

BLOC DE LECTURA Y ESCRITURA DEL ESTUDIANTE

0

Guía para el docente
de ciclo básico de educación media

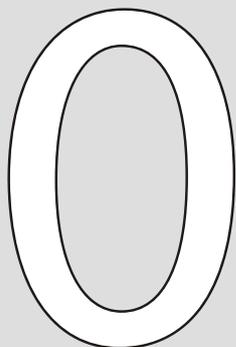


ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CODICEN



BLOC DE LECTURA Y ESCRITURA DEL ESTUDIANTE



Guía para el docente
de ciclo básico de educación media

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
Gabriela Irureta
Paola Melgar

Coordinación

María Noel Guidali

Edición:

Ruth Kaufman

Dibujos y diseño gráfico:

Héctor Rodríguez

Impresión:

Impresora

Depósito legal:

ISBN:
Impreso en Uruguay



CODICEN

Presidente: Prof. Wilson Netto
Consejero: Prof. Javier Landoni
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 y Profa. Insp. Magela Figarola
CETP: Profa. Insp. Ana Gómez
CFE: Lic. Laura Motta y Profa. Cristina Pippolo

Coordinadora académica

Mtra. María Noel Guidali

Coordinadoras de gestión

Lic. Ruth Kaufman y Mtra. Sandra Mosca

Equipo técnico:

Lic. Luciana Aznárez
Mtro. Prof. Santiago Cardozo
Profa. Alejandra Galli
Mtra. Esp. Beatriz Giosa
Profa. Gabriela Irureta
Mtra. Claudia López
Profa. Lic. Eliana Lucían
Mtra. Profa. Paola Melgar
Mtra. Sandra Mosca
Mag. Carolina Oggiani
Lic. Sandra Román

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

Toda persona nace y se desenvuelve dentro de un ambiente cultural y el lenguaje es factor integrante y expresión de ese ambiente. Por consiguiente, el desarrollo del lenguaje es una parte del proceso mediante el cual la persona asimila el ambiente sociocultural. La educación media tiene el cometido irrenunciable de continuar con la promoción de ese desarrollo que implica, entre otros, el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de los estudiantes. Y al hacerse mención al aprendizaje en la educación formal, inmediatamente, tiene lugar la aparición de su contracara: la enseñanza. La de la lectura, como cualquier otra enseñanza, tiene que navegar la tensión entre imposición y libertad. Y aunque filosóficamente sea completamente compatible lo expresado por Gadamer(2006)¹, quien afirma que una de las cosas que le parecen más misteriosas es qué cosa es leer y cómo tiene lugar la lectura, cuando se encuentran en el aula con sus estudiantes, los docentes tienen que enseñarles a leer.

En este sentido, esta publicación dirigida a los docentes de educación media constituye un valioso apoyo dado que encabeza una serie de materiales (Bloc 3, Bloc 4 y Bloc 5) orientados a convertir a cada estudiante en un sujeto lector y aunque en menor medida también en un sujeto escritor. En ella se explicita que la elaboración de los materiales está concebida en función de las Pautas de referencia sobre niveles de lectura en español como primera lengua en las que se establecen categorías parametrizadas donde se describe el perfil de cada tipo de lector. Asimismo, en este Bloc 0 se fundamenta la concepción de lectura en la que se sustentan los materiales, se explica qué es un Bloc, cómo está organizado, cuáles son sus propósitos y se expone una presentación de cada Bloc en la que se registra a qué perfil de lector está dirigido, qué tipo de actividades se proponen, cuáles son los supuestos teóricos en los que se cimientan, qué estrategias se despliegan y finalmente, a modo de ejemplo, una de las actividades propuestas con la formulación de un posible recorrido para su resolución. Estas actividades resultan interesantes en el sentido de promover la reflexión, estimular la natural curiosidad intelectual que es propia de los jóvenes y propender a la realización de un trabajo autónomo tendiente a la apropiación de la escritura.

