

Adquisición de la lectoescritura

Dilia Escalante de Urrecheaga



República Bolivariana de Venezuela
Fundación Editorial
FE
elperroylarana

CULTURA
Cobazón Alejo
MISIÓN
SOCIALISTA

COLECCIÓN
Paulo Freire
TEXTOS
Didáctica



Adquisición *de la* lectoescritura

Dilia Escalante de Urrecheaga

República Bolivariana de Venezuela

Fundación Editorial



elperroylarana

© Dilia Escalante de Urrecheaga

© Fundación Editorial El **perro** y la **rana**, 2009

Centro Simón Bolívar

Torre Norte, piso 21, El Silencio,

Caracas - Venezuela.

Teléfonos: (0212) 768.8300 / 768.8399

Correos electrónicos:

comunicaciones@fepr.gob.ve

editorialelperroylarana@fepr.gob.ve

Páginas web:

www.elperroylarana.gob.ve

www.mincultura.gob.ve/mppc/

Diseño de la colección:

Aarón Mundo

Edición al cuidado de:

Alfredo Canale

María Victoria Sosa M.

Damarys del R. Tovar M.

José Rafael Zambrano

Depósito Legal lf 40220093703102

ISBN 978-980-14-0682-2

Impreso en Venezuela



Gobierno Bolivariano
de Venezuela

Ministerio del Poder Popular
para la Cultura



C O L E C C I Ó N **Paulo Freire**

“... el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas”

PAULO FREIRE

Ubicándose como parte de los oprimidos, Paulo Freire es, quizás, uno de los pedagogos más irreverentes y revolucionarios de nuestra América. Su propuesta emancipatoria surge desde los cimientos de pueblos que han sido históricamente excluidos y oprimidos por las grandes potencias dominantes. Desde allí, mirándose y mirando a su pueblo, postula que una pedagogía del oprimido —que no así para el oprimido— debe necesariamente surgir desde sus propias vivencias y acervos. La pedagogía del oprimido significa, en resumen, la pedagogía de la emancipación, de la liberación y, por tanto, de la autodeterminación.

En homenaje a su pensamiento y a su praxis, brindamos al público lector la Colección Paulo Freire, dedicada a la publicación de textos del pensamiento pedagógico y didáctico de nuestra América y del mundo. Sus tres series abarcan varias de las tendencias del pensamiento pedagógico y didáctico, mostrándolas en debate y reivindicando así su carácter diverso.

Serie Pensamiento Pedagógico

Brinda al público lector el debate y disertación de distintas tendencias y escuelas del pensamiento pedagógico.



Serie Didáctica

Modos y herramientas de la pedagogía son publicados en esta serie dedicada a quienes deseen construir nuevos saberes.

Serie Léxicos

Todo estudio requiere el dominio del vocabulario y sus respectivas etimologías. Diccionarios y demás textos lexicográficos estarán dispuestos en esta serie.

Adquisición *de la* lectoescritura

Dilia Escalante de Urrecheaga

ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA

DILIA ESCALANTE DE URRECHEAGA

A mis nietos, y con ellos a todos los niños venezolanos, quienes abordan en el hogar y la escuela, los procesos de leer y escribir.

INTRODUCCIÓN

*Fui alfabetizado en el suelo del patio de mi casa
a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo
y no del mundo adulto de mis padres. El suelo mi
pizarrón; las ramitas mi tiza.*

PAULO FREIRE, 1997

Desde mediados del siglo XIX, la mayoría de las naciones industrializadas de Occidente han fundamentado la educación de sus ciudadanos en la alfabetización como meta principal. Pero, la alfabetización que los ciudadanos necesitan es una decisión difícil de hacer, por cuanto los cambios acelerados de la sociedad contemporánea exigen permanentemente actualización del conocimiento. La alfabetización es un concepto social dependiente de la concepción teórica que lo define. Así, una persona alfabetizada puede ser, o no, aquella con una mínima habilidad para verbalizar unas cuantas líneas de un texto inicial de lectura, o el poseedor de destrezas más complejas y avanzadas que involucran la integración

del cómputo, la lectura y la escritura. Leer y escribir ofrecen el acceso a la alfabetización. Aprendemos el valor de la comunicación a través de la palabra escrita a temprana edad cuando el infante se enfrenta al entorno impreso (i.e. decoraciones de su habitación, productos de alimento, cajas de juguetes, avisos en las calles, etc.) hasta hacer de la palabra un hecho consciente. Al inicio, la necesidad de saber lo que las palabras significan es una simple curiosidad, pronto es reemplazada por un deseo de comunicar. Los deseos, necesidades y conocimientos, primeramente, se comunican a través del lenguaje oral (escuchar y hablar), fundamentos de la alfabetización. Posteriormente, la adquisición de la lectura y la escritura capacita el desarrollo de la individualidad humana. Es así, con Freire (1997) que:

El aprendizaje de la lectura y de la escritura, no tendrá significado real si se hace a través de la repetición puramente mecánica de sílabas. Ese aprendizaje sólo es válido cuando, simultáneamente con el dominio de la formación de vocablos, el educando va percibiendo la solidaridad que existe entre el lenguaje- pensamiento y la realidad, cuya transformación, al exigir nuevas formas de comprensión, plantea también la necesidad de nuevas formas de expresión (pp.54-55)

Leer es un proceso complejo que combina lo que el lector (niño o joven) puede enseñarse a sí mismo, por intermedio de su conocimiento del lenguaje y del mundo, con la habilidad de los adultos para comprender qué tipo de información le es más beneficiosa. Por ello creemos con Freire (1997) que “la lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta ni puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquel” (p. 94). La base para que un niño aprenda a leer es la comprensión; por consiguiente esta debe ser el objetivo fundamental, el cual permitirá, a la vez, la elaboración de nuevas categorías en su estructura cognoscitiva y en las relaciones

que constituyen la teoría del mundo de cada lector. De igual manera, la escritura constituye un proceso de composición e integración de las ideas cuyo propósito principal es la comunicación, con otros o consigo mismo. Este proceso implica un progreso evolutivo que va desde los garabatos y dibujos utilizados por el niño en su esfuerzo por comunicarse, hasta las formas más sofisticadas de un escritor maduro quien ha logrado controlar el proceso de la escritura y ha desarrollado un sentido de la audiencia. Así, el énfasis en la escritura debe estar en el significado por encima de la simple correspondencia letra-sonido. El plan de estudio del subsistema de Educación Primaria considera el aprendizaje de la lectura y la escritura como herramientas fundamentales para el desarrollo de estrategias cognoscitivas que coadyuvan a la consolidación del conocimiento, la comprensión, el análisis, la aplicación y evaluación de conceptos y la adquisición de reglas propias de cada una de las áreas que constituyen dicho plan. Además, favorecen el desarrollo del pensamiento crítico del alumno a medida que lo aproxima al conocimiento de la vida del hombre, de su mundo y de su cultura.

