

BLOC DE LECTURA Y ESCRITURA DEL ESTUDIANTE

0

Guía para el docente



ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CODICEN



BLOC DE LECTURA Y ESCRITURA DEL ESTUDIANTE

O

Guía para el docente

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL

Bloc 0 de lectura y escritura del estudiante

1.ª edición ©Administración Nacional de Educación Pública
Consejo Directivo Central
Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE), 2012
San José 878 Montevideo (Uruguay)
Tel./Fax.: 29.01.98.30–29.08.26.74–29.00.77.42
prolee@anep.edu.uy
<http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/index.html>

Equipo de elaboración de los *Blocs de lectura y escritura del estudiante*:

Luciana Aznárez
Alejandra Galli
Gabriela Irureta
Paola Melgar
Sandra Mosca

Coordinación

María Noel Guidali

Edición:

Ruth Kaufman

Dibujos y diseño gráfico:

Héctor Rodríguez

Impresión: Tradinco S.A.

ISBN:978-9974-688-81-0
Impreso en Uruguay



CODICEN

Presidente: Dr. José Seoane
Consejera: Mtra. Nora Castro
Consejera: Mtra. Teresita Capurro
Consejero: Prof. Néstor Pereira
Consejero: Lic. Daniel Corbo

Comisión coordinadora

CEIP: Mag. Irupé Buzzetti y Mtra. Insp. Silvia Ciffone
CES: Prof. Insp. Jorge Nández
CETP: Profa. Insp. Ana Gómez, Profa. Silvia de Salvo y Profa. María del Carmen Valli
CFE: Lic. Laura Motta y Profa. Cristina Pippolo
CODICEN: Profa. Mariana Braga

Coordinadora académica

Mtra. María Noel Guidali

Coordinadoras de gestión

Lic. Ruth Kaufman y Mtra. Sandra Mosca

Equipo técnico:

Lic. Luciana Aznárez
Mag. Alejandra Balbi
Mtro. Prof. Santiago Cardozo
Profa. Alejandra Galli
Mtra. Esp. Beatriz Giosa
Profa. María José Gomes
Profa. T. P. Macarena González
Profa. Gabriela Irureta
Mtra. Claudia López
Profa. Lic. Eliana Lucián
Mtra. Profa. Paola Melgar
Mtra. Sandra Mosca
Mag. Carolina Oggiani
Lic. Sandra Román

Agradecimientos

Desde el inicio del Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) se consideró fundamental mantener un diálogo fluido con los destinatarios de los materiales que el programa elabora. Agradecemos muy especialmente a Analía Aliandre, Adriana Álvarez, Natalia Aserito, Flavia Boscov, Lourdes Canapale, Graciela Cardozo, Serrana Correa, Ruben Curbelo, Mabel De Agostini, Alberto Fernández, Susana Fernández, Adriana González, Katherine González, María Cristina Guimaraens, Julio Ibarra, Jesús Kisiolar, Anahir de León José María Maciera, Sandra Martegani, Laura Martínez, Lilián Miraballes, Marta Morales, Hernán Molina, Hugo Núñez, Soledad Pereyra, José Luis Pérez, Araceli Piaggio, Milton Podkidaylo, Valeria Retamosa, María Cristina Robaina, Lorena Rodríguez, Beatriz Solana, Luz Silva, Rita Sorribas, Johann Tagliani, Silvia Torres, Adrián Silva, Hebert de Souza, Cristina Vélez, Jorge Vignoli, Alejandra Viola y Leticia Zabala, estudiantes del Consejo de Formación en Educación, maestros y profesores comunitarios de Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos quienes con sus valiosos aportes colaboraron significativamente con la realización de los *Blocs de lectura y escritura del estudiante*.



Prólogo

Nosotros, los que tenemos la responsabilidad de escribir
(tanto en literatura como en periodismo),
tenemos el deber de enaltecer nuestra lengua,
de cuidarla, de hacerla revivir.

José Saramago (1983) en *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, Lisboa.

A la hora de pensar en mejorar la adquisición de la lengua hubo que:

- realizar acuerdos acerca de los conceptos de lectura y de escritura
- elaborar una gramática para uso de maestros y profesores de enseñanza media básica
- elaborar materiales para estudiantes de educación inicial y primaria y educación media básica

En estos dos años se visitaron escuelas y centros de educación media para vivir en carne propia los problemas que tenían los docentes y, desde sus percepciones, poder resolverlos a través de propuestas y de la elaboración de materiales. A su vez, se trató de comprender mejor la actividad intelectual que los alumnos necesitan desplegar para afinar las condiciones necesarias al organizar una clase.

Esta modalidad de escuchar a los docentes en todo el país hizo que se realizara una doble conceptualización de las dificultades vividas por ellos. La elaboración de saberes estrictamente profesionales (las glosas construidas a partir de las dificultades que se plantearon con algunos contenidos curriculares; la necesidad de una gramática que unifique criterios en toda la enseñanza primaria y media básica) y la elaboración de materiales (*Blocs*) para aprender la lengua, tanto con apoyo del docente como en forma individual por los alumnos.

Este apoyo disciplinar y didáctico a cargo del equipo de ProLEE contribuye a incorporar nuevas prácticas de lectura y de escritura y genera que los alumnos se manifiesten como lectores y escritores.

De esta manera, se adentra en el objeto de enseñanza que es la lengua, a través del que se logra contribuir con el progreso de los conocimientos de los docentes sobre las situaciones didácticas y la interacción más productiva para los aprendizajes de todos los alumnos.

La producción de materiales se inicia con un *Bloc 0* donde se realiza un aporte teórico sobre qué es leer y qué es escribir. Material que será empleado por los docentes que están en las aulas de todo el país.

Los *Blocs 1, 2, 3 y 4* contienen actividades para escolares y estudiantes de educación media básica, realizados con textos que ponen el énfasis en la enunciación: textos que narran, que explican y que persuaden.



Cada *Bloc* tiene referencias bibliográficas de los textos empleados que pueden servir para ampliar las propuestas con otros textos de los mismos autores nacionales e internacionales.

El propósito de estos materiales es analizar la lengua escrita empleada por los autores y, desde allí, reflexionar sobre el sistema de escritura.

Docentes y alumnos se enfrentan a un amplio reservorio lingüístico con una doble finalidad:

- que los docentes sean miembros practicantes de la comunidad de lectores y de escritores y que, a partir de un texto que figure en el *Bloc*, acudan a la obra de ese autor, ya sea en soporte papel o digital;
- que los alumnos puedan construir trayectorias personales a través de los distintos Blocs, y que docentes y padres puedan apoyarlos desde el conocimiento que tienen de sus propios hijos-alumnos.

En muchas oportunidades se pensó en construir antologías. En estos *Blocs* se encuentran textos que apuntan a la lectura por placer de un autor determinado, la lectura para aprender («¿Google nos está volviendo estúpidos?») y la lectura para escribir, en la que el armado de un texto apela a la coherencia y cohesión textuales («La vegetación del océano», Jaques Cousteau, en *Enciclopedia del mar*). La búsqueda de la ruta referencial en *El sótano* de Levrero, nos marca la importancia de un pronombre para buscar las respuestas a las interrogantes que se formulan. El esfuerzo que implica leer todo el texto para percibir si el personaje es femenino o masculino: «allí hacía él los deberes».

Creemos que estos *Blocs* representan un desafío para docentes y estudiantes. Están confeccionados con rigurosidad y han logrado conjugar lo lúdico y lo disciplinar que debe existir en toda enseñanza.

Esta obra ha cumplido con los objetivos que nos trazamos en setiembre de 2010¹; y, con respecto a eso, pensamos que recién empieza un nuevo trayecto para enseñar mejor la lengua.

La lectura de esta propuesta tiene que servir para sacudirnos, para discutir y para mejorar las prácticas de enseñanza.

Magister Irupé Buzzetti

¹ Los objetivos propuestos son canalizados a través de las cuatro líneas de trabajo académico, necesariamente relacionadas entre sí, que pueden sintetizarse de la siguiente manera: 1- Definición de niveles de lectura y escritura en español L1; 2- Generar y disponibilizar materiales para estudiantes asociados a los niveles; 3- Generar y disponibilizar materiales para docentes relacionados con los programas vigentes; 4- Producir obras de consulta y referencia para el trabajo profesional.

BLOC 0



Sumario

Bloc 0

I. ¿Qué entendemos por lectura?

1. Algunas consideraciones sobre la lectura

- 1.1. Leer es una práctica cultural
- 1.2. El sistema de escritura
- 1.3. La decodificación
- 1.4. La conciencia sobre la propiedad sonora de la escritura
- 1.5. El lugar de la fluidez lectora

2. ¿Cómo comprendemos?

- 2.1. Reconocimiento primario de datos
- 2.2. Los procesos cognitivos superiores
- 2.3. El conocimiento lingüístico
- 2.4. La función de la palabra escrita en los inicios lectores
- 2.5. La reflexión gramatical
- 2.6. El procesamiento inferencial

3. La descripción de la comprensión

- 3.1. El modelo cognitivo de comprensión de Kintsch y Van Dijk

4. Estrategias metacognitivas

II. ¿Qué es un *Bloc* y cuáles son sus propósitos?

1. Características generales de los *Blocs*

2. La importancia del contexto lúdico en las actividades de lectura

3. *Bloc* 1

- 3.1. La organización del *Bloc*
- 3.2. ¿Cómo se comporta el lector que transita los niveles 2 y 3A?
- 3.3. Algunas cuestiones para reflexionar
 - 3.3.1. ¿Por qué es importante en esta etapa la ayuda de un adulto o lector competente?
 - 3.3.2. ¿Qué significa la familiarización del lector con el código escrito?
- 3.4. A modo de ejemplo
 - 3.4.1. La trayectoria del lector



4. *Bloc 2*

- 4.1. La organización del *Bloc*
- 4.2. ¿Cómo se comporta el lector 3A?
- 4.3. Algunas cuestiones para reflexionar
 - 4.3.1. ¿Cómo influye el léxico en la comprensión?
 - 4.3.2. ¿Qué papel juegan la reflexión gramatical y el conocimiento del mundo?
 - 4.3.3. ¿Cómo se arriba al tema del texto?
- 4.4. A modo de ejemplo
 - 4.4.1. La trayectoria del lector

5. *Bloc 3*

- 5.1. La organización del *Bloc*
- 5.2. ¿Cómo se comporta el lector 3B?
- 5.3. Algunas cuestiones para reflexionar
 - 5.3.1. ¿Cómo incide la memoria en la comprensión lectora?
 - 5.3.2. ¿Qué procedimientos puede reconocer el lector en la textura del texto?
- 5.4. A modo de ejemplo
 - 5.4.1. La trayectoria del lector

6. *Bloc 4*

- 6.1. La organización del *Bloc*
- 6.2. ¿Cómo se comporta el lector que transita los niveles 3B y 4A?
- 6.3. Algunas cuestiones para reflexionar
 - 6.3.1. ¿Qué papel cumplen las inferencias respecto de la comprensión lectora?
 - 6.3.2. ¿Qué medidas conscientes puede tomar un lector para optimizar su comprensión de un texto?
- 6.4. A modo de ejemplo
 - 6.4.1. La trayectoria del lector

7. Bibliografía general

Bloc 0

Este material es una introducción general a los *Blocs de lectura y escritura del estudiante*. Desarrolla el concepto de lectura y luego presenta cada uno de los *Blocs*. En él se exponen las características de los lectores a los que van dirigidos, los conocimientos teóricos que subyacen a la elaboración de las actividades y a las cuestiones propias de la actividad lectora que en ellos se ejercitan.

I. ¿Qué entendemos por lectura?

Seguramente existen tantas respuestas a esta pregunta como lectores hay. Y esto no escapa a cada teórico que postula su respuesta como válida y única. En el esfuerzo por contribuir a la reflexión sobre nuestras propias concepciones, este documento describe los momentos por los que todo lector, antes o después, simultáneamente o escalonadamente, transita de acuerdo con las oportunidades de contacto con el lenguaje escrito que el entorno social le haya brindado y a su nivel de maduración. Se destaca, en este sentido, el papel fundamental de la escuela en cuanto a institución a la cual le compete la enseñanza formal de las prácticas de lectura y escritura.