Por otra parte, las actividades planteadas no fueron ideadas como una fórmula rígida a ser seguida por los docentes sino como una batería de situaciones de lectura con las que el docente puede contar y utilizar de acuerdo con las necesidades y peculiaridades de cada uno de sus estudiantes dado que, como se sostiene en la página 19, “no todos los estudiantes poseen iguales competencias lectoras, ni aprenden de la misma manera ni con el mismo ritmo o velocidad”. Resultan, a su vez, acciones de enseñanza diseñadas y elaboradas a partir de la experiencia y la dedicación de largos períodos de ensayo, análisis y

¹Gadamer, Hans-Georg (2006) Estética y hermenéutica. Madrid: Tecnos



reflexión por parte de los docentes y especialistas integrantes del PROLEE. La puesta a prueba de estas acciones, así como su consideración, observación, examen y reflexión, por parte de los docentes de educación media se convertirá en insumos para su desarrollo profesional y en definitiva repercutirá en el mejoramiento del aprendizaje de la lectura por parte de los jóvenes y en la toma de conciencia de que durante toda su vida estarán aprendiendo a leer puesto que con el transcurrir del tiempo estarán expuestos a textos diferentes, desconocidos y cada vez más complejos.

En síntesis, las actividades propuestas aportan herramientas a los docentes para brindar a sus alumnos estrategias de aprendizaje de lectura así como conocimiento reflexivo, consciente y científico relativo a la lengua escrita. Si se advierte que lo máximo que un individuo llegue a hacer con la lengua escrita ya sea como emisor o como receptor va a hacer lo máximo que llegue a hacer con su idioma, será prioridad y obligación de la educación media proporcionar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente las competencias de comprensión y producción de textos escritos. Por último, de la lectura atenta de los materiales elaborados por PROLEE se desprende que el lenguaje es concebido como un instrumento sustancial para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y considerado no solamente como una herramienta útil para desempeñarse en la vida práctica sino como una herramienta cultural que se constituye en un vehiculizador hacia la obtención de cultura general, institucional y académica, hacia la formación integral de las personas, y que se convierte en un poderoso instrumento de afianzamiento de la democracia.

Profa. Inspectora de Español Magela Figarola (CES)
Profa. Inspectora de Español Ana Gómez (UTU)
Febrero de 2013



Sumario

Bloc 0

I. ¿Qué entendemos por lectura?

1. Algunas consideraciones sobre la lectura

1.1. Leer es una práctica cultural

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.
- 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. *Bloc 3*

- 2.1. La organización del *Bloc*
- 2.2. ¿Cómo se comporta el lector que transita los niveles 3A y 3B?
- 2.3. Algunas cuestiones para reflexionar
 - 2.3.1. ¿Cómo incide la memoria en la comprensión lectora?
 - 2.3.2. ¿Qué procedimientos puede reconocer el lector en la textura del texto?
- 2.4. A modo de ejemplo
 - 2.4.1. La trayectoria del lector



3. *Bloc 4*

- 3.1. La organización del *Bloc*
- 3.2. ¿Cómo se comporta el lector que transita los niveles 3B y 4A?
- 3.3. Algunas cuestiones para reflexionar
 - 3.3.1. ¿Qué papel cumplen las inferencias respecto de la comprensión lectora?
 - 3.3.2. ¿Qué medidas conscientes puede tomar un lector para optimizar su comprensión de un texto?
- 3.4. A modo de ejemplo
 - 3.4.1. La trayectoria del lector

4. *Bloc 5*

- 4.1. La organización del *Bloc*
- 4.2. ¿Cómo se comporta el lector 4A?
- 4.3. Algunas cuestiones para reflexionar
 - 4.3.1. ¿Qué implicancia tiene el léxico en la comprensión?
- 4.4. A modo de ejemplo
 - 4.4.1. La trayectoria del lector

5. Referencias bibliográficas

1 | BLOC **0**



Bloc 0

Este material es una introducción general a los *Blocs de lectura y escritura*. 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 las propuestas van dirigidas, los conocimientos teóricos que subyacen a la elaboración de las actividades y las cuestiones propias de las prácticas lectoras que cada *Bloc* ejercita.

Cabe mencionar que en esta oportunidad los *Blocs* que proponemos a los estudiantes de primer y segundo ciclo de educación media corresponden a los números 3, 4 y 5. Los anteriores números 1 y 2 atienden los aprendizajes iniciales del sistema de escritura y del lenguaje escrito, es decir, los constituyentes del código alfabético y la manera en la que el discurso al textualizarse mediante la escritura asume diversas formas, aspectos que seguramente se hallen superados en esta etapa del estudiante. Sucesivamente cada *Bloc* plantea mayores niveles de complejidad de la lectura y demanda al lector nuevos desafíos lingüísticos a resolver.