En tal sentido, padres y docentes deben estar preparados para ayudar a niños y niñas en el proceso de evolución natural de sus estrategias intelectuales transitando desde una actividad planificada (i.e. controlada) hacia su utilización en actividades creadoras (i.e. espontáneas). De ahí que, es atribución de los adultos organizar, organizar y suministrar el clima favorable para la comprensión y la composición; además de considerar si niños y jóvenes poseen las pautas y preparación necesaria e indispensable para construir significados desde, y en, un texto. Creemos que los alumnos valoran la lectura y la escritura, como herramientas que permiten ampliar el conocimiento de sí mismos y de su entorno cuando, sin ayuda de padres o maestros, son capaces de asimilar de sus libros los temas que estos transmiten, afianzar sus saberes, expresar sus opiniones y gozar del placer estético que brinda la lectura recreativa y la escritura creativa. En consecuencia, la precisión en la comprensión de la

lectura y la riqueza en la composición escrita dependen de la eficacia de las experiencias en un medio alfabetizado como el nuestro. Por estas razones, las actividades de aprendizaje constituyen el elemento central de este trabajo, ya que el manejo de las mismas por parte de padres, representantes y docentes estimula y fortalece los hábitos de lectura y escritura.

Consciente de los equívocos que aún persisten en la interpretación de los procesos de leer y escribir, el énfasis de este libro radica en la transferencia de la teoría y la investigación hacia la práctica efectiva en los entornos que rodean a niños, niñas y jóvenes; teniendo como eje conductor la premisa de que en las sociedades alfabetizadas los niños están en la vía hacia la alfabetización mucho antes de cualquier instrucción formal. Las unidades que constituyen este libro presentan reflexiones en torno a la adquisición de los procesos de lectura y escritura, y la necesidad de buscar nuevas formas de enseñar y su relación con los aprendizajes que el hogar y la escuela deben propiciar. Agradezco a los docentes del estado Trujillo, quienes al abrirme las puertas de sus aulas, me han permitido confrontar teoría y práctica, y que con sus reflexiones hemos encontrado puntos de coincidencia que justifican la edición revisada de esta obra, que tiene como objetivo contribuir con la laboriosa tarea que ellos y ellas realizan; además de coadyuvar a la investigación de los eventos de alfabetización en Venezuela.

ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

Al parecer, en el olvido ha quedado el esfuerzo requerido, también, por los adultos para adquirir sus habilidades de lectura y escritura, lo que los coloca en posición de desventaja para apreciar y valorar todo lo que se necesita al comprender o producir, aun, el texto más sencillo. Para quienes así piensan, la lectura y la escritura son comportamientos asumidos, no analizados, acerca de los cuales poco se reflexiona en cuanto a lo que hay que hacer y saber. Ello sugiere que quien sea responsable de la enseñanza de estos procesos necesita tomar conciencia de sus requerimientos, para así ayudar a los estudiantes en la apropiación de la lengua escrita y el desarrollo de habilidades de pensamiento y aprendizaje. Además, el tener conciencia de los procesos de leer y escribir ayuda a los docentes a establecer prioridades en sus programas de enseñanza.

Repensar el proceso de lectura

Aprender a develar el misterio de lo impreso y entrar al mundo de los libros es una tarea grandiosa, pero indudablemente no es sencilla. Algunos niños más diestros adquieren la habilidad al estar expuestos a estos materiales antes de llegar a la escuela, a través de las múltiples oportunidades que la vida les ofrece; como señala Ferreiro (1998):

(...) los chicos no aprenden únicamente de ocho de la mañana a doce del mediodía o durante el horario escolar. Los chicos tienen la mala costumbre de no pedir permiso para empezar a aprender. Llegan a la escuela con aprendizajes previos que son significativos; no llegan ingenuos, ni neutros, ni burros. Todos los chicos llegan a la escuela primaria con aprendizajes previos, solamente que algunos de estos aprendizajes van a tener mayor relevancia escolar porque tienen un lugar central en el currículum, pero ningún chico llega ignorante a la escuela primaria (p. 3). Desconocer lo que el niño trae a la escuela es “vendar” la imaginación de quien ha comenzado a construir mundos con ojos propios; a pretender hacer ver sólo el rosa y el azul a quien ya también conoce el negro o el gris. Coincido con Pérez Esclarín (s.f.) cuando al referirse a la función formativa de la lectura en la escuela expresa: “Todo gira en la trivialidad, en cuestiones sin importancia, en la repetición de conocimientos muertos, que sólo sirven para pasar programas y ascender en un camino educativo, cada vez más alejado de la vida” (p.187).

Ahora bien, ¿cómo logra el niño descifrar los misteriosos símbolos impresos? ¿Cómo pasan del reconocimiento de palabras en las etiquetas y avisos a los textos? Aunque no existen acuerdos finales entre los teóricos acerca cuándo y cuánto tarda el proceso de apropiación de la lectoescritura, sí parece existir como denominador común la necesidad de dar sentido al texto.

El primer avance del niño es reconocer que las palabras que ve en un texto tienen significado. Luego, debe buscar un mecanismo para identificar o recordar esas palabras. Según Rubin (1995), ello involucra dos etapas diferenciadas. En la primera etapa identifica las palabras al azar –apoyándose en las ilustraciones, cuando las hay– y muy poco en las claves gráficas. Su reconocimiento está más asociado a la apariencia, ubicación u otro rasgo sobresaliente (e.g. es la R de Rubén). En la segunda etapa, los niños hacen mayor uso de las claves gráficas, decodificando los símbolos y asociando significado a ellos. El reconocimiento de la palabra viene a constituir, entonces, un proceso dual donde se identifican símbolos a los cuales se les asocia un significado. De ahí que enfatizamos, que el reconocimiento de las palabras es esencial para la lectura, pero si no hay comprensión, no hay lectura. Y como bien señala Freire (1997), “Es inútil pasar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión... La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él (texto)” (p. 112)

El andamiaje que el docente puede brindar al niño para el logro de zonas de desarrollo próximo (Vygotsky, 1993) pueden ser de dos tipos (Onrubia, en Diez; 2000): a) Distales, no se establecen en la interacción directa, sino en la forma como el docente estructura, selecciona los recursos al nivel del niño (i.e. organización, materiales), y b) Proximal, son las ayudas de interacción directa entre docente y alumno o entre alumno-alumno (i.e. retroalimentación, directrices de acción, preguntas). De esta manera, el docente debe determinar el nivel donde se encuentra el niño al momento de iniciarse en la lectura y la escritura, y a partir de allí ofrecerle acciones y medios que favorezcan su avance.

La actividad intelectual del ser humano depende de la acción conjunta de funciones (Morles, 1986) que organizan el conocimiento y favorecen la generación de interpretaciones de los hechos que nos rodean. En el proceso de la lectura, así como en la escritura,

uno de los fenómenos internos no observable y primordial es la construcción de significados. La lectura es una actividad cognitiva compleja, representativa de la condición humana. Es además, indispensable para el funcionamiento adecuado en la sociedad actual. La lectura exitosa requiere de procesos básicos, tales como identificación de letras, correspondencia de letra-sonido, y el reconocimiento de las palabras y su sintaxis. Así, la meta del lector es aprender del texto, reconocer hechos y eventos, vincularlos entre ellos con los conocimientos previos, y memorizar los resultados para ser utilizados posteriormente. Esta meta requiere, además, procesos de alto nivel, tales como elaboración de inferencias y razonamiento. Un propósito de la educación es ofrecer a los niños herramientas para ejecutar estos procesos básicos y de alto nivel, y ayudarles a aquellos lectores que tengan dificultad en su manejo. ¿Cómo se comprende un texto? Para dar respuesta a esta pregunta es importante considerar que la comprensión puede significar diferentes cosas. Por ejemplo, puede entenderse como la capacidad para recordar un texto, responder preguntas acerca de un personaje, extraer la idea principal, criticar la estructura del texto, o la combinación de estas. En cualquier caso, todas estas interpretaciones exigen que el lector construya una imagen mental del texto; es decir, elaborar una representación en la memoria de la información y su interpretación. En la explicación del proceso de lectura, este fenómeno ha sido considerado de manera diferente por varios autores. Entre los diferentes puntos de vista podemos señalar que la construcción de significados se interpreta como comprensión del mensaje, la cual se presenta a partir de la interacción del lector con el texto (Johnston, 1983). Este producto se almacenaría en la memoria y posteriormente se examinaría cuando se le pidiese al lector que señale fragmentos importantes del texto que almacenó. De manera contraria, Carroll (en Johnston, 1983) señala la comprensión como un proceso que ocurre inmediatamente a la recepción de la información y en el cual solamente se involucra la memoria a corto plazo. Una posición