Algunas consideraciones sobre la lectura

1.1. Leer es una práctica cultural

El concepto de lectura que aquí se presenta no es un concepto acabado, ya que las prácticas letradas, como toda actividad que construye significados, dependen de las transformaciones sociales y culturales a lo largo de la historia. Los *Blocs* se fundamentan en una concepción que intenta cubrir tanto los aspectos sociales y culturales, como los psicocognitivos, los aspectos textuales, los diversos niveles lingüísticos y las estrategias cognitivas que el lector utiliza para comprender lo leído.

En este sentido, entendemos que la complejidad de leer y escribir amerita un análisis minucioso de la diversidad de componentes que intervienen en el aprendizaje de estas actividades.

Sin lugar a dudas la lectura debe ser abordada como eje transversal a todos los campos disciplinares, junto a otros contenidos y, también, como contenido en sí mismo.

La lectura de textos escritos es una práctica cultural y, por lo tanto, no es una habilidad natural; debe ser aprendida y en consecuencia enseñada. Para su aprendizaje se necesitan condiciones sociales e individuales. Al ser una construcción social y cultural, tiene lugar en un espacio intersubjetivo en donde los sujetos manifiestan comportamientos, actitudes y valoraciones respecto al acto de leer.

El comportamiento de un lector es social y se manifiesta en la forma en la que se relaciona con la lectura a lo largo de su vida. Este comportamiento depende de la estimulación del entorno y del contacto con libros y con diversidad de materiales escritos desde edades tempranas. Por ese motivo, es importante insistir en la necesidad insoslayable de que el niño frecuente bibliotecas y



otros espacios de lectura, ya que resultan fundamentales para el desarrollo lector. Un relacionamiento de este tipo permitirá forjar un lector con actitudes y valoraciones, es decir, formar un actor crítico de los infinitos mundos posibles a los que se accede a través de la lectura.

En un intento de construir una noción rica, amplia y abarcadora del proceso lector, consideramos que existen factores que son subjetivos e indispensables para lograr el ingreso de un individuo a la cultura letrada: la motivación, las experiencias previas de lectura, las condiciones individuales, el contexto social y familiar, el vínculo con un adulto o par que enseñe a leer, las prácticas y los valores relacionados con la lectura en su entorno cultural.

Para poder participar con solvencia de las prácticas sociales de lectura y escritura, los niños deben, como lo menciona Ana María Kaufman (2009), apropiarse del sistema de escritura y de la lengua escrita. En función de ello, con la finalidad de dar énfasis a los procesos de comprensión que surgen a partir de la lectura de un texto escrito, identificamos algunos componentes que han sido relegados en los últimos años. Entendemos que estas prácticas no serían posibles sin el logro de niveles adecuados del conocimiento del sistema de escritura, el reconocimiento de su propiedad sonora, la automatización de la decodificación y la fluidez lectora.

Si bien algunas teorías aseguran que estas cuestiones ocurren en el orden antes mencionado y que cada una da cabida inexorablemente a la otra, somos partidarios de pensar, desde el punto de vista didáctico, que cada conocimiento se interrelaciona en un complejo proceso de alfabetización que da lugar a que el niño resulte lector y escritor.

1.2. El sistema de escritura

Leer y escribir supone el conocimiento del sistema de escritura como sistema de notación gráfica convencional, sociohistóricamente constituido, integrado por elementos y reglas que mediante su combinación permiten producir o interpretar mensajes. Estas reglas del código escrito son diferentes de las del código oral y, por eso, su enseñanza y aprendizaje se vuelve un objeto (a la vez conocido y a la vez ajeno) que los niños pequeños no llegan a comprender cabalmente en sus inicios. Por este motivo, en los primeros años de enseñanza se enfatiza la familiarización con el sistema alfabético a través del acercamiento a la cultura escrita y a los textos que ella produce. Asimismo, este aprendizaje solo puede darse mediante la intervención sistemática de un docente que proponga el contacto frecuente con diversidad de materiales escritos, en situaciones y contextos diferentes.

La lectura y la escritura, como procedimientos complejos, requieren ser practicados lo suficiente hasta lograr, en el caso de la lectura, la automatización de dos procesos básicos: la decodificación y la codificación. En forma simultánea, se desarrolla la comprensión, la que irá creciendo gradualmente en niveles de profundidad.

El desafío reside en brindar oportunidades para el aprendizaje de todas las habilidades cognitivas, metacognitivas y sociodiscursivas involucradas en el proceso lector.



1.3. La decodificación

La decodificación puede ser definida como la ejecución de procesos secuenciales a través de los cuales el lector combina sonidos (fonemas) con letras (grafemas) para formar palabras. Conviene agregar que este reconocimiento se realiza a nivel del sujeto básicamente por el canal visual, es decir, los ojos y por el canal fonético-fonológico, esto es, lo auditivo. Para lograr un nivel adecuado en la decodificación de palabras es necesario:

- Identificar la correspondencia de los sonidos con las letras. Por ejemplo, saber que el sonido /a/ se corresponde con la grafía <A/a>.
- Combinar fonemas. Por ejemplo, lograr unir sonidos que conformen grupos consonánticos complejos, como *-ntr-*.
- Leer fonogramas, es decir, (patrones comunes entre las palabras). Por ejemplo, saber que los morfemas *-mente*, *-ción*, *-ar*, *-er*, *-ir*, son productivos en el español (esto significa que permiten formar nuevas palabras).
- Usar las letras-sonido y las pistas de significado para determinar exactamente la pronunciación y el significado de la palabra que está en el texto. Por ejemplo, saber que el morfema *-mente* se asocia con la categoría adverbio. Es decir, se asocia con el significado «de manera», por eso podemos definir *velozmente* como «de manera veloz».

Estas secuencias, que al principio conllevan una importante energía para su aprendizaje, deben volverse automáticas. Una vez que se ha logrado el reconocimiento de las letras y su correlación fonológica mediante ensayo y error (esto es eminentemente consciente en los inicios), el proceso se automatiza mediante la repetición y deja de ser consciente. En otras palabras, la automatización supone la identificación rápida y sin esfuerzo de palabras fuera o dentro de contexto.

Debido a que la capacidad atencional de los seres humanos es limitada y las secuencias de decodificación requieren mucho esfuerzo, la automatización es absolutamente necesaria para dejar espacio atencional libre para procesos de orden superior, como la comprensión. Si la identificación de las palabras ocurre sin esfuerzo, nuevas actividades de comprensión podrán ejecutarse en el texto.

1.4. La conciencia sobre la propiedad sonora de la escritura

Aunque existen diferentes posturas en relación a cómo el niño va entendiendo que las letras tienen un valor sonoro, nos inclinamos por la concepción de que las letras son unidades discretas que, al ser oralizadas, el niño escucha en un continuo y que no conoce, en una primera instancia, cómo ni dónde segmentar. Es de destacar que la conciencia sobre lo sonoro se adquiere en forma de espiral, es decir, mediante un proceso de interacción con la escritura, por lo que a medida que el niño avanza en las posibilidades de producción escrita, avanza en la conciencia sobre la oralidad.



La decodificación y su automatización son factores necesarios y paralelos para desarrollar lo que algunos autores definen como *conciencia fonológica*.

Vernon (1997, inédito) define la conciencia fonológica como una habilidad metalingüística que le permite al lector analizar y descomponer en sonidos la palabra oral, es decir, reflexionar sobre el lenguaje. En otras palabras «le permite al usuario de una lengua darse cuenta de las unidades mínimas sin significado (fonemas) que constituyen las palabras y posibilita la realización de una serie de operaciones voluntarias como alterar, variar, sustituir, mezclar u omitir los fonemas de un lexema».

No podemos desconocer las conceptualizaciones que los niños hacen de la lengua escrita a lo largo del proceso de alfabetización, las que según Ferreiro (1986) responden a la búsqueda de soluciones que los niños dan a sus preguntas sobre la naturaleza del sistema alfabético de escritura. En un primer momento los niños logran diferenciar entre las diversas formas gráficas de representación, como el dibujo y la escritura, al tiempo que descubren algunas de las características de la escritura, como la arbitrariedad de las formas gráficas y su orientación lineal, y tratan de comprender el por qué de la escritura y su relación con lo que se dice al leer. Desde esta perspectiva, los niños conciben que la escritura representa esa propiedad esencial de objetos y personas que el dibujo no consigue atrapar: los nombres¹.

Más tarde, al entender la escritura como una representación, los niños establecen una serie de criterios que les permiten decidir cuándo una escritura tiene significado o es interpretable². Entonces construyen dos criterios: el de cantidad mínima (una escritura solamente es interpretable si tiene cuando menos dos o tres grafías) y el de variedad interna (las letras al interior de la escritura deben ser diferentes). A su vez, un tercer criterio se incluye en la compleja situación de escribir y de comprender la escritura, las comparaciones entre las distintas cadenas gráficas que realizan los niños, para asegurarse de que a nombres diferentes les correspondan cadenas escritas distintas. Hasta entonces, los niños hacen corresponder cada cadena escrita con un nombre oral sin tener criterios específicos acerca de la cantidad y del tipo de letras que cada nombre específico debe llevar. La necesidad de comprender el valor de las partes (letras) dentro de un todo (el nombre) hace que los niños entren en un período de fonetización, en el cual tratan de hacer coincidir cada letra con segmentos de la palabra oral, que en un primer momento corresponden a la sílaba.

En español no existe una sílaba /r/o /s/, sino /ro/ o /sa/. En cambio, sí hay sílabas /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, por eso, si el sujeto no es capaz de asociar que hay dos letras porque hay dos sonidos, no podrá comprender cuál es el principio de nuestro alfabeto (de tipo fonológico). Se llama

¹ Vernon, S. (1997) Tesis doctoral: « La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura».

² En el libro *Vigencia de Jean Piaget* (2003). Su autora, Emilia Ferreiro, menciona que los niños en proceso de alfabetización también son productores de marcas sobre una superficie aunque, en una primera instancia, están en posición de interpretar las producidas por otros. Es necesaria la presencia de un intérprete que muestre al niño que estas marcas tienen «poderes especiales» que hacen que al mirarlas produzcan lenguaje. Un lenguaje diferente del lenguaje cara a cara. Esas marcas sobre una superficie son objetos simbólicos, objetos lingüísticos con una organización particular, que solo las prácticas sociales de interpretación permitirán descubrir.



ensamblaje fonológico al proceso de identificación de palabras escritas a través del emparejamiento grafema-fonema.

Destacamos que para acompañar el proceso secuencial de decodificación es preciso que las letras se enseñen en el marco de las palabras que las incluyen y estas dentro de textos significativos para el niño.

1.5. El lugar de la fluidez lectora

Investigaciones recientes han demostrado la importancia de la lectura fluida para el desarrollo de procesos de lectura comprensivos. Para alcanzar una lectura fluida el lector deberá dominar los siguientes elementos:

- Lectura precisa de un texto a una velocidad conversacional con una prosodia o expresión apropiada, en el caso de la lectura en voz alta (Hudson, Mercer y Lane, cit. en Hudson *et al.*, 2005).
- Un lector con fluidez puede sostener esta actuación por largos períodos de tiempo; puede mantener la habilidad después de largos períodos sin práctica y puede leer de ese modo distintas clases de textos.
- Un lector con fluidez, por otra parte, no se distrae fácilmente y lee sin esfuerzo.

La lectura es un proceso que requiere de mucha práctica y lleva mayor o menor tiempo según el niño y las oportunidades que tenga de expresarse en este nivel. La identificación de palabras de manera rápida y sin esfuerzo es importante porque cuando uno puede leer las palabras automáticamente, los limitados recursos cognitivos pueden usarse para la comprensión.

2. ¿Cómo comprendemos?

Las investigaciones en psicología y lingüística de los últimos años han reconocido la importancia de dos componentes implicados en la habilidad de leer un texto: la decodificación y la comprensión.

El primero refiere al reconocimiento de palabras escritas, el manejo de las reglas de correspondencia grafema-fonema y a poseer vocabulario ortográfico. El segundo, comprensión lectora o comprensión de textos escritos, refiere a un proceso multideterminado cuya explicación requiere descomponer analíticamente procesos que ocurren en forma simultánea. Si bien la distinción entre estos componentes es crucial —ya que cada uno demanda aspectos cognitivos diferentes— al inicio, cuando el sujeto aprende a leer, la habilidad de decodificar un texto es funcional a la comprensión.

El lector, enfrentado a la tarea de leer, deberá establecer relaciones entre las distintas partes del texto y el conocimiento del mundo.