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 esta reflexión, este documento describe los momentos por los que todo lector, antes o después, simultánea o escalonadamente, transita de acuerdo a las oportunidades de contacto con el lenguaje escrito que el entorno social le brindó y a su nivel de maduración. Se destaca en este sentido el papel fundamental de la escuela como la institución a la que le compete la enseñanza formal de las prácticas de lectura y escritura.

1. 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 como toda actividad que construye significados depende de las transformaciones sociales y de la variación de las prácticas a lo largo del tiempo y de la historia. Sin embargo, presentamos una concepción que intenta cubrir los aspectos sociales y culturales, así como los psicocognitivos, los aspectos textuales, los diversos niveles lingüísticos y las estrategias 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 en todas las asignaturas junto a otros contenidos y, también, en forma simultánea 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, teniendo en cuenta que para su aprendizaje se necesitan condiciones sociales e individuales.

Concebimos a la lectura, fundamentalmente, como una construcción social y cultural que tiene lugar en un espacio intersubjetivo en donde los sujetos manifiestan comportamientos, actitudes y valoraciones culturales 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 diversos materiales escritos desde edades tempranas. Por ese motivo es importante insistir en la necesidad insoslayable de que el niño frecuente bibliotecas, ya que resultan fundamentales para el desarrollo lector. Si esta situación ideal se materializa es muy importante el efecto que tiene en la incorporación de la lectura como una práctica cultural durante toda la vida del individuo. Un relacionamiento de este tipo permitirá forjar un lector con actitudes y valoraciones, es decir, formar un actor crítico de los infinitos mundos posibles, accesibles a través de la lectura.

En un intento por 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 del lector, sus experiencias previas de lectura, las condiciones individuales, el contexto social y familiar, el vínculo con un adulto o par que le enseñe a leer, y las prácticas y los valores relacionados con la lectura en su entorno cultural.

2. ¿Cómo comprendemos?

La comprensión lectora es un proceso multideterminado. Su explicación requiere descomponer analíticamente procesos que ocurren de forma simultánea.

Para comprender el lector necesita procesar información que está presente dentro de un texto. Por lo que, antes de proseguir presentamos la concepción de texto con la que trabajaremos:

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 vaya procesando la información paso a paso.

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. Estos elementos le permiten al lector ir armando hipótesis acerca del texto al que se enfrenta. La información de superficie hace posible 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. 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 en 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, gnosias y praxias. Es una función ejecutiva de gran complejidad (en términos de conexiones neuronales). A nivel de los procesos cognitivos superiores comprender significa realizar una construcción activa de todos los contenidos con significado para el lector, integrando instantáneamente información relevante de diversa índole.

Es fundamental la memoria en el proceso lector. 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 a nivel lingüístico y textual, así como con el tema y el contexto. La memoria de trabajo mantiene la información en estado activo para poder dar continuidad a la lectura y permitirle 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 le permite al lector conectar las partes de textos largos, por ejemplo.

La atención es otra función cognitiva que le permite al individuo 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 gnosias implican el conocimiento y el reconocimiento de información a partir de los sentidos. En estas actividades son fundamentalmente tres los sentidos que priman: el visual, el 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 automatizados. Así, las praxias en la escritura consisten en el aprendizaje de los movimientos con la mano 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 nativos de una lengua poseemos un conocimiento implícito sobre el uso adecuado de sus estructuras en diferentes contextos. El individuo nace con una capacidad innata para adquirir una lengua y, de acuerdo al medio en que se desarrolla, logra, 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 humanos.



En este sentido, 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 es 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 variadas estructuras sintácticas; asimismo, adquiere el conocimiento pragmático para saber cuándo y en qué contextos usar determinadas expresiones. Todos estos conocimientos son fundamentales para aprender a leer.

2.4. La función de la palabra escrita

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. Además, el lector también va almacenando en su memoria un léxico ortográfico mental, es decir, representaciones de las palabras escritas.

El sujeto puede consolidar su comprensión léxica a través de algunas estrategias metacognitivas. Puede, por ejemplo, inferir el significado de una palabra a partir del contexto en el que ocurre. Si lee una frase como «Dormimos en una cabaña o barraca» puede deducir que «barraca» es igual a «cabaña», ya que la coordinación disyuntiva «o» muestra que estas palabras refieren a lo mismo.