alterna presentan Royer y Cunnigham (en Johnston, 1983) para quienes los procesos de comprensión y memoria están íntimamente interrelacionados ya que “un mensaje comprendido se retendrá en la memoria mucho mejor que un mensaje no comprendido” (p. 2). Aun cuando en los diferentes estilos de procesamiento de la información escrita (i.e. arriba-abajo, abajo-arriba o interactivo) se observan las tendencias en cuanto a la comprensión, en todos ellos se destaca la importancia que atribuyen al conocimiento previo. Al tratar de explicar el proceso de la lectura se observa que en los últimos veinte años se le ha dado mayor énfasis y atención a ciertas variables psicológicas como son: las experiencias y conocimientos previos del lector. Numerosos estudios han demostrado que sin conocimiento previo significativo, la comprensión y el recuerdo de textos bien estructurados pueden fallar (Bransford y Johnson, 1972; Dooling y Lacman, 1972). Por el contrario, cuando existe conocimiento disponible, este ejerce un efecto orientador en el procesamiento del mensaje (Anderson y Pichert, 1978; Spiro, 1977). El procesamiento generativo de la información escrita implica, según Wittrock, Marks y Doctorow (1975), la elaboración activa de asociaciones semánticas y sintácticas, con alto nivel de recuerdo predecible, se presenta cuando el conocimiento previo del lector suministra el contexto necesario para la construcción de tales asociaciones. Para el modelo generativo, la lectura con comprensión es más que pronunciar palabras en voz alta. Ello involucra procesos fonéticos, sintácticos y semánticos; y la generación de significados a partir de la relación entre los eventos que forman parte de los recuerdos del lector y los planteamientos presentes en el texto. Una posición similar acerca de la comprensión ponen de manifiesto Singer y Dolan (en Singer y Ruddell, 1985) quienes estiman que la comprensión consiste en una interacción entre los recursos que posee el lector y las características del texto. Esta interacción, en cuanto al lector, se fundamenta en el conocimiento previo y en las estructuras de conocimiento presentes (i.e. esquemas), las cuales asimilan la información del texto. Según

Rumelhart (en Singer y Rudell, 1985), al activarse un esquema, este activa automáticamente sus subesquemas, los cuales representan las expectativas que tiene el lector en torno a la información recibida. De esta manera, el proceso de comprensión del discurso se interpreta como el encontrar esquemas que ofrezcan explicaciones pertinentes a un texto a partir de las claves que el mismo presenta, las cuales se evalúan constantemente hasta descubrir una interpretación.

Ejemplo 1.1 Leer el siguiente párrafo:

Rubén estaba divirtiéndose en su fiesta de cumpleaños. Él jugaba y abría sus regalos. Cuando llegó el momento de soplar las velas en la torta, él sopló y sopló pero estas no se apagaban. Tan pronto como las apagaba, estas volvían a encenderse.

Para comprender este párrafo, debemos tener esquemas de conocimiento acerca de fiestas de cumpleaños. Sin embargo, si el esquema no incluye las “velas mágicas” no entenderíamos lo que le pasaba a Rubén. De la información en el párrafo podemos decir que Rubén tenía una fiesta de cumpleaños –está dicho en el texto– y los esquemas que poseemos nos ayudan a comprender lo que sucede en la fiesta. Pero, para entender qué tipo de velas tenía la torta de Rubén debemos confiar en nuestros esquemas, ya que el texto no dice qué tipo de velas eran. Por tanto, para la comprensión plena de este texto debemos utilizar tanto nuestros esquemas como las claves en el texto.

Se observa en estos planteamientos el papel preponderante que tiene la presencia de estructuras de conocimiento o, en su defecto, la formación de las mismas; de ahí que, una información nueva sólo se puede interpretar si se compara o contrasta con otros contextos conocidos. La Teoría del Desarrollo Cognitivo (Piaget, 1978) destaca que las actividades que una persona realiza son manifestaciones de sus estructuras mentales resultantes de los procesos de asimilación y

acomodación. La asimilación es un proceso continuo que ayuda a la persona a integrar información nueva con los esquemas o conceptos existentes. Por ejemplo, cuando el niño llama “perro” a todo animal de cuatro patas está haciendo una asimilación, ha asimilado a todo los cuadrúpedos en un mismo esquema. Si el niño aprecia rasgos que no se ajustan al esquema (i.e. el animal maúlla no ladra), la alternativa será construir un nuevo esquema o cambiar el existente. Cuando un nuevo esquema o concepto se construye o cuando el existente se modifica, se presenta el proceso de acomodación. Aun cuando ambos procesos son importantes debe existir un balance entre ellos, por cuanto si el niño asimila en demasía tendrá categorías muy amplias para manipular y, por el contrario si acomoda en exceso tendrá muchas categorías. Este balance lo denomina Piaget *equilibrio*. Una persona que tenga equilibrio será capaz de apreciar similitudes en los objetos o las palabras y asimilarlas adecuadamente, y también será capaz de determinar cuándo nuevos esquemas son necesarios para la adecuada acomodación. Frank Smith (1985), investigador del proceso de la lectura, destaca de igual modo la importancia de las experiencias previas para lograr comprensión, y plantea que en la construcción de significados resulta de mayor utilidad para el lector la información no visual ya almacenada en el cerebro, que la información visual recogida por los ojos y enviada al cerebro. Con respecto a este último tipo de información, Smith destaca el hecho de que puede darse el caso en que la información visual sea insuficiente o poco relevante, lo que inevitablemente lleva a una sobrecarga del cerebro con información que no puede ser manejada y en consecuencia, resulta difícil de comprender.

Fundamentándose en los principios de los esquemas y los procesos de asimilación y acomodación de la teoría de Piaget, Goodman (1985) enfoca la lectura como un proceso de transacción, y disiente de los que opinan que es simplemente un proceso de interacción. Según Goodman, el escritor construye un mensaje escrito a partir de las transacciones con el texto que está produciendo

y el significado expresado; de ahí que tanto los esquemas del escritor como el texto se van transformando en el proceso. De igual modo sucede con el lector, quien durante la lectura construye un nuevo texto a partir de las transacciones con el texto editado; alterando y transformándolo a través de la asimilación y acomodación de sus esquemas conceptuales y valores.

En estos planteamientos se observa el papel preponderante que tiene la presencia de ciertas estructuras de conocimiento o, en su defecto, la formación de las mismas; de ahí que deduzcamos que una nueva información sólo se puede interpretar si se compara o contrasta con otros contextos conocidos. Además, en ellos se destaca que la comprensión es un proceso activo en el cual se evidencia la acción de factores externos e internos al lector.