A continuación presentamos la concepción de texto en la que fundamentamos la propuesta de los *Blocs*:

El texto se define como una unidad comunicativa, que según Beaugrande y Dressler (1981) debe poseer una serie de factores que maximizan esta función. Uno de ellos es la *coherencia* a través de la que se establecen relaciones lógicas abstractas entre los conceptos o eventos relatados. Otro de ellos es la *cohesión*, definida como las manifestaciones gramaticales que hacen a la coherencia semántica del texto. Sin embargo, un texto no se define solo por su carácter coherente y cohesivo. Estos autores afirman que un texto debe ser aceptable para el receptor, debe ser *informativo*, debe enmarcarse en un *contexto comunicativo* y, además, *adecuarse a una situación particular*. Asimismo, el conocimiento previo que se tiene de otros textos se denomina *intertextualidad* e influye en la comprensión.

En sentido estricto, se considera que el lector alcanzó una comprensión adecuada si construyó una representación mental integradora y coherente del texto, que es el objetivo final de toda lectura. Para armarla, será necesario que este vaya procesando la información.

2.1. Reconocimiento primario de datos

En primer lugar, el texto presenta información de superficie explícita: formato, datos, situaciones, lugares, personajes, es decir, la información que se presenta a primera vista. Con estos elementos el lector va armando hipótesis acerca del texto al que se enfrenta. La información de superficie permite el reconocimiento primario de datos y su asociación con información previa para construir una primera imagen mental, de manera voluntaria o involuntaria.

Sin embargo, la posibilidad de que estos elementos resulten significativos para la comprensión está íntimamente relacionada con la información del mundo que posee el lector. *El conocimiento del mundo* es un factor fundamental para el desarrollo de la lectura como proceso. Pongamos como ejemplo alguien que se enfrenta a un texto de una temática desconocida hasta ese momento, en el caso de que no posea ninguna información al respecto, el proceso de comprensión lectora se volverá más dificultoso, cuando no imposible. Este conocimiento se obtiene a partir de la acción y el lenguaje (oral o escrito), tanto de la vida cotidiana como del estudio sistemático.

Asimismo, el lector ubica al texto en un contexto, lo que se denomina *contextualización*. Es decir, cuando recibimos un texto notamos que tiene un autor, imágenes que sugieren diversas intenciones textuales, épocas, momentos históricos, el género textual al que pertenece: si es un texto literario, informativo, científico o divulgativo. De esta manera, podemos ver que hay un contexto que siempre es preexistente pero, a su vez, es creado permanentemente mediante la actualización de información que realiza el lector en el momento de la lectura.



2.2. Los procesos cognitivos superiores

Desde el punto de vista neurocognitivo, se considera a la lectura como una actividad inteligente que involucra todas las habilidades psicológicas superiores: lenguaje, memoria, atención, gnosis y praxias. En términos de conexiones neuronales, la lectura es una función ejecutiva de gran complejidad. A su vez, a nivel de los procesos cognitivos superiores —descritos más adelante— comprender significa realizar una construcción activa de todos los contenidos con significado para el lector, integrando instantáneamente información relevante de diversa índole.

En este sentido, la *memoria* resulta fundamental. Existen tres clases de memoria: la *memoria a largo plazo*, *de trabajo* y *a corto plazo*. La *memoria a largo plazo* está relacionada con los aprendizajes del individuo, tanto a nivel lingüístico, como textual, tanto del tema como del contexto. La *memoria de trabajo* mantiene la información en estado activo para poder dar continuidad a la lectura permitiendo al lector conservar la referencia temática. La *memoria a corto plazo* refiere a la capacidad de almacenamiento de información por un tiempo limitado, superior al de la memoria de trabajo, y permite al lector conectar las partes de, por ejemplo, textos largos.

Leer demanda al sujeto un alto nivel atencional. La *atención* le permite seleccionar aquellos estímulos que son necesarios y priorizarlos sobre los otros que no aportan en el proceso comprensivo del texto escrito.

Por su parte, las *gnosis* implican el conocimiento y el reconocimiento de información a partir de los sentidos. En estas habilidades son fundamentalmente tres los sentidos que priman: el visual, táctil y el auditivo. A partir de ellos comienza el proceso por el cual la información sensorial (percepción) se transforma en una información con significado.

Por último, las *praxias* se definen como los movimientos aprendidos mediante ensayo y error que se vuelven inconscientes una vez automatizadas. Así, las *praxias* en la escritura implican el aprendizaje de los movimientos con las manos que deben realizarse para lograr una coordinación viso-motriz que permita ejecutar grafías con creciente precisión.

2.3. El conocimiento lingüístico

En este apartado resaltamos la idea de que como hablantes de una lengua poseemos un conocimiento gramatical implícito. Es decir, de sus estructuras y de su uso adecuado en diferentes contextos. El individuo nace con una capacidad innata para adquirir una lengua y, de acuerdo al medio en que se desarrolla, logrará en el correr de unos años aprenderla. Esto significa que, al comienzo de la vida, el conocimiento lingüístico al que se accede no se produce a través de la instrucción, sino a partir del contacto con otros hablantes.

El uso de la lengua en diversos contextos resulta imprescindible para su total adquisición y conciencia de uso. Por eso, el contacto con otras personas será un factor esencial en el desarrollo de la lengua. Mediante la interacción temprana, el niño adquiere diversos conocimientos lingüísticos: el léxico de distintos campos semánticos y el uso de distintos tipos de estructuras



sintácticas; asimismo, adquiere el conocimiento pragmático para saber cuándo y en qué contextos usar determinadas expresiones. Todos estos conocimientos serán fundamentales para aprender a leer.

2.4. La función de la palabra escrita en los inicios lectores

El nivel léxico es aquel donde el sujeto reconoce las palabras que tiene almacenadas en su *lexicón mental* o *reservorio lingüístico* (memoria a largo plazo) y, por lo tanto, las comprende. La importancia de este nivel se percibe cuando el lector no conoce las palabras del texto y este desconocimiento obstaculiza la comprensión.

Por otra parte, el lector también va almacenando en su memoria un léxico ortográfico mental: aquellas representaciones que el sujeto elabora de las palabras escritas. En los inicios lectores, esta identificación tiene una función dinámica en los procesos cognitivos, pues contribuye progresivamente a su consolidación. Asimismo, la escritura de palabras es muy importante para la constitución de la conciencia fonológica. Este es un mecanismo que contribuye a la comprensión de lo leído.

A nivel cognitivo las últimas investigaciones demuestran que para todos los idiomas existen dos rutas de acceso al léxico: una *logográfica*, asociada al canal visual sin mediación fonológica, mediante la cual los niños reconocen la palabra sobre la base de pistas visuales; y otra ruta, denominada *alfabético-analítica*, en la que cada grafía se asocia con un sonido a medida que aparece en la palabra. En esta etapa los niños leen recodificando fonológicamente las palabras.

Finalmente, los sujetos alcanzan la etapa denominada *ortográfica*. Esta consiste en el reconocimiento directo de las palabras sobre la base de las representaciones ortográficas almacenadas en el léxico mental del individuo, y se construye acompañando el desarrollo de la conciencia ortográfica.

La ruta *alfabético-analítica* permite al lector leer palabras desconocidas y aprender palabras nuevas. Sin embargo, el sujeto puede también consolidar su comprensión léxica a través de algunas estrategias metacognitivas, como las que detallamos a continuación.

Por un lado, le es posible inferir el significado de una palabra a partir del contexto en el que ocurre. Por ejemplo, si leemos una frase como «Dormimos en una cabaña o barraca» podemos deducir que «barraca» es igual a «cabaña», ya que la coordinación disyuntiva «o» muestra que estas palabras refieren al mismo objeto.

Otra manera de acceder al léxico es a partir del conocimiento morfológico que tiene el lector, ya sea de manera consciente o inconsciente. Es posible comprender palabras nuevas a través de la descomposición morfológica. Por ejemplo, si tomamos la palabra «himno» no podemos decir *himnar o *hinnario. Sin embargo, «canto» sí admite derivados como «cantar» o «canción». De esta forma vemos cómo es posible crear otras palabras y relacionarlas con un campo semántico determinado.



La otra estrategia fundamental es la búsqueda del significado de las palabras en diccionarios o enciclopedias.

2.5. La reflexión gramatical

La reflexión gramatical supone el análisis de los componentes de una lengua y las relaciones que esos componentes establecen entre sí, dentro y fuera de la oración. En otras palabras, la reflexión gramatical consiste en el aprendizaje de la gramática de la lengua. Nos referimos al consciente reconocimiento que un sujeto hace luego de un conocimiento teórico mínimo (o máximo) acerca de los tiempos verbales, el léxico apropiado, la repetición o no de determinadas palabras, las relaciones anafóricas y catafóricas, entre otros.

De esta forma, la enseñanza de la gramática se convierte en una herramienta indispensable para entender de manera consciente cómo funciona la lengua y, por lo tanto, utilizar este conocimiento para interpretar con mayor riqueza los múltiples significados que pueden encontrarse en un texto.

2.6. El procesamiento inferencial

Las inferencias cumplen un rol vital para el procesamiento discursivo en relación con el conocimiento nuevo o no explicitado. Estas consisten en la reposición por parte del lector de información que no está presente en el texto.

Este procesamiento ocurre entre lo que se lee y las lagunas informacionales que se deberán llenar para lograr la comprensión. Un sujeto puede realizar inferencias cuando posee determinados niveles de conocimiento en las siguientes áreas:

- información de superficie
- contextualización
- conocimiento del mundo
- conocimiento lingüístico
- léxico
- reflexión lingüística

Entendemos por *inferencia* la información que es activada durante la lectura sin figurar explícitamente. En todos los niveles expuestos, cada texto tendrá algunos blancos que deberán ser completados por el lector. Por lo tanto, desde esta perspectiva, la comprensión se define como la realización de las conexiones representacionales basadas en el conocimiento del lenguaje y el conocimiento general del individuo.



Al igual que otros procesos inteligentes, las inferencias poseen diversos niveles. Parodi (2005) distingue entre inferencias fundamentales y optativas. Las *inferencias fundamentales*, que ofician de relacionadoras o puente, se llaman así porque son obligatorias para la construcción de una coherencia mínima de base. Ellas son las inferencias:

- correferenciales (incluyen la pronominalización, la sustitución léxica y la elisión)
- causa-efecto
- temporales
- espaciales

Estas deberían poder ser ejecutadas por un lector medio de manera (casi) automática. Las *inferencias optativas*, en cambio, implican procesos inferenciales que resultan extremadamente importantes en el desarrollo de una capacidad crítica y valorativa de los contenidos de un texto. Pueden realizarse desde el momento mismo del inicio del proceso lector y no necesariamente están limitadas a ejecutarse una vez concluida la construcción de una representación, ya que son parte de ella (incluso pueden ser motivadas por el tipo de papel, el tamaño de la letra, el tipo y colorido de las figuras y dibujos y otras características de la multimodalidad).

3. La descripción de la comprensión

Hemos visto que el texto es percibido y representado por el lector como una estructura coordinada y coherente dentro de un contexto y que, a su vez, necesita una contextualización. Las representaciones del texto a las que accede el lector son de dos tipos:

- a. Locales: implican establecer relaciones entre unidades de información, como por ejemplo, comprobar las referencias de los pronombres, identificar las relaciones que establecen los conectores, etc.
- b. Globales: implican el procesamiento según la secuencia de aparición de las nuevas informaciones y su jerarquización, con el fin de sintetizarlas y arribar al tema. Para ello, el lector tratará de construir y actualizar la información esparcida en el texto, organizándola y reduciéndola.

Lo anterior corresponde específicamente al modelo de comprensión lectora que proponen dos autores de gran prestigio en la temática, Kintsch y Van Dijk (1983), y que a continuación presentamos, en una versión simplificada pero esclarecedora, por considerarlo un modelo de referencia teórica en la temática.

3.1. El modelo cognitivo de comprensión de Kintsch y Van Dijk

Según Kintsch y Van Dijk (1983) el modelo de comprensión se realiza en ciclos. Es decir, que para obtener una estructura coordinada y coherente, la información debe procesarse de forma interconectada, lo que permite construir una red de proposiciones.



Los autores destacan tres niveles diferentes de representación que dan cuenta de la comprensión de un texto:

1. **Cohesión local:** lo primero que el lector hace es comprobar las referencias de la base del texto y si encuentra que son referencialmente congruentes realiza el procesamiento posterior. Sin embargo, los recursos cohesivos no son suficientes para producir un texto coherente si el contenido conectado no encaja con la comprensión que el lector tiene del mundo real, es decir, su conocimiento previo. En esos casos se interrumpe la comprensión.