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 su descomposición morfológica. Por ejemplo, si tomamos la palabra «himno» no podemos decir *himnar o *himnario. 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 reconocimiento consciente que un sujeto hace luego de un conocimiento teórico mínimo (o máximo) acerca de los tiempos verbales, el léxico apropiado, la repetición voluntaria 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 reflexiva cómo funciona la lengua y utilizar ese 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 al 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 a partir de lo que se



lee y de las lagunas informacionales que se deben 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
- conocimiento del léxico
- reflexión lingüística

Entendemos por inferencia la información que es activada durante la lectura sin figurar explícitamente. En todos los niveles expuestos cada texto tiene algunos blancos que deben 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 que el individuo posee.

Al igual que otros procesos inteligentes las inferencias presentan diversos niveles. Parodi (2005) distingue entre inferencias fundamentales y optativas. Las inferencias fundamentales se llaman así porque son obligatorias para la construcción de una coherencia mínima de base. Deberían poder ser ejecutadas por un lector medio de manera (casi) automática. Ellas son:

- a. Inferencias correferenciales
- b. Inferencias causa-efecto
- c. Inferencias temporales
- d. Inferencias espaciales

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, así como 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, asimismo, 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; por ejemplo, comprobar las referencias de los pronombres, identificar las relaciones que establecen los conectores, etc.

b. Globales: implican el procesamiento de información 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, en su formulación



de 1983. A continuación presentamos una versión simplificada pero esclarecedora de lo que consideramos un modelo de referencia teórica.

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 el procesamiento de la información se da en ciclos interconectados que construyen una red de proposiciones.

a. 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 las proposiciones que ellos conectan no encajan con la comprensión que el lector tiene del mundo real (importancia del conocimiento previo). En esos casos se interrumpe la comprensión.

b. 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 proposiciones a la base del texto para hacerlo cohesivamente congruente.

c. 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 varias proposiciones.

d. Para conectar los diferentes ciclos algunas proposiciones se mantienen de un ciclo a otro en un retén de la memoria operativa. Estas proposiciones retenidas, generalmente las más importantes o más recientes, 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. [Adaptado de García Madruga, 2006]

4. Estrategias metacognitivas

Un lector aprende a ser lector al interiorizarse con las pautas y valores que esta práctica tiene en los múltiples escenarios provistos por 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.

Estas estrategias al igual que la reflexión lingüística deben ser enseñadas y, al interiorizarse como herramientas para la comprensión, son fundamentales para garantizar al lector procesos cognitivos cada vez más complejos. El hecho de su incorporación al concepto de lectura se da porque consideramos que al enseñar a leer estas deben ser explicitadas y practicadas para que se internalicen.

Cabe resaltar que, dado que la lectura es una práctica social, estas estrategias estarán plenamente influidas por el entorno, la cultura familiar y escolar, así como por las posibilidades que los espacios de mediación social den al individuo para apropiarse de estos instrumentos de conocimiento.

Algunas de estas estrategias metacognitivas son: 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 o 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, parte de los conocimientos previos lingüísticos y/o enciclopédicos, y apela a la situación socio-cultural 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 en las que el lector manifiesta la comprensión de lo leído mediante la escritura. 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.

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

Los Blocs están diseñados para la práctica de la lectura y, en menor grado, de la escritura. Fueron concebidos tomando como punto de partida tres tipos lectores descritos en el documento *Pautas de referencia sobre niveles de lectura en español como primera lengua*.¹

Cada uno presenta 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 están 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 tres *Blocs* podrán servir para abordar la diversidad propia de todo grupo, ya que no todos los estudiantes poseen iguales competencias lectoras, ni aprenden de la misma manera ni con el mismo ritmo o velocidad. Por ello, el docente puede seleccionar aquellas actividades que considere apropiados para cada uno de sus estudiantes de cualquiera de los *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.

Este material ejercita los conocimientos implicados en la lectura en diferentes niveles de dificultad, y pone de manifiesto que la lectura además de enseñarse debe ejercitarse. Las propuestas ayudan a los estudiantes a adquirir una serie de estrategias metacognitivas y discursivas en distintas áreas o temáticas, y los empuja a buscar nuevas formas para comprender lo que leen. Lo importante es que cada actividad, además de estar relacionada con el nivel de conocimientos lectores que cada estudiante posee, constituya un desafío que permita desarrollar niveles superiores de comprensión, para contribuir a la formación de lectores autónomos.