Ejemplo 1.2. Leer el siguiente texto:

Corrí rápidamente a través del túnel tratando de escapar de mis captores. Al tomar una curva, el suelo desapareció debajo de mí.

¿Qué pensó usted mientras leía el texto? Quizás imaginó a una persona que estaba en problemas y que corría dentro de un túnel. Es probable que en este momento no esté muy seguro qué quiero decir con *desaparición del suelo*. ¿Construyó significado a las oraciones, pero su comprensión parece incompleta? Ahora lea el párrafo completo para ver qué sucede con el significado que había construido.

Ejemplo 1.3.

Corrí rápidamente a través del túnel tratando de escapar de mis captores. Al tomar una curva, el suelo desapareció debajo de mí. Me pareció que caía durante horas. Justo cuando vi aparecer el suelo, una voz dijo: “¡Levántate! Es hora del desayuno.”

Luego de leer el párrafo completo, su comprensión de lo que sucedió ha cambiado ya que la nueva información suministrada le ha ayudado a construir un significado diferente.

Sintetizando los planteamientos anteriores, se puede señalar que en cada evento del proceso de lectura, quien lee intenta dar sentido a la información explícita en las estructuras sintácticas conectándola a dos fuentes de información: conceptos asociados a los conocimientos previos y los conceptos provenientes de oraciones anteriores. Cuando el lector está satisfecho con el nivel de comprensión logrado, este prosigue hacia la siguiente oración y se repite el proceso. La comprensión exitosa del texto surge de la habilidad del lector para cambiar, de manera alterna, su foco de atención hacia nuevos elementos del texto, permitiendo que otros se desvanezcan entre los antecedentes. Los elementos de la nueva oración y los conceptos asociados, por ejemplo, desechan algunos elementos seleccionados del evento precedente. No importa qué tan largo o corto sea el texto, el proceso ocurre de la misma manera.

Otros cambios son dirigidos, conscientemente, por el lector al aplicar estándares en la coherencia y en las estrategias de lectura para seleccionar la información del texto precedente o de los conocimientos previos que son necesarios para comprender la oración que aborda. La información a la cual el lector presta atención, simultáneamente, capacita y limita las relaciones de significado que se pueden identificar entre los elementos del texto. Así, el éxito de la representación mental construida en cada evento o ciclo depende de la interacción de diversos factores.

Factores que influyen en la comprensión

Aportes del escritor

Las concepciones en torno al conocimiento previo demuestran que este no es un factor exclusivo del lector sino que lo es por igual del escritor. Según Adams y Bruce (en Langer y Smith-Burke, 1982) la comunicación entre autor y lector es más exitosa si ambos comparten conocimientos de tipo conceptual, social y narrativo. De ahí

que el escritor necesite lograr un equilibrio entre sus supuestos con relación a los conocimientos que debe poseer su posible audiencia y sus conjeturas acerca de la cantidad de antecedentes y detalles que deberá presentar el texto.

El papel del autor radica en hacer un uso efectivo de las formas y estructuras de la lengua escrita a fin de expresar ideas articuladas que sean apropiadas y comprensibles. Para ello, el escritor debe anticipar las posibles elaboraciones que el lector pueda hacer al asociar las características del objeto o hecho al cual se refiere el texto y la gama de conocimientos previos, los cuales le permitirán construir la interpretación que más se ajuste a la propuesta por el autor. En un texto se ponen de manifiesto los valores, los conceptos, las experiencias vividas y los esquemas que el escritor ha construido para sí mismo; así como sus dudas y confusiones en torno al tema, reflejando tanto su personalidad como lo que trata de comunicar. Por ello, “un texto será lo que el autor quiera hacer de él. Se considerará efectivo aquel texto que, además de expresar los significados del autor, sea comprensible para otras personas” (Goodman, 1985; p. 817). Los elementos formales del texto son responsabilidad del escritor y constituyen aspectos que lo caracterizan y determinan su nivel de lecturabilidad. El texto no es un simple conjunto de oraciones estructuradas, sino un mensaje cohesivo y coherente que debe ser bien organizado para que la comunicación se dé sin que sea necesario el contacto directo entre autor y lector.

a. Cohesión

Este elemento representativo de la organización de un texto se aprecia en la frecuencia de las palabras utilizadas. En textos narrativos o expositivos se presentan dos tipos de palabras de uso frecuente: a) funcionales, imprescindibles en el texto por su carga gramatical (e.g. artículos, adverbios, preposiciones), y b) de contenido,

las cuales imprimen significados al mensaje (e.g. sustantivos, verbos, adjetivos).

La cohesión en el texto requiere el uso repetido de referentes para un mismo personaje, concepto, atributo o acción; y se manifiesta cuando en la interpretación de una idea, en el discurso, se hace necesario interpretar correctamente otras ideas. Así, la cohesión representa un tipo de redundancia que vincula una oración o frase con otra. De ahí que en un texto encontramos cohesión intra e interoración, como en el caso de las siguientes oraciones.

Ejemplo 1.4.



En la primera proposición se tiene un enlace cohesivo intraoración en la conexión **José** y **su**. Enlaces interoración se presentan entre las palabras **ella** y **esposa**, **nuevo** y **nuevo**, **carro** y **deportivo**, **su** y **esposa**. Todos estos enlaces, tanto *anafóricos* (cuando se relacionan con un antecedente) como *catafóricos* (cuando se relacionan con un consecuente) imprimen cohesión al texto. Halliday y Hasan –en Irwin, 1986– identifican cinco tipos de cohesión:

1. *Referencial*: Incluye las formas pronominales.

e.g. **Carlos** tiene un **perro**. **Él lo** quiere mucho.

2. *De sustitución*: Corresponde al reemplazo de una palabra o frase por otra.

e.g. Julia **contestó el examen**. Todos lo **hicieron**.

3. *Elipsis*: Comprende la omisión de una palabra o frase repetida.

e.g. ¿Quieres un **lápiz**? Tengo cuatro.

4. *Conjunción*: Incluye enlaces adversativos, temporales o de causalidad.

e.g Ellos salieron al parque **antes** de comenzar a llover.

5. *Lexical*: Se relaciona con la reiteración de palabras y su colocación en la oración.

e.g. La naranja es una **fruta**. No todas las **frutas** tienen semilla.

b. *Coherencia*

Al igual que la cohesión, la organización es un componente fundamental para que un texto tenga coherencia. La coherencia es un fenómeno lingüístico más global que la cohesión (Irwin, 1986), que se manifiesta cuando existe una relación entre las palabras y los enunciados, conformando un contexto que al ser significativo contribuye con restricciones sobre lo que cada palabra podría ser. La coherencia se puede clasificar en: *coherencia global*, la que se refiere a las relaciones entre las oraciones y el tópico general del mensaje; y *coherencia local*, la referida a las relaciones entre oraciones contiguas.

Irwin considera, además, que la coherencia es un fenómeno que se relaciona tanto con el texto como con el lector, de ahí que la identifica como “la correlación cognitiva de la cohesión” (p. 5). Esta apreciación surge del planteamiento de que todo hablante posee una competencia y una actuación textual que le permite analizar cualquier secuencia de oraciones, y al mismo tiempo organizar varios tipos de interrelaciones entre ellas en varios planos semánticos.