2. En cambio, si la información faltante puede ser repuesta por el lector, se inician los procesos inferenciales que permiten cerrar el ciclo de la comprensión. Este proceso implica incorporar inferencialmente una o más ideas a la base del texto para hacerlo cohesivamente congruente.

3. La comprobación de la cohesión de la base del texto y la posible activación de inferencias no puede realizarse en la totalidad del texto. Esto se debe a que nuestra memoria operativa es limitada. Por eso, el procesamiento del texto se realiza secuencialmente, en ciclos, mediante el agrupamiento de conceptos que generan el conocimiento del micromundo sobre lo que trata el texto. Además, para conectar los diferentes ciclos, algunas ideas principales se mantienen de un ciclo a otro en la memoria operativa. Estas permiten lograr la coherencia general del texto. En caso contrario se inicia el proceso de búsqueda en la memoria a largo plazo o se realizan inferencias que ayuden a lograr la coherencia del texto.

4. La importancia de las estrategias metacognitivas

Un lector aprende cómo ser lector al interiorizarse con las pautas y valores que esta práctica tiene en los múltiples escenarios que le proveen los diversos entornos letrados que frecuenta. La habilidad de comprensión incluye la conciencia metacognitiva para analizar las destrezas lectoras que influyen en la comprensión textual.

El término *metacognición* (Abusamra *et al.* 2010:44) hace referencia al conocimiento que un sujeto posee acerca de sus propias capacidades cognitivas y el control que puede ejercer sobre ellas.

Estas estrategias deben ser enseñadas, explicitadas y practicadas ya que, al interiorizarse como herramientas para la comprensión, serán fundamentales para garantizarle al lector procesos cognitivos cada vez más complejos.

Cabe resaltar que al ser la lectura una práctica social, estas estrategias también estarán plenamente influenciadas por el entorno, la cultura familiar y escolar, y las posibilidades que los espacios de mediación social habiliten al individuo para apropiarse de estos instrumentos de conocimiento.



A continuación mencionaremos algunas de ellas: seleccionar la información según su importancia para la comprensión (imágenes, recuadros, títulos), volver hacia atrás en la lectura si no se comprende lo que dicen las palabras, reconocer que no se comprende, pedir ayuda frente a una dificultad muy grande.

El lector también aprende diferentes estrategias autorreguladoras de la lectura como son la relectura, la utilización del contexto (textual y extratextual) y la morfología para determinar el significado de algunas palabras desconocidas. En este sentido, como hemos visto, conoce y aplica mecanismos que le permiten ampliar el léxico o descifrar nuevo vocabulario. Para ello se apoya en la lectura global del texto y el contexto, partiendo de los conocimientos previos lingüísticos y/o enciclopédicos y apelando a la situación sociocultural inmediata.

A partir del contacto con otros lectores también conoce herramientas fundamentales para la comprensión, como los diccionarios y enciclopedias, que le permiten recuperar la información que necesita, los buscadores de Internet, los traductores en línea, las páginas web de consulta, etc.

Las estrategias metacognitivas más avanzadas son aquellas que le permiten al lector manifestar la comprensión a partir de síntesis escritas de lo que ha leído. Sin embargo, antes de llegar a esto, necesita apropiarse de otras estrategias como destacar ideas importantes, elaborar inferencias optativas, realizar a partir de ellas interpretaciones, predicciones, hipótesis y llegar a conclusiones.

En síntesis, cada uno de los elementos descritos en este documento por sí solos no aseguran que el sujeto comprenda el texto escrito que pretende leer. Es la confluencia de todos ellos la que permitirá alcanzar niveles cada vez más profundos de comprensión. Las propuestas incluidas en los *Blocs* pretenden ser un insumo al respecto.



II ¿Qué es un Bloc y cuáles son sus propósitos?

Los *Blocs* han sido diseñados para la práctica de lectura y, en menor grado, de escritura. Fueron concebidos tomando como punto de partida cuatro de los tipos lectores descritos en el documento *Pautas de referencia sobre niveles de lectura en español como primera lengua*.⁴

Se ha pensado en cuarenta propuestas, número que coincide con la cantidad de semanas que tiene el año lectivo escolar, con la intención de que el estudiante frecuente este tipo de actividades al menos una vez por semana. Las situaciones de lectura fueron diseñadas para ser realizadas durante un tiempo breve, que variará según las características del lector.

Los tipos lectores que se contemplan en las propuestas de los cuatro *Blocs* podrán servir para abordar la diversidad propia de una misma clase, ya que no todos los estudiantes poseen iguales capacidades lectoras, ni aprenden de la misma manera ni con el mismo ritmo o velocidad. Por ello, el docente puede seleccionar aquellas actividades que considere apropiadas para cada uno de sus estudiantes de cualquiera de los cuatro *Blocs* y en el orden que considere pertinente. Esto significa que el trabajo con los *Blocs de lectura y escritura* no tomará necesariamente la forma de una propuesta unificada para el grupo, en la que todos resuelven la misma actividad al mismo tiempo.

El material que se propone está destinado a ejercitar la lectura en diferentes niveles de dificultad. Es una propuesta que trabaja los conocimientos implicados en la lectura poniendo de manifiesto que esta es un contenido del currículo que, además de enseñarse, debe ejercitarse. Las propuestas de actividades ayudan a los estudiantes a adquirir una serie de estrategias metacognitivas y discursivas que puedan poner en práctica para obtener diferentes clases de significados en distintas áreas o temáticas.

Destacamos una vez más que la propuesta es básicamente una invitación para que los estudiantes sientan el desafío de buscar estrategias para comprender lo que leen y se vinculen con la lectura de una manera lúdica. De ese modo se busca contribuir a la formación de lectores autónomos. Lo importante es que cada actividad, además de estar relacionada con el nivel de conocimientos lectores que cada uno posee, constituya un reto que permita desarrollar niveles superiores de comprensión.

Los *Blocs* de actividades para estudiantes toman aspectos del programa curricular vigente de Educación Inicial y Primaria y articula con los de primer año de Ciclo Básico de Educación Media. En los textos propuestos se consideró su intencionalidad y se atendió a lo que propone el programa en cuanto a la diversidad textual: textos que narran, que explican y que persuaden. Creemos conveniente que sea el docente quien establezca la dinámica por la cual cada niño

⁴ Las pautas surgen con el objetivo de describir de forma gradual y articulada los conocimientos y aptitudes lectoras que los individuos que atraviesan el sistema formal de educación deberían tener; es decir, los tipos lectores que aquí se presentan abarcan los perfiles del aprendiz en el nivel de enseñanza primaria. Estos son los lectores: 2, 3A, 3B y 4A. Las pautas permiten, asimismo, trabajar con la diversidad y conocer los perfiles lectores en diversas áreas de esta actividad: componentes de la lectura (comportamiento lector, decodificación y comprensión), géneros discursivos (ficcional, narrativo, poesía, académico científico, periodístico, instruccional) y conocimiento lingüístico (sintaxis, léxico, prosodia y ortografía).



accederá a las actividades, ya que es él quien conoce el nivel de lectura de sus alumnos. De esta manera, se pretende lograr que los estudiantes puedan construir trayectorias personales con este material y con los *Blocs* anteriores o posteriores.

Los tipos lectores son cuatro y se describen en la presentación de cada *Bloc*:

- *Bloc* 1: Lector 2 / 3A
- *Bloc* 2: Lector 3 A
- *Bloc* 3: Lector 3 B
- *Bloc* 4: Lector 3B/4A

1. Características generales de los Blocs

- Generan autonomía en el trabajo
- Tienen independencia de propuestas
- Presentan diferentes grados de dificultad
- Proponen la escritura como complementaria a la hora de manifestar comprensión acerca de lo leído

La reiteración de una misma modalidad de ejercicio apunta a reducir la dificultad que puede implicar el responder a una consigna de trabajo nueva. Es decir, si bien el niño al principio necesitará la guía del docente, una vez familiarizado con la forma de trabajo podrá volcar su atención al texto que está leyendo y a la resolución de la actividad en sí misma. Cabe señalar que uno de los propósitos centrales de los *Blocs* es el de la formación de un lector autónomo.

2. La importancia del contexto lúdico en las actividades de lectura

El juego es una actividad placentera de por sí, que también puede usarse como una herramienta para trabajar en un formato que los niños conocen y manejan.

Podríamos decir que si bien las situaciones de lectura y escritura planteadas no son juegos, sí pretenden conservar algunas de las características que hacen a lo lúdico y que colaboran en la asociación de la lectura con el placer. Recordemos que la propuesta de *Blocs* procura ser un material que promueva la formación de lectores cada vez más autónomos. Para ello es imprescindible, en muchos de los casos, que las actividades puedan ir generando en el sujeto la disposición lingüística a leer y a escribir para poder incorporarlas finalmente como prácticas habituales.

Por lo tanto, el conjunto de las 160 actividades intenta generar situaciones de tensión entre lo conocido y lo a conocer, y es una invitación a la acción a través de la lectura.

BLOC 1



3. Bloc 1

El *Bloc 1 de lectura y escritura del estudiante* ha sido diseñado para niños que inician formalmente el proceso de aprendizaje del sistema de la lengua y de las prácticas de lectura y escritura. Este nivel lector se corresponde con el tipo lector L2 descrito en el documento *Pautas de referencia sobre niveles de lectura en español como primera lengua*. Asimismo, trabaja el pasaje de la Educación Inicial a la Educación Primaria, dándole continuidad a las propuestas de ejercitación entre ambos niveles.

3.1. La organización del *Bloc*

Incluye cuarenta actividades para que el niño realice en un lapso no mayor a 15 minutos. La mayoría de las propuestas exige la ejecución de una sola consigna vinculada con la lectura de un texto. En cinco actividades se agrega una consigna adicional que se vincula con la primera. Dado que en este nivel los lectores aún no son autónomos para la realización de las actividades del *Bloc*, se requerirá de la ayuda de un lector experto (el maestro, un familiar o un niño mayor) para que le lea a los niños las consignas de las tareas y/o los textos.

Las actividades señaladas con  fueron diseñadas para que los niños las realicen de manera autónoma; solo será necesario que se les lean y expliquen las consignas.

Un segundo grupo de actividades, señaladas con  requerirán de un lector con mayor experiencia que lea los textos, además de las consignas, para que los niños puedan llevar a cabo la tarea.

Las consignas propuestas son las siguientes:

- Dibujar (2 actividades)
- Encerrar letras o sílabas (2 actividades)
- Unir con flechas (11 actividades)
- Indicar (marcar, pintar, subrayar) las opciones correctas (14 actividades)
- Completar espacios en blanco con letras, sílabas o palabras (16 actividades)

Estas consignas se reiteran a lo largo del *Bloc* para que los alumnos se familiaricen con los mecanismos de resolución de las actividades, de modo que no constituyan un obstáculo en su ejecución.

A continuación se explicitan los propósitos de los núcleos de actividades:

Actividades para ejercitar la relación fonema-grafema

En el nivel de la lectura de palabras se producen en forma simultánea dos procesos:

1. Un *proceso subléxico* por el cual el incipiente lector reconoce las letras dentro de la palabra, les asigna un valor fonológico y sintetiza los sonidos en unidades mayores (sílabas o palabras). Dentro de cada palabra es posible observar la realización particular de cada grafía con el valor fónico que representa, así como otros elementos prosódicos que confieren significado a la palabra (por ejemplo, el acento en el español). Quienes están aprendiendo a leer encuentran dificultades al establecer esta relación, pues en el continuo de la cadena hablada resulta difícil identificar las unidades básicas, en tanto que en la lectura es necesario identificar cada grafema con su correspondiente fonema. Este proceso se denomina *decodificación*.

2. Un *proceso léxico* que se origina en forma simultánea con el anterior, por el cual una vez que las palabras se han identificado, su representación gráfica se memoriza y las unidades léxicas se reconocen automáticamente. Una vez que el sujeto automatiza el reconocimiento de palabras, al decodificarlas con fluidez, deja libre gran parte de su capacidad atencional a la comprensión de palabras y enunciados.

Las actividades para trabajar la relación fonema-grafema tienen por propósito ejercitar los procesos subléxicos que se ponen en juego en la lectura de palabras y hacer que los estudiantes tomen conciencia del principio alfabético que rige nuestro sistema de escritura.