Creemos conveniente que sea el docente quien establezca la dinámica por la cual cada estudiante accederá a las actividades, ya que es él quien conoce el nivel de lectura de sus

¹ 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. Permiten trabajar con la heterogeneidad 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). Los tipos lectores 3A, 3B y 4A que aquí se presentan son descritos en las Pautas que están disponibles en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/pautas/introduccion.html>



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 dos y se describen en la presentación de cada *Bloc*:

- *Bloc 3*: Lector 3 A/3B
- *Bloc 4*: Lector 3B/4A
- *Bloc 5*: Lector 4A

1. Características generales de los *Blocs*

- Promueven el trabajo autónomo con el lenguaje escrito.
- Contienen propuestas independientes elaboradas con diferentes grados de dificultad.
- Proponen la escritura como complemento 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 estudiante 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 nuevamente que uno de los propósitos centrales de los *Blocs* es la formación de un lector autónomo.

A continuación se describen los *Blocs 3, 4 y 5*, las características de sus lectores, su organización, el tipo de consignas que propone cada uno, así como la explicitación de las estrategias que exigen los textos y las situaciones diseñadas. Finalmente, se proporcionan ejemplos de las actividades propuestas en cada *Bloc*.

2 | BLOC 3



2. Bloc 3

Este *Bloc* está destinado a un lector que transita los tipos lectores 3A y 3B. Este lector se caracteriza por haber 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, posee características cognitivas que lo habilitan a procesar con éxito textos de creciente complejidad, 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 de diversas propuestas de escritura. 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.

2.1. 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: 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 se aporta 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.

2.2. ¿Cómo se comporta el lector que transita los niveles 3A y 3B?

El comportamiento lector indica la manera en la que el lector se relaciona con la lectura. En las *Pautas de referencia sobre niveles de lectura* elaboradas por ProLEE se explicitan las siguientes características en cuanto a este comportamiento lector:

El lector que transita los niveles 3A y 3B es un sujeto que ya se ha iniciado en la cultura letrada y que puede acceder a ciertos 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 ha recibido una buena estimulación comienza a experimentar la relación que existe entre la lectura y el placer de leer.

En lo que refiere a la lectura fluida, está consolidando la prosodia, o sea, la posibilidad de leer distintos textos con diferentes cambios tonales, pausas, etc. Realiza una lectura a una velocidad similar a la velocidad de elocución en el habla normal, o sea, lee con fluidez. A su vez, es capaz de leer en silencio.



A nivel sintáctico, descubre la importancia de la concordancia como una de las reglas básicas del código. 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.

En relación al léxico, conoce el que está relacionado con su contexto inmediato y adquiere léxico nuevo a partir del trabajo con textos menos cercanos a su experiencia, usualmente proporcionados por un adulto.

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, generalmente con funciones recreativas, por ejemplo, instrucciones para jugar juegos de mesa.

A partir de propuestas de trabajo concretas es capaz de hacer lectura de barrido de texto, escaneo y lectura exhaustiva con textos breves en temáticas que conoce y/o son trabajadas en clase. Maneja la lectura en pantalla, principalmente cuando su objetivo es buscar información simple.

Este lector tiene objetivos claros de lectura: leer para buscar información simple, para tener una comprensión general y para aprender en textos de estudio. Comprende en profundidad los textos que se corresponden a su nivel lector y puede resumir textos, destacar ideas importantes y seleccionar información según la importancia que esta tenga en el texto.

2.3. Algunas cuestiones para reflexionar

2.3.1. ¿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.

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

Este *Bloc* procura expandir el concepto de texto incorporando nuevas formas 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 las 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 de 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.

2.4. A modo de ejemplo

A continuación se presenta un ejercicio 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 3*, 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.

2.4.1. 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.

3

BLOC **4**



3. Bloc 4

El *Bloc 4* está destinado a estudiantes que transitan entre el tipo lector 3B y 4A, y 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 súper 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 del *Bloc* anterior. A su vez, los textos seleccionados para trabajar intentan ser una vía de enriquecimiento del conocimiento acerca de 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.

3.1. La organización del *Bloc*

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

Por tratarse de una propuesta destinada a lectores 3B y 4A el docente encontrará que se plantean 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.

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

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

3.3. Algunas cuestiones para reflexionar

3.3.1. ¿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 mencionadas anteriormente, son obligatorias para la construcción de una coherencia mínima de base o de comprensión:

- inferencias correferenciales
- 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.