Por su parte Van Dijk (1983), define la coherencia como la macro-estructura o estructura profunda del texto, y describe la competencia textual de los hablantes a partir de una gramática textual (T-gramática). La gramática textual no sólo presupone las relaciones secuenciales de oraciones, sino también la expresión en acciones, procesos, relaciones causales y temporales las cuales determinan la coherencia global o de conjunto de un discurso. Es pues necesario, para la comprensión del texto escrito, la relación de

las macro-estructuras subyacentes con las secuencias de la superficie textual y una semántica adecuada en la cual:

(...) las frases no se interpretan en modelos “aislados”, sino en relación con la interpretación de frases relacionadas en modelos relacionados (...) Un discurso se SATISFACE entonces en alguna secuencia modélica si cada una de las oraciones se satisfacen en las respectivas estructuras modélicas para las evaluaciones respectivas. Tal secuencia modélica se denominará brevemente MODELO DISCURSIVO (p. 151).

c. Estructura del discurso

La estructura del texto debe servir eficientemente a la función y al propósito del escritor y el lector. Por tanto, debe existir un estilo particular a la naturaleza del contenido expuesto en el mensaje y al dinamismo propio de procesos activos como son leer y escribir. Las reglas de la retórica y la lingüística distinguen tres formas básicas del discurso: descripción, narración y exposición.

· *Descripción*: Esta modalidad lingüística del discurso sustentada en la percepción de escenas, exige al lector la representación cognoscitiva visual-espacial. En una descripción el autor representa la compleja serie de relaciones que pueden presentarse en una escena y adopta como estrategia estándar presentar la información de lejos a cerca, de arriba-abajo o de izquierda a derecha. Dada la cantidad de información que se puede presentar en una escena de la vida real, el autor debe decidir cuál presentará en su discurso y la posición que tomará el narrador con respecto a dicha situación. Ello implica que el lector debe conjeturar la justificación del narrador para plantear una escena de una forma determinada; además deberá localizarlo dentro de la misma.

· *Narración*: Esta forma lingüística del discurso se destaca por la secuencia de las acciones en la información. El autor puede escoger

presentar los eventos en el orden como ocurren en la realidad o puede permutarlos distorsionando el orden superficial. De igual manera, puede presentar varias series principales independientes de eventos simultáneos. La flexibilidad en el orden de las escenas permite al narrador movilidad y acceso a varios tipos de información y libertad de narrar los eventos desde varios puntos de vista. En tal sentido, el lector ha de establecer las representaciones cognoscitivas temporales que le permitirán determinar las relaciones de causalidad que se presentan en el discurso. Algunos rasgos lingüísticos de este género son: personajes o participantes con identidad bien definidas; uso de verbos de acción y algunos verbos indicando procesos verbales y mentales; tiempo pasado; uso de conectores de tiempo; incorporación de diálogos con el correspondiente cambio en el tiempo; uso de la primera (yo, nosotros) o la tercera (él, ella) persona.

· *Exposición:* El discurso expositivo se fundamenta en el procedimiento lógico-abstracto e implica procesos mentales, tales como: inducción, clasificación y comparación. En este género textual, el autor tiene libertad para presentar el grado de detalles de los eventos; puede ofrecer primero la evidencia y luego las conclusiones, o dar las conclusiones y posteriormente la evidencia. También puede ofrecer, si lo desea, detalles o posición personal acerca de los eventos. Es característico en esta forma de discurso: la identificación del autor con el narrador; el texto gira en torno a procesos u objetos; relaciones temporales (primero, luego, seguidamente, por último); relación causa-efecto (si, entonces, como consecuencia, por tanto); verbos activos; algunas veces voz pasiva; tiempo presente.

Un elemento vinculado con la estructura del texto es la fuerza del discurso. De la misma manera como el discurso toma una estructura cognoscitiva a partir de lo que la gente comprende, recuerda y elabora al entrar en contacto con el texto, la fuerza del discurso es una interacción entre el propósito del autor y la percepción que acerca de ellos hace el lector. La fuerza del discurso que asume el autor puede orientarse hacia:

- *Informar*: simplemente reportar acerca de algo.
- *Entretener*: en sentido amplio pretende divertir, sorprender, agradar, o deleitar.
- *Persuadir*: el propósito es convencer al lector de tomar un curso-particular de acción o adoptar una serie de ideas.
- *Estética literaria*: intenta proporcionar al lector una experiencia estética, un acercamiento al texto como obra de arte.

Formato

Los convencionalismos con respecto al formato están vinculados con la función y el contenido de un tipo en particular de texto. No obstante existen convencionalismos generalizados socialmente. De ahí tenemos el caso de los márgenes en los cuatro lados de la página, los cuales podrían tener una función estética; así como sucedería con la división del discurso en párrafos.

La economía del espacio, la cual implica una disminución en el costo de la publicación puede ser una limitación, inclusive en las novelas. Por ello, el autor supondrá que el lector será capaz, con un texto limitado, de saber lo que se le está presentando. De ahí que, “cuanto más conocimiento se suponga que tiene el lector, más compacto y conciso será el texto. Sin embargo, la audiencia potencial se limitará a aquellos con los esquemas requeridos” (Goodman, 1985; p. 822)

Aportes del lector

Las tendencias tradicionales relacionadas con el proceso de la lectura, lo identifican a través de la recodificación de las letras a sonidos y el reconocimiento de palabras a medida que estas ocurren aisladas o en una secuencia. Los progresos alcanzados en los últimos treinta años se dirigen hacia el lector y su participación dentro del proceso, el control que ejerce de él y la importancia de sus características personales. Esta posición hace activo el papel del lector,

permitiéndole que sus aportes al texto sean tan importantes como el texto mismo. En tal sentido, Goodman (1985) señala que:

La lectura es la búsqueda, tentativa, selectiva y constructiva de significados. Enfatizando la importancia de la inferencia y la predicción. Los lectores usan la menor cantidad de información necesaria con relación a los esquemas lingüísticos y conceptuales que poseen, para lograr el significado (p. 827)

Así que la comprensión “consiste en establecer puentes entre lo nuevo y lo conocido (...) La comprensión es activa y no pasiva; es decir, que el lector interpreta y altera lo que lee en relación con el conocimiento previo acerca del tópico bajo discusión” (Johnston, 1983; p.2)

a. Conocimiento y experiencias previas

Los investigadores proponentes de estas posiciones (Rumelhart, 1980; Adams y Bruce, 1982; Smith, 1983; Samuels y Kamil, 1984; Goodman, 1985; Ruddell y Speaker, 1985) hacen referencia a los contenidos, conocimientos básicos y actividades presentes en la mente del lector, como factores internos que interactúan con los factores externos señalados anteriormente. Los conocimientos básicos presentan dos formas: *conocimientos expositivos*, los cuales constituyen la compilación de información sobre hechos, conceptos y generalizaciones. Es decir, “es el conocimiento de las cosas en nuestro mundo y en nuestras mentes, las cuales pueden ir desde los rasgos físicos más primitivos de los objetos hasta los conceptos verdaderamente abstractos” (Samuels y Kamil, 1981; p. 192); y *conocimientos de procedimientos*, que son los conocimientos referidos a estrategias y destrezas para actuar en el entorno, esenciales para el procesamiento de la información ya que permiten el acceso a los conocimientos expositivos almacenados

en la memoria. En otras palabras, constituyen, según Anderson (en Ruddell y Speaker, 1985), “el saber cómo hacer las cosas” (p. 76).