Actividades de lectura de palabras en contextos lúdicos

Este grupo de actividades tiene como cometido ejercitar, además de los procesos subléxicos, los procesos léxicos. Las relaciones que se establecen entre las palabras en estas actividades no son solo gráficas y/o fonológicas sino también semánticas.

Dentro de este grupo de actividades se proponen algunas vinculadas con la lectura de nombres propios, que constituyen modelos invariables de escritura muy próximos a los niños, y que estos pueden asociar con las personas de su entorno más próximo.

Actividades de lectura con textos que narran, que explican y que persuaden

La inclusión de textos que dan cuenta de distintas estructuras discursivas tiene por propósito que el niño lea las palabras en los contextos que les dan significado y pueda ejercitar la realización de inferencias.



3.2. ¿Cómo se comporta el lector que transita los niveles 2 y 3A?

Como hemos enfatizado, es preciso conocer los comportamientos de los niveles lectores inmediatamente anteriores para poder comprender cabalmente los aspectos que configuran al lector que inicia Primaria.

Este niño, si ha recibido una adecuada introducción en la cultura letrada, reconoce al libro como objeto cultural e identifica sus partes (tapa, contratapa...). Su relación con los materiales escritos puede darse junto a un adulto o de forma independiente.

En esta etapa comienza el interés manifiesto por los libros. Esto se constata cuando el niño pide que le lean repetidamente sus libros preferidos. También hojea los libros en forma individual y comienza a construir el concepto de autor, es decir, que identifica que el libro está escrito por alguien y para alguien.

A nivel cognitivo las bases fundamentales para el desarrollo de la lectura en esta etapa son el conocimiento lingüístico, que el sujeto ya posee por ser hablante de una comunidad lingüística y las funciones psicológicas superiores: la atención, las gnosias y la memoria.

Este lector ya discrimina la diferencia entre los dibujos y los signos gráficos, reconoce las letras que se ubican al inicio y al final de su nombre así como las de palabras que designan objetos que le son familiares, como sustantivos de referencia concreta –oso, casa, manzana–, y las letras del abecedario, a la par que se esfuerza por saber qué se dice en los textos. A medida que avanza en el aprendizaje, identifica las letras hasta conocerlas de memoria. Al comienzo, la velocidad de lectura por lo general es lenta y poco fluida, sobre todo en aquellas palabras que aún no conoce. Estos rasgos prosódicos mejorarán a medida que el niño reconozca visualmente palabras que ya ha leído y a medida que realice más prácticas de lectura. En la última etapa, este tipo de lector ya domina el acento de las palabras y la velocidad de lectura en frases breves. Asimismo, memoriza canciones, adivinanzas y rimas a partir de oír su lectura.

El vocabulario que este lector maneja y aprende refiere fundamentalmente a objetos de interés inmediato para el niño: los animales, la familia, los juguetes, objetos que están en su casa, etc.

En referencia a la sintaxis de los textos que les son leídos se caracterizan por tener:

- oraciones breves
- conectores temporales sencillos del tipo *luego, más tarde, primero, después, entonces*
- presentes y pretéritos simples que guardan una relación directa con el acto de la palabra, es decir con el momento en que se relatan los hechos. Por ejemplo: *Cuando el auto cruzó la plaza, Marina se asomó a la puerta, oraciones interrogativas, exclamativas, aseverativas*
- onomatopeyas: *muuu, beee, miau, tic tac*



En relación con los géneros discursivos, el contacto con variedad de textos permitirá su inclusión paulatina en la cultura letrada.

Unas de las estrategias metacognitivas que puede manejar este lector es el reconocimiento de algunos textos a través de diversas marcas (adivinanzas, poesías, cuentos). Asimismo, comienza a entender las distintas funciones que cumplen los textos de circulación social cercana a su mundo: libros de cuentos, carteles, etiquetas, tarjetas de cumpleaños, etc.

3.3. Algunas cuestiones para reflexionar

3.3.1. ¿Por qué es importante en esta etapa la ayuda de un adulto o lector competente?

Como hemos descrito, la lectura es un fenómeno social y su aprendizaje no se produce sin una enseñanza sistemática. También hemos puntualizado que este fenómeno cultural no se adquiere mediante un proceso natural sino que necesita condiciones sociales y cognitivas para su aprendizaje, es decir, un espacio de mediación social del conocimiento. Es por ello que en este nivel lector la presencia de un docente es fundamental, principalmente en lo que refiere a la enseñanza del reconocimiento de que cada grafema de la escritura se corresponde con determinados fonemas de su lengua.

El habla se le presenta al oído como un continuo de sonidos. Por eso, en los primeros años de vida el niño no aísla las palabras (fenómeno similar al que le ocurre a un sujeto que se enfrenta a un idioma desconocido, que al escuchar no puede identificar con certeza dónde empiezan y terminan las palabras). La conciencia fonológica como habilidad metalingüística que permite analizar y descomponer en sonidos una palabra es, según Vernon (1997, inédito), un conocimiento que se adquiere con el aprendizaje de la lengua escrita. Esto se debe, entre otras cosas, a que la sílaba es la unidad métrica más natural y, por lo tanto, la primera unidad que los niños son capaces de segmentar.

Esto se observa en los comienzos de la escritura cuando el niño que aún no ha logrado la separación de palabras, las junta o las corta en lugares inapropiados, mostrando su interpretación fonética del habla en la escritura. En este sentido, el hecho de que los niños entren en contacto con textos escritos es una excelente forma de mostrarles cómo se comporta el lenguaje en un código diferente al oral y ayuda a comprender los elementos que lo conforman. La práctica de la escritura resulta crucial para avanzar en este complejo aprendizaje, por eso, este *Bloc* también propone su ejercitación.

En este momento, también la lectura en voz alta juega un importante papel. Con la ayuda del adulto que lee, el niño se concentra en la correspondencia de cada letra con su valor fonético y/o empieza a leer las palabras. En este inicio el ensayo y la corrección del error se transforman en elementos fundamentales del aprendizaje.



3.3.2. ¿Qué significa la familiarización del lector con el código escrito?

El código escrito es un conjunto de sistemas convencionales de representación gráfica y de reglas que permiten su combinación para producir o interpretar mensajes. Los constituyentes básicos del código escrito son los grafemas (unidades indivisibles y distintivas en sus rasgos) y los signos ortográficos: los signos diacríticos (tilde y diéresis), los signos de puntuación, los signos auxiliares, los espacios en blanco (que permiten distinguir unidades tales como palabras, enunciados, párrafos), mayúsculas, minúsculas, abreviaciones, tipos de letra, entre otros.

En español se usa el sistema alfabético. Este sistema pone de manifiesto uno de los aspectos fundamentales de su aprendizaje: que a cada letra le corresponde uno, ninguno, o más de un sonido al oralizarla. Este *Bloc* trabaja considerando que el emparejamiento grafema-fonema está en proceso de aprendizaje y tiene en cuenta los aspectos que vienen a continuación.

La decodificación, automatización y lectura fluida

Desde nuestra perspectiva la decodificación y la comprensión son procesos indisolubles en los inicios lectores, y ambos deben enseñarse, dado que solamente la decodificación no garantiza la comprensión.

Por esa razón, para continuar el proceso de comprensión en niveles lingüísticos más complejos, es necesario que el sujeto desarrolle un nivel de conciencia metalingüística que le permita analizar y descomponer en sonidos las palabras orales, así como automatizar el emparejamiento fonema-grafema.

La importancia de la sílaba y los enunciados

Hemos insistido en que es fundamental en esta etapa el análisis de la sílaba y de los fonemas. Al mismo tiempo, la habilidad de decodificar debe enseñarse en el marco de palabras y estas dentro de textos que sean significativos para el niño. A partir de la interacción con el adulto, el niño puede verificar la información que predice e infiere apoyándose en las imágenes de los textos y, progresivamente, ser capaz de identificar el tema global por sí mismo.

El léxico y el conocimiento lingüístico

Todas las palabras que un niño aprendió, todas las conversaciones en las que participó, es decir, todas las formas de interacción temprana, le dan conocimientos que serán fundamentales a la hora de aprender a leer y a escribir, ya que le permitirán incorporar el léxico de distintos campos semánticos y el uso de distintos tipos de estructuras sintácticas. Asimismo, le permitirán aprender, también, cuándo y en qué contextos usar determinadas expresiones

En esta etapa, la adquisición de léxico nuevo se vuelve un insumo imprescindible para avanzar en la comprensión textual.

3.4. A modo de ejemplo

A continuación se presenta un ejercicio de este *Bloc* y su resolución en base a los criterios con los que fue elaborado.

PÁG. 12

BLOC DE LECTURA Y ESCRITURA DEL ESTUDIANTE

1



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CODICEN



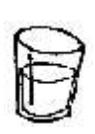


■ **JUEGOS CON PALABRAS**

PINTA LOS DIBUJOS QUE CORRESPONDEN A LA PALABRA INCOMPLETA.

SI EMPIEZA CON... PUEDE SER...

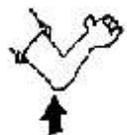
C



SI EMPIEZA CON... PUEDE SER...

CO



SI EMPIEZA CON... PUEDE SER...

COP






ESCRIBE EN LA LÍNEA PUNTEADA EL ÚLTIMO OBJETO QUE PINTASTE:

.....

3.4.1. La trayectoria del lector

En esta actividad los niños deberán inferir, de acuerdo con los grafemas que pueden visualizar, cuáles pueden ser las palabras que se encuentran ocultas tras la mancha y pintar, en cada caso, las opciones correctas. De esta manera, se aborda la identificación de sonidos



en la secuencia fónica y el establecimiento de la relación grafema-fonema en la secuencia gráfica.

Con el propósito de que los alumnos puedan resolver la actividad de manera autónoma, se incluyen en esta propuesta dos ejercicios con diferente nivel de complejidad: el primero aporta palabras de estructura fonológica sencilla, conformadas por dos sílabas de estructura simple (consonante-vocal); el segundo, incluye palabras de tres sílabas con similar estructura silábica.

Finalmente, cabe señalar que estas actividades, pensadas para el inicio del proceso de alfabetización, están concebidas para abordar algunos aspectos necesarios para la formación del niño como lector y escritor, pero son insuficientes por sí mismas. Es preciso que se complemente esta propuesta con acciones que colaboren con el acercamiento de los niños a la cultura de los libros, tales como frecuentar bibliotecas o generar diversos espacios para la lectura.



BLOC 2



4. Bloc 2

El *Bloc 2* está orientado centralmente al tipo lector 3A que se describe las *Pautas de referencia sobre niveles de lectura en español como primera lengua*. Es decir, una serie de propuestas se dirige a los estudiantes que se encuentran en franco proceso de apropiación del código escrito⁵ y otra a aquellos que leen con fluidez.

A diferencia del lector protagonista del *Bloc 1*, el que trabajará en el *Bloc 2* ya ha consolidado el conocimiento de la relación fonema-grafema. No obstante, se encuentra en otro momento fundamental para el aprendizaje de la lectura: reconoce las palabras a través de un mecanismo directo que le permite recuperarlas de su léxico mental. Dicho léxico se ha construido a partir de la conciencia fonológica, por haber tenido oportunidad de leer en reiteradas ocasiones. Por un lado, las prácticas sistemáticas de lectura afianzarán la automatización de la decodificación y, por otro, la presencia de un vocabulario vasto en textos de diversa índole colaborará con la consolidación de la lectura. Esto significa que a medida que este lector avanza, el contacto con los textos y los contenidos de áreas temáticas disímiles aumentan el enriquecimiento de su léxico mental.

4.1. La organización del *Bloc*

Cada una de las cuarenta actividades de este *Bloc* implica una instancia de lectura acompañada por una propuesta de escritura sencilla,⁶ que se formuló siguiendo tres modalidades básicas:

- actividades de seleccionar y marcar la opción correcta (15 propuestas)
- actividades de completar espacios del texto en blanco con opciones dadas (15 propuestas)
- actividades de relacionar enunciados (10 propuestas)

Estos tres grupos se ordenan internamente en grado de dificultad creciente. El nivel de dificultad de cada propuesta se establece a partir de la consideración de variables como la cantidad de componentes a resolver y la complejidad de las estructuras sintácticas o de la organización textual a recomponer. Evidentemente, este ordenamiento por dificultad es aproximado, en la medida en que unos lectores pueden encontrar dificultad allí donde otros no.

