alejandra (1992). Lenguaje integrado 1; Mineduc. Programa de las 900 Escuelas.

Condemarín, Mabel; Medina, Alejandra (1994). Lenguaje integrado 2. Mineduc. Programa de las 900 Escuelas.

Condemarín, Mabel; Galdames, Viviana; Medina, Alejandra (1995). Taller de Lenguaje 1. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.

Condemarín, Mabel; Medina, Alejandra (1998). Taller de Lenguaje 2. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.

Jolibert, Josette (1992). Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile. Dolmen ediciones.

Ong, Walter J. (1987). Oralidad y escritura. México. Fondo de Cultura Económica.