Las dos formas de conocimientos antes señaladas comprenden a su vez de tres subcomponentes:

- *Conocimientos para la decodificación:* Se refiere a los conocimientos que tiene el lector acerca de las formas visuales de la lengua; es decir, las destrezas y estrategias que permiten decodificar y segmentar la información visual del texto. Para una decodificación efectiva se requiere que el lector posea esquemas que integren la información expositiva y de procedimientos en torno a la decodificación. Cuando las palabras son familiares, los esquemas las decodifican automáticamente, pero cuando se refieren a un vocabulario desconocido actúan de manera deliberada.

- *Conocimiento acerca de la lengua:* La naturaleza lingüística de los procesos de lectura y escritura exigen conocimiento de la lengua a objeto de que el lector elabore interpretaciones o representaciones de un texto. La comprensión y composición involucran esquemas relacionados con el uso de la lengua (i.e. identificación y producción de formas léxicas y sintácticas, reconocimiento y uso de las estructuras narrativas y expositivas, etc.)

El conocimiento sintáctico, proceso que se inicia a temprana edad, influye directamente en la comprensión de un texto ya que permite al lector organizar la información en segmentos con significados. De ahí, que el incremento en el conocimiento del léxico mejora la comprensión. Sin embargo, Haggard (en Ruddell y Speaker, 1985) señala que este conocimiento no tiene una relación directa con la lectura a menos que se presenten situaciones que favorezcan la adquisición de un nuevo vocablo; como sería: cuando la palabra suena interesante, cuando la palabra se utiliza en una situación con mucha carga emocional, cuando esta es de utilidad inmediata, o cuando es utilizada por el grupo de coetáneos. Otra área importante en el conocimiento de la lengua es la relacionada con la estructura del texto, ya que el lector, usando sus esquemas al respecto,

reconoce la estructura probable del mensaje y forma sus expectativas en cuanto a la estructura de los contenidos. De esta manera, el lector decide si está frente a un discurso narrativo o expositivo. Los subesquemas para el texto narrativo anticipan la presencia de los personajes con sus dificultades y logros, el ambiente, los episodios, los intentos por resolver los problemas y los desenlaces. Por otro lado, los subesquemas para el texto expositivo se relacionan con estructuras de causa-efecto, comparación-contraste, solución de problemas y definición de términos.

· *Conocimiento acerca del mundo*: Este tipo de conocimiento contempla información acerca de las experiencias que sobre el mundo tiene el lector; las mismas van desde hechos y creencias hasta acciones y procedimientos para funcionar en situaciones específicas. Involucra, además, la información semántica almacenada y las estrategias para usarla.

La relación entre los conocimientos acerca del mundo y la interpretación de un texto tiene base en la teoría de los esquemas, al explicar la organización de la información en la memoria del lector. Un esquema es una estructura de recuerdo que presenta un concepto genérico basado en los prototipos, y que puede mantenerse estable o cambiar con los aprendizajes futuros (Rumelhart en Singer y Rudell, 1985). De ahí, la necesidad de activar los esquemas apropiados sobre el conocimiento del mundo ya que influyen la interpretación y el recuerdo posterior del texto.

b. Inclinationes afectivas del lector

Otro elemento destacado en las nuevas posiciones sobre los procesos de lectura y escritura es el afectivo, el cual se manifiesta a través de la actitud, motivación, intereses, creencias, propósitos y valores de las personas. Estas manifestaciones afectivas dirigen el proceso y determina las expectativas en torno a los resultados y el tiempo necesario para obtener dichos resultados.

Las expectativas se basan en el texto, en contextos situacionales al entorno del lector y en los conocimientos previos; además, las expectativas y metas a alcanzar modifican los elementos afectivos. Si la lectura es asignada, los factores actitudinales y motivacionales tendrán una base externa al lector. Por el contrario, si el lector selecciona un texto altamente interesante por simple placer, el aspecto afectivo se basará en las expectativas internas. Si tenemos sentimientos adversos hacia ciertos temas, estos sentimientos probablemente ejercerán influencia en la interpretación de lo que leemos. En el caso que el texto ofrezca imágenes, el lector estará más dado a persistir en la lectura que si el texto carece de dibujos.

Los elementos afectivos que influyen en el proceso de la lectura –según Mathewson (1976,1985)– son actitud, motivación, sentimientos y sensaciones físicas. La **actitud** se considera un elemento susceptible de ser formada o cambiada a fin de enfocarse sobre un objeto en específico. La **motivación** garantiza una actitud favorable ya que imprime energía al proceso. De ahí que no sea suficiente que se tenga una actitud favorable a la lectura sino también una motivación apropiada, por cuanto “un mismo lector obtendrá diferentes significados de un mismo texto en diferentes ocasiones si su intención y motivación son diferentes” (Goodman, 1985; p. 831).

Los **sentimientos** y **emociones** también influyen en la decisión de leer un material en particular. Los sentimientos se definen como la sensibilidad asociada con algo o alguien muy valioso o sagrado para una persona, y las emociones se describen como sensaciones fuertes que tienden a interrumpir el desarrollo de la lectura. Las **sensaciones físicas** constituyen aquellas sensaciones que llevan al placer o al dolor asociado a la actividad que se está realizando. En estos casos puede presentarse ardor en la vista, calambres provocados por una posición de lectura o escritura prolongada, aceleración del pulso, tensión muscular o transpiración.

Repensar el proceso de escritura

En mi experiencia como docente, descubrí lo que realmente es escribir cuando comencé a pensar que tenía cosas que decir y existían otros medios –además de los talleres de capacitación– para compartirlas. Mi esposo, cómplice de mis logros, simplemente me dijo: “Conoces tu área de conocimiento, escribe acerca de ella”. Desde entonces, el proceso ha sido: escribir rápido, cambiar un poco, decantar ideas, revisar, cambiar... He vivido mi propio proceso de revisión de este libro en las imágenes que construyo de la descripción que Graves (1992) hace de su escritura:

La escritura me ayuda a trascenderme a mí mismo en el espacio y el tiempo. Cuando releo un texto que escribí hace meses, veo cómo he cambiado desde entonces; o puedo sumergirme en una crónica que escribí hace muchos años, para revivir ese día, o para recuperar información. Son los milagros de la escritura (p.64).

La mayoría de nosotros asocia la escritura con los aprendizajes que nos dejó la escuela, perdimos la noción de escribir con un propósito que no sea exclusivamente el escolar o académico. Escribir es un acto personal en el cual comunicamos los hechos y significados que tienen nuestras vivencias; lo difícil de este, es reconocer que en efecto tenemos cosas que decir. Señala Pérez Esclarín (s.f.):

(...) si queremos formar escritores, debemos partir siempre del propio mundo, de la vida e historia de los alumnos; y crear un ambiente de libertad que favorezca la comunicación y la expresión (...) Escribir supone dudas, miedo, vacío, inseguridades, valor y mucho coraje para vencer mil tentaciones y llamados a hacer otra cosa, a posponer el acto de la creación, el vértigo de la página en blanco... (pp. 193 - 194)

Así, la escritura –para el escritor– podría compararse con un acto de autohipnosis en la cual imágenes y pensamientos se suceden uno tras otro hasta descubrir patrón, esquema, bosquejo o estructura que se desea seguir. De ahí que, los “verdaderos escritores” son permanentes revisores. Ellos piensan críticamente, investigan y planifican antes de escribir; además, vuelven a pensar y a escribir muchas veces. Iniciado el acto de componer, ellos saben que la versión final aún tardará en escribirse, por lo tanto no tiene sentido inquietarse por la ortografía y la puntuación, ya que regresarán al texto muchas veces para reordenar oraciones o párrafos, y eliminar o añadir ideas. Hoy entendemos la necesidad de emular en la escuela el proceso natural utilizado por los escritores. De ahí que el énfasis deba estar en el cómo se escribe más que en el qué se escribió.