En este *Bloc* en particular cada una de las modalidades de trabajo hace uso de una variedad de texto específica.

El primer grupo de actividades propone partir de la lectura de una descripción breve para determinar cuál de las dos imágenes que acompañan al texto es la que le corresponde. De esta manera se aspira a que el pequeño lector se familiarice con la dinámica de leer y seleccionar del texto una información pertinente para resolver una consigna.

3. Para ver el proceso de consolidación del código escrito ver, en este documento, los puntos: 1. «Algunas consideraciones sobre la lectura»; y 3.3.2. «¿Qué significa la familiarización del lector con el código escrito?».

4. La cantidad de cuarenta actividades responde y es correlativa al número de semanas del año lectivo. Es importante también tener presente que el material pone énfasis en la lectura. La escritura aparece en una expresión mínima como actividad complementaria.



El segundo grupo de actividades requiere de la lectura de una secuencia narrativa de la que se han extraído fragmentos que aparecen al pie del texto. La tarea consiste en reponer esos fragmentos en su sitio (en algunas propuestas se trabaja con sintagmas, en otras, con enunciados completos y, en otras, con partes de enunciados).

El tercer grupo de actividades implica la lectura de textos que explican o exponen de manera accesible temas vinculados a los contenidos de ciencias propuestos por el programa escolar vigente. En este caso, la actividad propone la reconstrucción de un texto completo a partir de dos columnas formadas por partes de enunciados o por enunciados enteros, para relacionar uno a uno mediante flechas.

4.2. ¿Cómo se comporta el lector 3A?

Este tipo lector contempla a un sujeto que ya se ha iniciado en la cultura letrada y que puede acceder a textos con independencia del adulto, seleccionándolos de acuerdo a su propósito de lectura. Sin embargo, necesita ayuda frente a géneros que no le son familiares. Asimismo, si los niños han recibido una buena estimulación comienzan a experimentar la relación que existe entre la lectura y el placer de leer.

Este lector es capaz de decodificar y comprender textos breves y sencillos, así como de reconocer las características más básicas de la estructura de un texto. Por ejemplo, en el caso del texto narrativo reconocer el marco, los personajes, el conflicto y su resolución.

Tiene objetivos claros de lectura: leer para buscar información simple, para tener una comprensión general y para aprender en textos de estudio.

En lo que refiere a la lectura fluida, este lector está consolidando la prosodia, o sea, la posibilidad de leer distintos textos con diferentes cambios tonales, pausas, etc. A su vez, es capaz de leer en silencio.

A nivel sintáctico, comienza a descubrir la importancia de la concordancia como una de las reglas básicas del sistema de escritura. Particularmente, reconoce aquellos elementos que señalan relaciones lógicas (*y, pero*), que estructuran la información (*entonces, por ejemplo, así que*), que hacen avanzar la historia (*primero, al principio, después, luego, al día siguiente, por fin*) y que configuran un cambio en la historia (*cuando, de repente, desde que*).

A su vez, aprende a reconocer el sujeto desde el punto de vista semántico y a recuperarlo en el caso que esté elidido. También, reconoce que los verbos poseen diferentes tiempos: pretérito perfecto e imperfecto, presente y futuro simple.

En referencia a los géneros discursivos, maneja principalmente los narrativos ficcionales en formato cuento con presencia de diálogos y la poesía breve con rimas y repeticiones. En relación al género científico académico comienza a familiarizarse con las explicaciones ligadas al contexto escolar, también comienza a frecuentar textos periodísticos (es capaz de leer entrevistas, noticias y crónicas breves) y es capaz de



comprender instrucciones simples, breves y generalmente con funciones recreativas, por ejemplo, instrucciones para jugar juegos de mesa.

Entre las técnicas de lectura que usa emplea las del barrido de texto y escaneo, tanto en papel como en lectura en pantalla, para identificar información simple de superficie (explícita). Otra estrategia fundamental que le permitirá ampliar su nivel de comprensión es la relectura del texto.

4.3. Algunas cuestiones para reflexionar

4.3.1. ¿Cómo influye el léxico en la comprensión?

Como hemos visto, en el nivel léxico la comprensión está asociada principalmente al reconocimiento de las palabras escritas que el niño ya sabe y que ha ido adquiriendo progresivamente desde sus primeros contactos con el mundo. De a poco comienza a visualizar la importancia de los campos semánticos para poder dar sentido a lo que lee.

Este lector necesita aprender palabras nuevas, relacionarlas, identificar categorías. A su vez, puede realizar hipótesis sobre el significado de las palabras a partir del contexto en el que aparecen. Por ejemplo, si lee una frase como «Subíamos un peldaño o escalón» es capaz de deducir que «peldaño» es igual «escalón», ya que la coordinación disyuntiva «o» le indica que ambas palabras refieren al mismo objeto. Otra manera de acrecentar su léxico es tomar conciencia de los procedimientos morfológicos que permiten crear palabras. Por ejemplo, la palabra «peldaño» no le permite decir *peldañar o *peldaño; sin embargo, «escalón» sí admite derivados como «escalonar» o «escalonado».

4.3.2. ¿Qué papel juegan la reflexión gramatical y el conocimiento del mundo?

La escritura y la reflexión sobre el lenguaje determinan de forma fundamental, tanto la capacidad de producción de lenguaje escrito, como los niveles de comprensión a los que paulatinamente accederá el lector. En ese sentido, esta propuesta subraya que trabajar con la información gramatical es una forma de forjar el aprendizaje lector.

Por ese motivo las actividades de lectura de este *Bloc* demandan para su resolución hacer consciente aquellos conocimientos lingüísticos que resultan cruciales para comprender o no un texto, por ejemplo, identificar la concordancia entre pronombres que operan cohesivamente y sus antecedentes, las relaciones que establecen los conectores entre oraciones o las relaciones de temporalidad señaladas por formas verbales.

Por otra parte, hemos insistido en que para la comprensión es necesario que el lector tenga un conocimiento previo y logre relacionarlo con lo que dice el texto. Es por esto que el conocimiento enciclopédico y experiencial inician los procesos para habilitar la emergencia de un lector crítico.

4.3.3. ¿Cómo se arriba al tema del texto?

Para comprender un texto, el lector debe construir y actualizar la información esparcida en él, organizándola y reduciéndola. A medida que lee, entonces, el lector va procesando la nueva

información, la jerarquiza y sintetiza con el fin de arribar al tema. Este *Bloc* presenta varias fuentes: recuadros, imágenes, títulos, epígrafes, etc. Al prestar atención a la presencia interrelacionada de todos estos elementos, el lector de este *Bloc* aprenderá que leer implica siempre realizar una síntesis activa de los contenidos de un texto.

4.4. A modo de ejemplo

A continuación se presenta un ejercicio de este *Bloc* y su resolución en base a los criterios con los que fue elaborado. A través de este breve ejercicio se pretende hacer visible la trayectoria que el lector deberá realizar para resolver la propuesta, y se apunta a observar las pistas textuales sobre las que se apoyan las inferencias a realizar. Para ello se seleccionó un ejercicio de dificultad intermedia diseñado sobre un texto expositivo.



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Pro

BLOC DE LECTURA Y ESCRITURA DEL ESTUDIANTE **2**

PAG. 41

A LEER CIENCIAS

Se mezclaron los papelitos y ahora hay que ordenar la información del texto otra vez. Une cada papelito de la izquierda con uno de la derecha relacionando las ideas. Lee con mucha atención.

Erosión del suelo

El suelo no se mantiene siempre igual. Las lluvias y los vientos fuertes pueden arrastrar la tierra de la superficie. El desgaste del suelo se llama erosión. Los terrenos con vegetación están más protegidos del viento y de la lluvia gracias a las raíces y ramas.

1 La lluvia que cae y corre por el suelo arrastra la tierra.

2 El viento también desgasta el suelo.

3 Algunos suelos pueden modificarse de manera muy rápida.

4 Por eso, para protegerlo, se plantan árboles como barreras naturales contra el viento.

5 Por ejemplo, las dunas de las playas se mueven varios metros al año a causa del viento.

6 Pero, si hay árboles, sus raíces la sujetan. Entonces, el daño que produce el agua es menor.

Escribe en los recuadros lo que corresponda:
SUELO PROTEGIDO o SUELO DESPROTEGIDO





Consigna de trabajo: se reitera en cada ejercicio. Familiarizado con la dinámica, el alumno podrá prescindir de su lectura.

El tema de los textos se anticipa en el título.

Una breve introducción plantea ideas generales, definiciones simples u otras informaciones. Su lectura podrá facilitar la reconstrucción del resto del texto que aparece disperso.

Cada papelito de la izquierda se relaciona con uno de la derecha que amplía, ejemplifica o especifica un contenido.



4.4.1. La trayectoria del lector

El lector, para establecer las relaciones correctas, podrá atender a los siguientes indicios:

1 y 6. *La lluvia y el agua* se relacionan por ser sinónimos textuales que refieren a una misma realidad. Además, *la tierra* es el antecedente necesario para interpretar *sus raíces la sujetan* (es la tierra la que las raíces sujetan).

2 y 4. La relación se establece entre *el suelo* y el pronombre en *protegerlo* (para proteger el suelo, se plantan árboles).

3 y 5. La relación se establece a partir del conector de ejemplificación. *Las dunas de la playa* son un ejemplo puntual de la categoría más general *algunos suelos*. Además, el cambio del que se habla en 3 se vincula con el desplazamiento anual que se menciona en 5.

Evidentemente, para resolver la actividad no es necesario conocer los conceptos teóricos que aquí se mencionan. La observación y reflexión sobre la lengua de la que los niños son usuarios bastan para captar las relaciones.

BLOC 3



5. Bloc 3

Este *Bloc* está destinado a los lectores que transitan los tipos lectores 3A y 3B que describe el documento de las *Pautas de referencia sobre niveles de lectura en español como primera lengua*. Esto significa que las actividades que se proponen buscan dar continuidad a las ya trabajadas en los dos *Blocs* anteriores y preparar al lector para el *Bloc* final.

Dado que la decodificación en este lector está automatizada, las actividades hacen énfasis en la comprensión textual. Por ello, se presentan textos que son más extensos que los anteriores y, también, más complejos a la hora de su procesamiento en los diferentes niveles lingüísticos. Las actividades propuestas apuntan a un lector más crítico, con un mayor conocimiento del mundo.

Asimismo, este lector ha ido integrando cada vez con mayor éxito las diferentes funciones psicológicas superiores al servicio de la resolución de tareas cognitivamente complejas. Esto significa que, idealmente, poseerá también características cognitivas que lo diferencian de los lectores de los *Blocs* anteriores, sobre todo en lo que hace a la capacidad atencional y a los diferentes tipos de memoria necesarios para la comprensión.

Por otra parte, la capacidad de este estudiante le permite demostrar su comprensión textual a partir propuestas de escritura diferentes a las anteriores. Puede responder preguntas de información que impliquen argumentación, escribir síntesis en definiciones de contenido semántico, reformular alguna parte del texto y definir el significado de alguna palabra según su contexto.

5.1. La organización del *Bloc*

En este *Bloc* se encontrarán tres tipos de consignas: seleccionar y marcar la opción correcta, en la primera sección; completar espacios en blanco en el texto, en la segunda sección; y ordenar párrafos, en la tercera sección. A su vez, cada una de estas secciones presenta tres secuencias textuales diferentes, es decir, textos que narran, textos que explican y textos que persuaden.

Para enriquecer el bagaje lector del alumno se optó por la elección de cuarenta textos diferentes, cuya diversidad contempla varios puntos de vista. Cada uno está encabezado con información que provee elementos para contextualizar la lectura; se dice, por ejemplo, si se trata de un fragmento de cuento o de un artículo de enciclopedia, y el nombre y origen del autor. La cita bibliográfica completa se encuentra al pie del texto.

Todas las consignas del *Bloc* constan de dos preguntas: una planea el ejercicio en sí mismo y la otra, apunta a que el alumno justifique su opción.

El número ordinal que contiene cada actividad pertenece a la organización de las propuestas según su nivel de dificultad en la sección correspondiente.

Sin duda, cada docente encontrará otros aspectos en los textos que le permitirán enriquecer la lectura, yendo más allá de la propuesta puntual de la consigna.

5.2. ¿Cómo se comporta el lector 3B?