3.3.2. ¿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 ello 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.

3.4. A modo de ejemplo

A continuación se presenta una propuesta de trabajo del *Bloc 4* y su resolución en base a los criterios a partir de los cuales fue elaborada.



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*?



3.4.1. 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, puede 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 debió 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.



4 | BLOC **5**



4. Bloc 5

Este *Bloc* fue pensado para lectores del tipo 4A, por lo tanto, la selección de textos y las actividades que se presentan suponen un manejo de la lectura intensiva en textos relativamente complejos, no solamente debido a su carga semántica sino también a su extensión, al uso del léxico, y a los aspectos discursivos y lingüísticos.

El trabajo con este material implica el control consciente por parte del lector de su proceso de lectura y la toma en forma autónoma de una serie de decisiones que le permitan resolver los problemas de comprensión que se le presentan. El estudiante deberá autoevaluar su grado de comprensión a medida que avanza en la lectura, tomar la decisión de releer pasajes para entender conceptos claves, usar estrategias léxicas, como el análisis morfológico de palabras o el conocimiento de familias de palabras para averiguar un significado, poner en relación lo leído con otros textos ya conocidos, o utilizar el apoyo de las definiciones que se proveen en las notas a pie de página para comprender.

El lector del *Bloc 5* necesita manejar en forma simultánea estrategias que le permitan solucionar tanto problemas de comprensión globales como locales, por lo que deberá jerarquizar información y relacionar datos a medida que avanza en el procesamiento de la información. Las propuestas le demandan «poner a funcionar» conocimientos lingüísticos, discursivos, enciclopédicos y experienciales para elaborar representaciones mentales integradas y coherentes. Este *Bloc*, por lo tanto, está pensado para lectores que ya poseen cierta formación cultural y experiencias con la lectura.

4.1. La organización del *Bloc*

En el *Bloc 5* se proponen cinco tipos de actividades diferentes: leer para reponer términos que deben ser inferidos, completar blancos con opciones dadas, subrayar información explícita en la superficie del texto, ordenar enunciados dentro de un párrafo o en párrafos diferentes y seleccionar la opción correcta en función del texto. Las propuestas aparecen ordenadas por nivel de dificultad dentro de la misma modalidad de ejercicio.

Por tratarse de un material para lectores 4A el docente encontrará que en algunos casos se han combinado modalidades de ejercicios diferentes, para atender la comprensión textual local y global.

Una característica de las propuestas es el intenso trabajo en los textos con el léxico, a través de la reflexión sobre sinónimos, antónimos y definiciones de diccionarios. También se trabaja con las diferentes interpretaciones que ciertas expresiones textuales pueden habilitar a partir de los conocimientos y creencias de cada lector, y con los efectos de sentido que se crean a partir de los variados usos del léxico.

4.2. ¿Cómo se comporta el lector 4A?

Recordemos que el comportamiento lector indica la manera en que el lector se relaciona con la lectura. Debajo se explicitan las características correspondientes al nivel 4A, extraídas del documento *Pautas de referencia sobre niveles de lectura* de ProLEE.

Este lector, que ya cuenta con numerosas experiencias previas de lectura, comienza a perfilar sus gustos literarios personales, y tiene escritores y géneros literarios preferidos. Como lector se interesa por temas que reflejan su propia búsqueda de la



identidad, sus inquietudes, problemáticas y responsabilidades, la comprensión de sus emociones, el conocimiento del mundo y de los demás.

También se interesa por temas éticos, como por ejemplo el amor, la amistad, el inconformismo, la infidelidad, rechazo de convencionalismos, insolidaridad, violencia, delincuencia juvenil, consumismo, injusticias sociales, y se identifica con personajes que tienen problemas similares a los suyos. Es un lector que disfruta del lenguaje literario y lee por iniciativa propia cuentos y novelas dentro del campo de su interés, entrevistas a escritores cuya literatura conoce, crónicas deportivas, ensayos relativamente breves y textos específicos de áreas curriculares.

En cuanto a las técnicas de lectura, utiliza el barrido de texto, el escaneo, la lectura exhaustiva y la lectura en pantalla de manera consciente, con el propósito de autoevaluar su grado de comprensión de los textos, sobre todo en textos de estudio. Este lector comienza a tener un control consciente de su propio proceso de comprensión.