En las pasadas dos décadas, la investigación sobre la escritura se ha desviado del producto hacia el proceso, y la forma cómo escriben los autores. Este cambio se debe a la poca utilidad que la escritura como producto ha tenido en el campo educativo, para la formación y desarrollo de la escritura creativa. Al referirme a la enseñanza de la escritura se hace obligante mencionar la palabra proceso, aun cuando pueda resultar redundante, como en el caso de la expresión *proceso de escritura* ya que escribir **es** un proceso.

La escritura puede definirse como componer y expresar ideas a través de letras, palabras, o arte; un evento que sólo ocurre cuando las operaciones mentales se activan con el propósito, igualmente, de componer y expresar ideas. Algunas definiciones precisan la escritura como un proceso en acción: “el significado no es pensado y luego escrito. El acto de escribir es un acto de pensamiento” (Murray, 1990; p. 5). Asimismo, Bereiter y Scardamalia (1987) sugieren que el alto nivel de complejidad del proceso de escritura se debe a la interdependencia de componentes cognitivos o mentales y de aquellos específicos a la naturaleza de la escritura, los cuales requieren de coordinación o su consideración en conjunto.

La complejidad asociada con la naturaleza de la escritura y del proceso de escribir conlleva una complejidad asociada a la enseñanza de la escritura. En tal sentido, se hace necesario un acercamiento al proceso de escritura antes de abordar estrategias de instrucción.

Modelos de interpretación del proceso de escritura

La representación del proceso de escritura o proceso de composición en un modelo teórico tiene antecedentes en Rohman (1986), Van Dijk (1977, 1983), Shih (1986), Flower y Hayes (1980, 1981), Bereiter y Scardamalia (1987) y Scardamalia y Bereiter (1992). A continuación se presentan las premisas básicas de estos modelos.

a. Modelo de las etapas

El estudio de la composición escrita como un proceso complejo estructurado en tres fases (i.e. pre-escribir, escribir y re-escribir) se puede encontrar en los trabajos de Rohman (en Calkins, 1991). Pre-escribir, etapa más destacada por Rohman, se refiere a todo lo que acontece desde que el autor siente la necesidad de componer un texto hasta que surge la idea general o planificación del escrito. Aun cuando en esta etapa no se producen escritos, esta etapa intelectual e interna involucra elaboración del pensamiento; la exploración de las ideas en busca de patrones que constituirán el texto. Las etapas de escribir y re-escribir corresponden a la redacción, desde que se grafican las ideas iniciales hasta la revisión y corrección de la versión final. Este modelo es retomado por Shih (en Calkins, 1991), quien incorpora a la discusión la necesidad de investigar el proceso de escritura a partir del texto académico (p.e. exámenes, reportes, artículos, etc.). Según este autor, las características específicas de este tipo de texto requieren de

estrategias diferentes; por lo tanto, los jóvenes escritores deben desarrollar habilidades académicas, tales como:

- *Pre-escribir*: Recoger, clasificar, sintetizar, interpretar y adaptar información; saber aprovechar la experiencia y conocimientos personales; relacionar conceptos procedentes de lecturas y las experiencias previas; leer críticamente un texto; obtener y organizar información; etc.

- *Escribir el primer borrador*: Aplicar un proceso de composición eficiente y productivo; controlar los pasos del proceso; tener conocimientos léxicos, semánticos y morfosintácticos; conocer convenciones del discurso y de la mecánica de la escritura; etc.

- *Revisar*: Evaluar el contenido y la estructura; corregir la gramática, el vocabulario, el estilo y los aspectos mecánicos de la escritura; etc.

b. Modelo de procesamiento del discurso

El estudio lingüístico del discurso realizado por Van Dijk (1983) puede interpretarse como una aproximación hacia un modelo de procesamiento de textos en el cual el autor relaciona las habilidades o procesos receptivos (i.e. comprensión escrita) con los productivos (i.e. expresión escrita). En este modelo, la comprensión oral y escrita son concebidas de forma activa, por lo cual, el oyente o el lector “no decodifica mecánicamente los signos de la lengua, sino que construye el significado del texto en su mente” (p.122).

Un concepto básico del modelo de Van Dijk es el de macro-estructura:

(...) el resumen mental de un escrito que se construye un lector para comprenderlo, es lo que registra en su memoria, lo que podrá recordar después de cierto tiempo y también es la imagen mental que utilizará cuando quiera reconstruir el texto viejo para reescribirlo en otro contexto comunicativo (p. 123).

Este modelo destaca la importancia de un primer momento o etapa de planificación o reflexión en torno a lo que se desea escribir, así como otros momentos para la reconstrucción del texto. De ahí que Van Dijk considera que para poder ejecutar (i.e. componer) un discurso coherente:

El hablante debe tener un primer “bosquejo” o “esquema” o “plan” disponible para la organización semántica global del discurso. (...) comenzará con la construcción de una (primera) macro-estructura. En las posteriores etapas de la producción esta macro-estructura puede corregirse o reemplazarse por otra macro-estructura. Los procesos implicados aquí son desde luego diferentes en la conversación cotidiana espontánea, en los discursos públicos, en la escritura novelística o en la producción de artículos de periódico, pero los mismos principios generales son necesarios para regular la producción de cualquier tipo de información compleja (p. 234).

c. Modelos cognitivos

Flower y Hayes (1980, 1981) fueron los primeros en proponer un modelo del proceso de escritura fundamentado en el campo de la psicología cognitiva. Este modelo fue generado a partir de los relatos orales que estudiantes universitarios hacían del proceso de pensamiento mientras escribían. Esta metodología permitió a los investigadores aproximarse a los procesos y subprocesos de la escritura y demostrar que los elementos del proceso eran recurrentes e interactivos. Este modelo demarca tres elementos del proceso:

- *Planificación*: proceso de fijar metas, generar y organizar ideas.
- *Traducción*: proceso de atender a la audiencia, estilo, sintaxis; así como a los aspectos motrices involucrados en la producción de letras y palabras.
- *Revisión*: el proceso de consideración y evaluación del texto.

Este modelo destaca la importancia de la interacción dinámica entre la retórica, la memoria de quien escribe y el texto que se compone; e incluye una función llamada monitorear la cual representa las decisiones del autor con respecto a cuándo generar ideas, cómo organizarlas y cuándo revisarlas. Así, durante esta función las decisiones tomadas conllevan a regresos y avances cíclicos en el proceso.

La interpretación del proceso de la escritura presentado por Flower y Hayes fue criticada, tanto por el modelo como por la metodología, por Cooper y Holzman (1986) quienes consideran la escritura como un proceso social estructurado por la acción del entorno, y no como un proceso cognitivo. Para estos autores, la explicación del proceso de escritura requiere hacer referencia a la complejidad de la estructura social y la dinámica del aula de clase. Además, ellos cuestionan la validez de los relatos orales (i.e. verbalización del pensamiento) como medio para referirse a las dificultades que se presentan durante la ejecución de una acción compleja como es escribir, mientras esta se realiza.