En referencia a su comportamiento lector, este sujeto empieza a tener escritores y géneros literarios favoritos; se perfilan sus gustos literarios individuales y comienzan las identificaciones con determinados personajes, a los que puede seguir en diferentes ediciones de una historia. En este sentido, se interesa por temas que reflejan su propia búsqueda de identidad, sus inquietudes, sus problemas y responsabilidades, así como la comprensión de sus emociones, el conocimiento del mundo y de los demás.

En general, sus temas favoritos son el misterio, los cómics, las biografías, los libros que hablan sobre deportes, humor, etc. Es un lector que comienza a disfrutar del lenguaje literario y comienza a comprender su uso metafórico, sobre todo en las ejemplificaciones y en los textos ficcionales.

Toma contacto con los libros y otros materiales (escritos o digitales) de forma autónoma y es capaz de decidir el tiempo que le dedica a la lectura y la forma en la que lee. Asimismo, maneja y conoce distintas fuentes de información para diversos fines: bibliotecas, bibliotecas en línea, enciclopedias, diccionarios en línea, páginas webs. Al mismo tiempo, comienza a explorar la lectura exhaustiva, sobre todo en textos de estudio.

En relación al léxico, conoce todo aquel que esté relacionado con su contexto inmediato, pero también comienza a adquirir el léxico más técnico de las disciplinas curriculares. A partir del contacto con la literatura universal, continúa ampliando su vocabulario y comienza a adquirir el léxico de otras variedades dialectales del español.

En relación a la sintaxis, procesa todas las estructuras sintácticas del español con excepción de oraciones muy largas con diversos tipos de oraciones subordinadas y coordinadas. A su vez, procesa sin dificultad las reglas ortográficas en la lectura y maneja correctamente todos los elementos prosódicos involucrados en la lectura de textos.

En síntesis, este lector lee con el objetivo de aprender de los textos y tener una comprensión general de ellos, sobre todo de los textos de estudio. Es capaz de:

- reproducir la información que lee y sintetizarla
- construir frases que resumen la idea global
- hacer abstracciones a partir de expresiones y conceptos más detallados y concretos del texto
- relacionar los textos con la época, el contexto literario y el autor
- establecer relaciones entre las diferentes ideas del texto



También lee para buscar información simple y por placer, tanto en el ámbito curricular como en el plano personal.

Comienza a controlar de manera consciente el proceso de comprensión, apoyándose en la reflexión lingüística y la utilización consciente de estrategias metacognitivas, como retroceder en la lectura, detenerse en algunos pasajes, o reconocer cuáles son los conceptos claves.

Las estrategias metacognitivas que este lector usualmente emplea son: realizar resúmenes, destacar ideas importantes, seleccionar la información según su importancia en el texto, volver hacia atrás en la lectura cuando necesita mantener la coherencia global del texto, elaborar inferencias, interpretaciones, predicciones, hipótesis, conclusiones, etc. También realiza, con cierta competencia, una lectura de barrido de texto, de escaneo y lectura exhaustiva, sobre todo con textos cuya temática conoce y/o son trabajadas en clase.

5.3. Algunas cuestiones para reflexionar

5.3.1. ¿Cómo incide la memoria en la comprensión lectora?

En este nivel lector la memoria juega un rol preponderante en la comprensión. La lectura de un texto precisa, en primer lugar, de una *atención focalizada* en la tarea que se está emprendiendo. Por otro lado, la *memoria de trabajo* permite el mantenimiento de la información en estado activo para poder dar continuidad a la lectura mientras se está realizando. La *memoria a largo plazo* provee los conocimientos adquiridos por el individuo, tanto a nivel lingüístico como textual, temático y contextual. Por último, la *memoria a corto plazo* permite al lector conectar las partes de, por ejemplo, textos largos, ya que almacena la información por un tiempo limitado, aunque superior al de la memoria de trabajo. En este sentido, es importante hacer explícita la importancia de la lectura y su práctica para el desarrollo de la memoria, ya que solamente practicando esta actividad se pondrán en marcha todos los mecanismos atencionales y mnémicos.

5.3.2. ¿Qué procedimientos puede reconocer el lector en la textura del texto?

Este *Bloc* procura expandir el concepto de texto incorporando nuevas forma de ver el mundo y de presentarlo en diferentes formatos textuales que hacen a la situacionalidad, la aceptabilidad y la informatividad. Formatos que aparecen en nuestras aulas y para los cuales también debemos preparar a nuestros lectores.

Esto exige el dominio y la reflexión consciente de los procedimientos léxicos, gramaticales, de progresión temática y lo que luego se aprenderá como la macroestructura textual y la superestructura textual.

Algunos procedimientos léxicos que el lector puede reconocer son: la repetición simple o compleja (se mantiene el referente a partir de la repetición), las relaciones léxicas de sinonimia, hiperonimia, hiponimia y antonimia; las paráfrasis simples y las sustituciones.



En cuanto al nivel textual, este lector puede reconocer procedimientos gramaticales como la deixis, la elipsis; la continuidad o cambio de tiempo, modo y persona verbal según las exigencias de la cohesión, entre otros.

En referencia a la progresión temática, puede identificar la estructuración informativa y el orden de los constituyentes. Esto se ha denominado tradicionalmente la *progresión tema/rema*, que se entiende básicamente de la siguiente manera: la primera información en aparecer es el tema y cuando esta se repite más adelante en el texto deja de ser temática y se convierte en remática. A su vez, la nueva información es un nuevo tema, que puede o no ser retomado en el texto, permaneciendo como un segundo tema (tema dos) o convirtiéndose en un segundo rema (rema dos).

Para el procesamiento de estos aspectos textuales, el retén de memoria operativa será fundamental ya que, por ejemplo, permitirá al lector recuperar la referencia gramatical o conectar la información textual de los procedimientos léxicos y gramaticales. Al mismo tiempo, la memoria a corto plazo le permitirá generar relaciones con la información almacenada en la memoria, o con los diversos significados que puedan estar asociados a la práctica de lectura en ese contexto.

5.4. A modo de ejemplo

En la siguiente página se presenta un ejercicio de este *Bloc* y su resolución en base a los criterios con los que fue elaborado. A través de este breve ejercicio, se pretende hacer visible la trayectoria que el lector deberá realizar para resolver la propuesta. Para ello se seleccionó el primer ejercicio de este *Bloc*, diseñado sobre un texto narrativo.



■ Algo sucede a los atardeceres pues pierden su color, volviéndose oscuros y grises. Solo Pilina con su valentía puede recuperarlos con la ayuda de sus amigos...

Los colores del atardecer



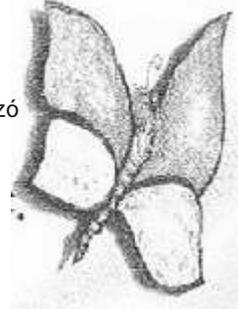
mariposa no comprendía. Y si mezclaba un color, si cambiaba un dibujo, ¿qué tanto podía pasar?

Zhap le explicó que un solo error causaría que las mariposas quedaran incoloras para siempre, pero lo más grave es que perderían su alegría y sin ella no habría más colores en el atardecer. Partió así Pilina rumbo a la montaña entonando una alegre canción que le había enseñado Zhap momentos antes. Él le había dado un tierno abrazo y una carta para ser abierta únicamente si no llegaba a la cima de la montaña por sí sola.

Voló por horas hasta que cayó desplomada. Ya casi no respiraba y, mirando la cima de la montaña, comenzó a llorar. Recordó en ese momento la carta de Zhap y la abrió rápidamente.

[...]

YANUZZI DE ANDA, S (2002). *Los colores del atardecer*. Montevideo: Auli.



Zhap, ¿es macho o hembra?

Marca en el texto las pistas que te permiten determinar tu respuesta.

5.4.1. La trayectoria del lector

Para responder a la pregunta el lector deberá encontrar las pistas del texto que le permiten establecer el género del personaje en cuestión, en este caso el pronombre personal «él».

El cuento permite también, en una misma línea, preguntarse si el personaje de Pilina corresponde a una niña o a una mariposa. De esta manera el lector deberá buscar en el texto la información que le permita establecer una de las dos opciones como la correcta. Es decir, si sostiene que Pilina es una niña deberá explicar por qué el último párrafo dice «Voló por horas...». En este sentido, lo que nos interesa es enseñar al alumno a cuestionar al texto y a buscar en él las pistas que permiten rellenar las lagunas. En este caso, aunque el texto vaya mostrando características del personaje que pueden adjudicarse tanto a una niña como a una mariposa, la frase antes mencionada permite decidirse por una opción.

BLOC 4



6. Bloc 4

El *Bloc 4* es el último de la serie y, al igual que el primero, busca realizar una propuesta que contemple el pasaje, en este caso, de Primaria a Secundaria. Por ello, está destinado a estudiantes que transitan entre el tipo lector 3B y 4A descrito en el documento *Pautas de referencia sobre niveles de lectura en español como primera lengua*. Propone actividades que enfrentan al alumno con una serie de desafíos lectores relacionados con la adquisición y consolidación de estrategias para comprender textos más extensos y más complejos, desde el punto de vista léxico, semántico y sintáctico.

El acto de lectura requiere un alto grado de involucramiento en la tarea, un notable esfuerzo cognitivo y, al menos, el control consciente de parte de las actividades cognitivas que se llevan adelante. Es así que las propuestas de este *Bloc* realizan una demanda importante sobre algunas de las funciones psicológicas superiores implicadas en la lectura, tales como la atención y la memoria.

La resolución de estas consignas de trabajo propone la lectura exhaustiva de textos relativamente extensos y su análisis, tanto a nivel micro como super y macroestructural. El lector de este *Bloc* deberá mantener la atención focalizada en la tarea por períodos de tiempo que se estima rondan la media hora, demanda que se entiende, está en condiciones de cumplir.

El *Bloc 4* se propone poner sistemáticamente a los lectores en formación en situación de resolver problemas de comprensión a partir de la reflexión gramatical como, por ejemplo, la identificación de la referencia que un pronombre hace o del tipo de relación lógica o temporal que ciertos conectores establecen. Este tipo de reflexión gramatical de orientación textual está estrechamente ligada a la realización de inferencias.

Como la comprensión nunca se logra solo a partir de la información que un texto provee en su superficie, porque ningún texto es totalmente explícito, en este proceso mental constructivo, interactivo e intencionado que es la comprensión, el lector se basa en gran medida en sus conocimientos previos; cuando estos faltan se dificulta notoriamente o, incluso, se hace imposible. Por lo tanto, este *Bloc* apunta a un lector cuyo bagaje de conocimientos de todas estas clases es más amplio que el de los *Blocs* anteriores. A su vez, los textos seleccionados para trabajar intentan ser una vía de enriquecimiento del conocimiento acerca los textos y del lenguaje de los libros, conocimientos imprescindibles para el acceso a construcciones de significado cada vez más elaboradas.

En lo relativo específicamente al conocimiento lingüístico, las actividades que se plantean parten del conocimiento que el estudiante tiene en forma implícita, o sea, del dominio que como usuario de la lengua posee, y demandan hacerlo explícito, volverlo objeto de reflexión al servicio de la comprensión.



6.1. La organización del *Bloc*

Dentro del *Bloc* las actividades se ordenan por dificultad creciente dentro de la misma modalidad de ejercicio.

Por tratarse de un *Bloc* destinado a lectores 3B y 4A el docente encontrará que se proponen dos o tres actividades para cada texto y, en ocasiones, se han combinado diferentes tipos de actividades. Se sugiere que estas propuestas sean presentadas a los alumnos una vez que hayan podido resolver las que abordan una sola modalidad de ejercicio.

En el caso de los textos que narran, «El talón de Aquiles I» y «El talón de Aquiles II», se sugiere que sean trabajados en este orden, no porque no puedan ser resueltos en el orden inverso sino porque se facilita la comprensión si el estudiante accede al segundo texto habiendo leído el primero, que es el que proporciona la mayor carga informativa acerca del personaje.

En el caso de textos que tratan temas del programa escolar (los extraídos de los libros de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) es de destacar que si bien es previsible que su comprensión sea mejor si el tema fue abordado en clase, la propuesta que aquí se realiza puede ser resuelta con independencia de que el tema haya sido o no trabajado previamente

6.2. ¿Cómo se comporta el lector que realiza el tránsito entre los tipos lectores 3B y 4 A?