En relación al léxico se encuentra en proceso de adquirir la terminología de las disciplinas curriculares y reconoce los usos metafóricos del lenguaje con la ayuda del docente. A partir del contacto con la literatura universal continúa ampliando su léxico y comienza a adquirir repertorios de otras variedades dialectales del español.

4.3. Algunas cuestiones para reflexionar

Dos de las cinco actividades que propone este Bloc, cinco se refieren a «leer para reponer términos que deben ser inferidos y completar blancos con opciones dadas». En estas situaciones, pensadas para generar comprensión, el dominio léxico cumple un rol imprescindible (Dalurzo y González, 2010). En cada área del conocimiento se encuentra un vocabulario específico que establece la relación entre el conocimiento y el individuo lector.

4.3.1. ¿Qué implicancia tiene el léxico en la comprensión?

Con el desarrollo de la competencia léxica el estudiante accede a contenidos más complejos. Las palabras desconocidas en un texto actúan como obstáculos para su total comprensión. Sin embargo, cuando el lector logra conocer el significado de los vocablos e integrarlos a su vocabulario, estas mismas palabras se convierten en el andamiaje que va a sostener el crecimiento y desarrollo de la capacidad comunicacional del sujeto (M. Viramonte de Ávalos, 2000). De esta manera el sujeto va constituyendo el lexicón mental, resultado del proceso de adjudicarle un nombre al concepto construido. Este procesamiento léxico tiene dos instancias: la incorporación de la información léxica y su almacenamiento en el lexicón mental.

En un inicio las investigaciones identificaban a las palabras, conceptos o vocablos como una simple lista de piezas léxicas que los sujetos poseían. Hoy aparecen inmersas en una estructura interna compleja, organizadas en una serie de nodos o redes semánticas que permiten conectar un término con economía para facilitar el proceso de comprensión y producción del lenguaje.

4.4. A modo de ejemplo



Este es un artículo de la escritora española Rosa Montero que fue publicado en la columna de opinión de un diario español.

7000

Que me los presenten. Que me presenten a esos 7000 madrileños que abandonaron a sus perros para irse con toda tranquilidad de vacaciones. Que me presenten a esos 7000 energúmenos capaces de dejar atrás, con impavidez espeluznante y una pachorra inmensa, los hocicos temblorosos y las miradas dolientes de sus animales

¿Cómo lo harán? ¿O quizá lo llevarán a algún barrio lejano y escaparán aprovechando algún descuido, un animoso encuentro con otros perros o un goloso olfatear de algún alcorque¹? No les importa que luego el animal, al descubrirse solo, repase una vez y otra, con zozobra creciente y morro en tierra, la borrosa huella de sus dueños, intentando encontrar inútilmente el rastro hacia el único mundo que conoce. Son 7.000 en Madrid: el censo estatal de malas bestias puede aumentar bastante.

Que me presenten a esos tipos que tuvieron el cuajo de tumbarse con la barriga al sol en una playa, plácidos y satisfechos, tras haber condenado a sus perros, en el mejor de los casos, al exterminio en la perrera y, más probablemente, a una atroz y lenta agonía en cualquier cuneta, con el cuerpo roto tras un atropello. Que me presenten a esos seres de conciencia de piedra. Quiero saber quiénes son, porque me asustan. Si han cometido un acto tan miserable e inhumano, ¿cómo no esperar de ellos todo tipo de traiciones y barbaries? Probablemente pululan por la vida disfrazados de gente corriente: es una pena que las canalladas no dejen impresa una marca indeleble.

Disponible en: www.elpais.com, del 29 de abril de 2008.

1. Subraya cinco formas diferentes de llamar a los 7000 en el texto.
2. Los enunciados que aparecen abajo recuadrados pertenecen a los párrafos 2 y 3 del texto. Escribe en los cuadraditos el número de párrafo correspondiente.
3. Señala con una cruz el lugar en que se ubica cada enunciado en el párrafo. Explica qué elementos del texto tuviste en cuenta para resolver la propuesta.

O a servir de cobaya en un laboratorio, o a morir en las peleas de perros, espeluznantes carnicerías que, aunque ilegales, parecen estar en pleno auge como juego de apuestas.

¿Apearán al perro en mitad de un campo solitario y huirán después a todo rugir de coche, con el pobre bicho galopando espantado detrás del guardabarros hasta que su aliento ya no dé para más?

¹ Alcorque. m. Hoyo que se hace al pie de las plantas para detener el agua en los riegos.



4.4.1. La trayectoria del lector

La propuesta que fue seleccionada para analizar como ejemplo de las actividades de este *Bloc 5* es de un nivel de complejidad medio y se compone de tres puntos en los que se combinan diferentes modalidades de ejercicio: reconocer información explícita en la superficie del texto y subrayarla y ordenar el texto ubicando distintos enunciados en los párrafos correspondientes

En las líneas que siguen se presenta una breve explicación de los conocimientos que el estudiante puede utilizar y de los procedimientos que puede seguir para lograr comprender.

Punto 1

En el primer ejercicio se apunta a lograr el reconocimiento de las distintas expresiones que funcionan como sinónimos textuales y las expansiones conceptuales que muestran la continuidad temática y la coherencia de sentido.

El alumno deberá, por lo tanto, reconocer que las siguientes expresiones, con estructuras de complejidad muy diferentes, son correferenciales:

- 7000
- esos 7000 madrileños que abandonaron a sus perros para irse con toda tranquilidad de vacaciones
- esos 7000 energúmenos capaces de dejar atrás, con impavidez espeluznante y una pachorra inmensa, los hocicos temblorosos y las miradas dolientes de sus animales
- malas bestias
- esos tipos que tuvieron el cuajo de tumbarse con la barriga al sol en una playa, plácidos y satisfechos, tras haber condenado a sus perros, en el mejor de los casos, al exterminio en la perrera, y, más probablemente, a una atroz y lenta agonía en cualquier cuneta, con el cuerpo roto tras un atropello
- esos seres de conciencia de piedra¹

Puntos 2 y 3

Para poder resolver estos ejercicios de la propuesta el estudiante necesitará comprender el texto en forma global, percibir su unidad temática y, a su vez, lograr una comprensión local, estableciendo relaciones entre unidades de información que le permitan reponer los enunciados en los lugares adecuados.

Ubicar la interrogación supondrá entonces identificar y comprender la serie de preguntas retóricas de la que forma parte y, además, entender la función del nexos disyuntivo que encabeza una de ellas y las relaciona. Para finalizar el ejercicio será necesario reconocer el enunciado que deberá ubicarse como parte de un pasaje del texto en el que se desarrolla la enumeración de una serie de posibles causas de muerte de las mascotas.

¹ Se pone a consideración del docente un aspecto que se entiende importante: es probable que algunos estudiantes no logren reconocer en la propuesta las estructuras de mayor complejidad sintáctica en su totalidad y solo subrayen algunos de sus elementos. Este reconocimiento puede ameritar, en el caso que el profesor lo considere pertinente, una intervención didáctica destinada a ayudar al estudiante en el progreso de sus conceptualizaciones.



A modo de cierre deseamos recordar que, dado que los *Blocs de lectura y escritura del estudiante* fueron creados pensando en los diversos tipos lectores descritos en las Pautas de referencia sobre niveles de lectura, las actividades que desarrollarán los estudiantes deben ajustarse a sus conocimientos lectores más allá del grado curricular en que se encuentren.

El conjunto de *Blocs* (1, 2, 3, 4 y 5) pretende colaborar con la atención a las reales necesidades de aprendizajes de los estudiantes y constituirse en una herramienta de trabajo autónomo con la lengua.



5. Referencias bibliográficas

BEAUGRANDE, R. DE Y W. DRESSLER (1981 [1997]). Introducción a la lingüística del texto. Barcelona: Ariel.

DALURZO, M. J. Y L. A. GONZÁLEZ (2010). «Disponibilidad léxica en Córdoba», en En torno a los aprendizajes de lecto-escritura, a la disponibilidad léxica, a la conciencia fonológica, a las relaciones comunitarias. Tomo II, M. Viramonte de Ávalos (dir.), Córdoba: Comunicarte.

GARCÍA MADRUGA, J. A. (2006). Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales. Buenos Aires: Paidós.

GARCÍA MADRUGA, J. A. (2006). Lectura y conocimiento. Barcelona: Paidós Ibérica.

KINTSCH, W. Y T. VAN DIJK (1983). Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press.

Parodi, G. (2005). Comprensión de textos escritos. Buenos Aires: Eudeba.

VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. (2000). Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

BLOC DE LECTURA Y ESCRITURA DEL ESTUDIANTE

0

Guía para el docente
de ciclo básico de educación media



ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CODICEN