Este lector comienza a tener escritores y géneros literarios favoritos y ya se perfilan sus gustos literarios individuales de lectura, los que le permitirán construir y reafirmar su personalidad.

Toma contacto con los libros y otros materiales escritos (en papel o digitales) de forma autónoma y es capaz de decidir el tiempo que le dedica a la lectura y la forma en la que lee. Asimismo, maneja y conoce distintas fuentes de información para diversos fines, como ser, bibliotecas, bibliotecas en línea, enciclopedias, diccionarios en línea, páginas webs.

Utiliza las técnicas de lectura: barrido de texto, escaneo, lectura en pantalla. Al mismo tiempo, comienza a explorar la lectura exhaustiva, sobre todo en textos de estudio.

En relación al léxico, conoce todo aquel que esté relacionado con su contexto inmediato, pero también comienza a adquirir el léxico más técnico de las disciplinas curriculares. A partir del contacto con la literatura universal, continúa ampliando su vocabulario y comienza a adquirir el léxico de otras variedades dialectales del español. Reconoce los usos metafóricos del lenguaje con ayuda del docente

En relación a la sintaxis, procesa todas las estructuras sintácticas del español con excepción de oraciones muy largas con diversos tipos de oraciones subordinadas y coordinadas. Asimismo, procesa sin dificultad las reglas ortográficas en la lectura y maneja



correctamente todos los elementos prosódicos involucrados en la lectura de textos.

En síntesis, este lector lee con el objetivo de aprender de los textos y tener una comprensión general de ellos, sobre todo de los textos de estudio. Es capaz de:

- reproducir la información que lee y sintetizarla
- construir frases que resumen la idea global
- hacer abstracciones a partir de expresiones y conceptos más detallados y concretos del texto
- establecer relaciones entre las diferentes ideas del texto

También lee para buscar información simple y por placer, tanto en el ámbito curricular como en el plano personal.

6.3. Algunas cuestiones para reflexionar

6.3.1. ¿Qué papel cumplen las inferencias respecto de la comprensión lectora?

Un buen lector debe poder inferir la información que necesita para dotar de coherencia al texto al que se enfrenta. Las inferencias cumplen un rol vital para el procesamiento discursivo en relación al conocimiento nuevo o no explicitado, es decir, entre lo que el lector lee y las lagunas informacionales que debe llenar para lograr la comprensión.

Entendemos por *inferencia* la información que es activada durante la lectura sin figurar explícitamente en el texto. En todos los niveles expuestos cada texto tendrá algunos blancos a ser completados por el lector.

Un lector puede realizar inferencias cuando posee determinados niveles de conocimiento en las siguientes áreas:

- contextualización
- conocimiento del mundo
- reflexión metalingüística
- conocimiento de la macroestructura y superestructura de los textos

Al igual que otros procesos inteligentes, la inferencia en la lectura tiene diferentes niveles y las inferencias elementales deberían poder ser ejecutadas por un lector medio de manera (casi) automática. Las inferencias denominadas por Parodi (2005) *fundamentales*, ya que son obligatorias para la construcción de una coherencia mínima de base o de comprensión, son:



- Inferencias léxicas
- Inferencias causa-efecto
- Inferencias temporales
- Inferencias espaciales

Dentro de la misma clasificación, las inferencias optativas implican procesos que resultan extremadamente importantes en el desarrollo de la capacidad crítica y valorativa de los contenidos de un texto. Pueden realizarse desde el momento mismo del inicio del proceso lector y no necesariamente están limitadas a ejecutarse una vez concluida la construcción de una representación.

Al considerar que las inferencias fundamentales o de base son un núcleo vital del proceso de comprensión, este *Bloc* hace foco en su ejercitación.

6.3.2. ¿Qué medidas conscientes puede tomar el lector para optimizar su comprensión de un texto?

Un lector que posee estrategias metacognitivas es un lector capaz de evaluar su propio proceso de comprensión y tomar algunas medidas en el caso de detectar dificultades. Es decir, en ocasiones, decidirá retroceder en la lectura, detenerse en algunos pasajes y releer, tomar apuntes o subrayar, buscar la forma de acceder a conceptos clave, para lo cual deberá darse cuenta de que son claves y de que no los maneja, utilizar información del contexto, o realizar el análisis morfológico de algún término para poder determinar su significado.

Los lectores que realizan el tránsito entre el lector 3B y 4A comienzan a controlar su procesamiento de información en forma consciente, lo que les permite detectar errores tanto en el procesamiento de las sucesivas hipótesis y verificaciones que van elaborando a medida que leen, como en la integración en un todo coherente y global de los significados a los que van accediendo al leer.

En relación a lo anterior, es importante que el docente intervenga, ya que, para constituirse en un lector estratégico, el estudiante necesita de una enseñanza explícita que lo ayude a reconocer todas las ocasiones en las que se enfrenta a dificultades de comprensión, y a manejar las estrategias para subsanar dichas dificultades. Solo así podrá avanzar hacia el logro de mejores desempeños.



6.4. A modo de ejemplo

A continuación se presenta una propuesta de trabajo de este *Bloc* y su resolución en base a los criterios a partir de los cuales fue elaborada.

PÁG.
18

BLOC DE
LECTURA Y
ESCRITURA DEL
ESTUDIANTE

4

ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA CODICEN **Pro**

■ Este es un fragmento de un capítulo del *Libro de Ciencias Naturales de sexto año* de Perdomo, Pizolanti y Ramírez.

Estados de agregación

La materia se presenta en nuestro planeta en cuatro estados de agregación: sólido, líquido, gaseoso y plasma.

Los sólidos tienen forma y volumen determinados, son prácticamente incompresibles y tienen forma de cristales o de sólidos amorfos.

Los líquidos mantienen su propio volumen y toman la forma del recipiente (excepto las gotas que tienden a la forma de esfera), son prácticamente incompresibles (no disminuye su volumen ante un aumento de presión) y tienen fluidez porque pueden verse de un recipiente a otro.

Los gases no tienen forma ni volumen fijos, son compresibles ante un aumento de presión y se dilatan mucho con un aumento de temperatura.

El plasma se produce por cualquier sustancia gaseosa calentada hasta una temperatura suficientemente alta (mayor a 10.000° C). Es el que más abunda en el Universo en su totalidad. El Sol y otras estrellas son básicamente plasma. En el mundo cotidiano puedes encontrar cientos de ejemplos de plasma en acción. Algunos de ellos son: la lámpara fluorescente, la pantalla plana de un televisor, los letreros luminosos, las auroras boreal y austral. No debe confundirse con la parte líquida transparente de la sangre, que también se llama así.

PERDOMO, G., N. PIZOLANTI y M. RAMÍREZ (2009). Libro de Ciencias Naturales de sexto año. Montevideo: Rosgal.

Lee el texto atentamente y selecciona la opción que consideres correcta:

1. En la expresión «El Sol y otras estrellas son básicamente plasma», se afirma que:
 A. El Sol es una estrella.
 B. El Sol no es una estrella.
 C. No se puede decidir por ninguna de las opciones anteriores a partir de la lectura del texto.

2. En el texto aparece el término *incompresibles*. ¿Cuál sería la palabra del texto cuyo significado es opuesto (antónimo)?
 A. Amorfos
 B. Compresibles.
 C. No se puede decidir por ninguna de las dos opciones anteriores a partir de la lectura del texto.

3. ¿Cuál de las siguientes preguntas podría ser usada como título para este texto porque anticipa el tema que se trata?
 A. ¿Por qué la materia se presenta en diferentes estados?
 B. ¿Cuáles son los estados de la materia?
 C. ¿Cuáles son los posibles significados del término *plasma*?



6.4.1. La trayectoria del lector

La propuesta que fue seleccionada para analizar como ejemplo de las actividades de este *Bloc* es de un nivel de complejidad medio y se compone de tres actividades de la modalidad selección de opciones.

En las líneas que siguen se presenta una explicación detallada de los conocimientos que el estudiante puede utilizar y de los procedimientos que puede seguir para lograr comprender. Es importante mencionar que es posible lograr la comprensión, o sea, la elaboración de una imagen mental coherente acerca de los contenidos textuales, sin haber efectuado la totalidad de los procedimientos. Por ejemplo, en algún caso se puede carecer del conocimiento previo sobre la temática, pero, a pesar de eso, debe realizarse correctamente la reflexión sobre la lengua.

Punto 1

Se propone identificar la opción correcta mediante la inferencia de la información *el Sol es una estrella*. Esto supone, además de la utilización de conocimientos previos de Ciencias Naturales, comprender la relación léxica entre los términos *estrella* —palabra de carácter general, hiperónimo— y *Sol*—término cuyo significado es más restringido o específico, hipónimo—. En este razonamiento, el conocimiento gramatical y la pista que otorga la palabra *otras*, también brinda elementos para llevar adelante el proceso de comprensión.

Punto 2

Se solicita identificar un término propio de una disciplina mediante la reflexión acerca de su forma y la inferencia de su significado. La elección de la opción acertada implica el análisis y comparación morfológica de dos palabras (*incompresibles/compresibles*) localizando tanto elementos comunes (sufijo *-ble*) como uno que solo aparece en el primer término (prefijo *-in*). Requiere también el uso de conocimiento previo acerca del significado que el prefijo aporta, el reconocimiento de la base —relación con *comprimir*— y la inferencia del significado de la palabra a partir tanto de esta reflexión metalingüística como de la definición de *incompresible*, que sí aparece en forma explícita.

Punto 3

El ejercicio requiere identificar la pregunta a la que el texto todo, como unidad de sentido, responde. La elección de la opción acertada supone poder asignarle coherencia al texto para lo que se ha debido tener en cuenta los diversos aspectos importantes que lo componen: desarrollo de descripciones y explicaciones acerca de un concepto y uso del procedimiento de clasificación.

7. Bibliografía general

- ABUSAMRA, V., C. CORNOLDI, A. FERRERES, A. RAITER Y R. DE BENI. (2010). *Test leer para comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós Argentina.
- ALISEDO, G., S. MELGAR Y C. CHIOCCI. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- DE BEAUGRANDE, R. Y W. DRESSLER. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- CHRISTIE, F. Y J. MARTIN. (2000). *Genre and Institution: Social Processes in the Workplace and School*. London, New York: Continuum.
- CHRISTIE, F. Y R. MISSON. (1998). «Framing the Issues in Literacy Education». En *Literacy y Schooling. New Challenges, New Possibilities*. London, New York: Routledge.
- . (1998). *Literacy and Schooling. New Challenges, New Possibilities*. London, New York: Routledge.
- FERREIRO, E. (1986). *Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- GARCÍA MADRUGA, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- HIRSCH, E. D. JR. (2003). «Reading Comprehension Requires Knowledge of Words y the World». *American Educator*, vol.1, n.º 27, pp. 10-13, 16-22, 28-29, 48.
- HUDSON, R., H. LANE Y P. PULLEN. (2005). «Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How?». *The Reading Teacher*, vol.58, n.º 8, (mayo), pp.702-714.
- KAUFMAN, A. (comp.). (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- KINTSCH, W Y T. VAN DIJK. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- KINTSCH, W. Y T. VAN DIJK. (1978). «Toward a Model of Text Comprehension and Production». *Psychological Review*, vol. 85, n.º 5, pp. 363-394.
- MOLINARI MAROTTO, C. (2006). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- OLSON, D. Y N. TORRANCE. (1995). «La cultura escrita como actividad metalingüística». En Olson, D. y N. Torrance (comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 333-358.
- PARODI, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- SÁNCHEZ ABCHI, V., B. DIUK Y A. BORZONE. (2007). «La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición». *Universitas Psychologica* vol. 6, n.º 3, pp. 559-569.
- SÁNCHEZ ABCHI, V., B. DIUK, A. BORZONE Y M. FERRONI. (2009). «El desarrollo de la escritura de palabras en español: interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico». *Interdisciplinaria*, vol. 26, n.º 1, pp. 95-119.
- SCHLEPPEGRELL, M. (2004). *The Language of Schooling: a Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- VERNON, S. (1997). «La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura». En (2006). *Tesis de doctorado 1995-2005 [CD ROM]*. México D. F: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- WOLF, M. Y T. KATZIR-COHEN. (2001). «Reading Fluency and Its Intervention». *Scientific Studies of Reading*. Vol. 5, n.º 3, (julio), pp. 211-239.

BLOC DE LECTURA Y ESCRITURA DEL ESTUDIANTE

0

Guía para el docente



ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CODICEN