La escritura puede explicarse, también, a través de los modelos de Scardamalia y Bereiter (1992). El primero se identifica como el modelo “decir el conocimiento”, y el segundo como el modelo “transformar el conocimiento”:

El modelo “decir el conocimiento” tiene como premisa que la escritura fluye de manera natural a través de las habilidades del lenguaje que los humanos adquieren en sus experiencias de interacción social. El texto se genera a partir de los identificadores del tópico y del género, los cuales sirven de pistas para que el escritor recupere los conceptos asociados que tiene disponible en la memoria. Esta información se pone en marcha preservando la forma directiva del lenguaje oral, sin requerir mayor planificación o establecimiento de metas del que normalmente ocurre durante una conversación. Los autores relacionan el modelo con los escritores jóvenes de la escuela básica o “escritores inmaduros” quienes tienden a escribir a partir de

una oración o idea hacia la siguiente, con poca reflexión en cuanto a la coherencia global del texto. Así, en el modelo “decir el conocimiento”

Este proceso: pensar-decir, continúa hasta que se acabe la hoja o hasta que se agoten las ideas que vienen a la memoria (...) la coherencia y la buena forma no dependen de la aplicación deliberada o consciente del conocimiento sobre el mundo o del conocimiento sobre los géneros literarios. Sino que estas resultarán de procesos automáticos puestos en marcha gracias a esta actividad. (p.46)

El modelo “transformar el conocimiento”, relacionado con escritores expertos o “maduros”, tiene como premisa que durante el proceso de escritura el autor se mantiene activo transformando sus pensamientos; este va considerando cambios en el texto a medida que va cambiando la forma del discurso. En este caso la escritura se convierte en un proceso de solución de problemas en el cual el conocimiento: de contenido (e.g creencias) y retórico (e.g representaciones del texto y sus objetivos), puede verse afectado por el acto de escribir y pensar. En este modelo:

La transformación del conocimiento se produce dentro del espacio del contenido pero, para que ésta se realice debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico. La clave consiste en traducir problemas del espacio retórico en subobjetivos a conseguir dentro del espacio del contenido y viceversa. (p.48)

Como se ha descrito hasta ahora, la lectura y la escritura constituyen procesos de reconstrucción o elaboración de significados del lenguaje representados por o en signos gráficos. Para quien escribe es importante seleccionar, organizar y codificar contenidos en

estructuras sintácticas que quienes leen deben, a su vez, seleccionar, organizar y codificar para comprender. En ambos casos se ponen de manifiesto las habilidades, las expectativas con el vocabulario, la sintaxis, y los conocimientos adquiridos del entorno. Por tanto, la adquisición de estos procesos es continuo e interminable: cada persona continúa de manera progresiva adquiriendo nuevos aspectos o dominios de estos procesos en sus interacciones y experiencias.

II

ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

Por más de treinta años, educadores e investigadores han pensado que la forma de ayudar a lectores y escritores a comprender y componer es enseñándoles habilidades mecánicas (i.e. combinar letras en sílabas, recitar textos, realizar planas y copias, etc.). Sin embargo, las investigaciones de los últimos veinte años demuestran claramente, como se analizó en la unidad I, que la lectura y la escritura son procesos constructivos en los cuales los individuos reconstruyen significados interactuando con el texto, los conocimientos previos y la situación o contexto en la que se usa el lenguaje. El lector planifica la lectura con un propósito en mente, este piensa acerca del texto y activa sus conocimientos previos relacionándolos con el tópico. Los escritores siguen un camino similar. A partir del propósito para componer, reflexionan acerca de lo que saben o necesitan saber, antes de iniciar el texto. Por último, el lector considera que el significado construido es la mejor opción

o interpretación; y el escritor hace lo propio con su versión final de la composición. Tanto lectores como escritores poseen estrategias cuya utilización consciente o no les ayudan a resolver problemas y construir significados antes, durante y después de estos procesos. Estas estrategias pueden ser divididas en dos grupos: las que maneja el individuo frente al texto o la hoja de papel, que se conocen como estrategias cognoscitivas; y las utilizadas por el docente a fin de lograr sus objetivos de aprendizaje, denominadas estrategias educativas o instruccionales.

Estrategias cognoscitivas para la lectura y la escritura

Las estrategias para comprender material escrito son utilizadas por los lectores sin ninguna evidencia consciente de su uso. Estas estrategias, según Goodman (1985), son mecanismos que permiten resolver problemas, e implican saber a qué prestar atención y a qué no prestar atención, facilitando la construcción del mensaje contenido en el texto.

En la interpretación de la lectura como un proceso se identifican las siguientes estrategias (Goodman y Burke, 1980; Goodman, 1985):

• Selección

El cerebro, apoyado en lo que el lector conoce acerca de la lengua, la lectura y el texto en particular, controla la búsqueda de información orientando el mecanismo de la visión. Es el cerebro el que selecciona aquellos indicios del medio ambiente y las impresiones gráficas que serán más productivas y necesarias; de lo contrario, el pensamiento se saturará de la información poco importante.

• Inferencia

Esta estrategia permite, sobre la base del conocimiento previo que se posea, tomar decisiones con relación a la información explícita

o implícita en el texto. Dado que inferir implica afrontar una serie de riesgos, entre ellos el desacierto, el nivel de confianza que tenga el lector acerca de su capacidad para comprender el mensaje puede resultar una limitante en sus intentos de elaborar inferencias. La generación de inferencias constituye (Trabasso, 1981) la creación de cadenas de causalidad donde subyacen los conceptos que se derivarán de la estructura superficial expresada en el texto.

• *Predicción*

La habilidad para predecir o anticipar aquellos aspectos significativos de una información influye considerablemente en la decisión de leer y en la comprensión del mensaje, ya que al leer sólo se seleccionan aspectos disponibles o conocidos del lenguaje. Basándose en el conocimiento acumulado, el lector tomará las claves más significativas y hará sus predicciones. Según Goodman (1985), la estrategia de predicción se facilita en la medida en que los textos sean predecibles para los lectores; por tanto, la “predictibilidad” resulta ser un concepto teórico más útil que la “lecturabilidad”.

• *Confirmación*

Esta estrategia surge de la evaluación de las hipótesis planteadas en la predicción y determina la significación del texto. La confirmación ratifica las expectativas que acerca del texto acompañan al lector, haciendo posible la autoinstrucción.

• *Corrección*

La estrategia de corrección implica la reconstrucción del texto y la restitución del significado. La misma puede presentarse en dos modalidades: analizando e interpretando la información procesada o regresando al texto a fin de obtener más información. Las estrategias cognoscitivas, dirigidas a dar sentido al texto, se presentan en forma continua e interactiva de manera que el lector selecciona sobre la base de sus predicciones, y predice e infiere sobre la base de lo que selecciona. De igual modo sucede con la información utilizada para confirmar, de la cual pueden surgir

nuevas inferencias y predicciones. Esta interacción facilita la economía en el procesamiento de la información.

Morles (1986), apoyado en una revisión bibliográfica, plantea que “las estrategias cognoscitivas más comunes y eficaces que usan los lectores al procesar información para comprender la lectura se pueden agrupar en cinco categorías principales: de organización, de focalización, de elaboración, de integración y de verificación” (p. 16). Esta clasificación complementa la anteriormente señalada.

· *Organización*

Esta estrategia comprende todo lo que el lector ejecuta a nivel cognoscitivo a fin de organizar o dar un nuevo orden a la presentación de la información en el texto.

e.g. Organizar cronológicamente los eventos que se incluyen en un texto o dar un orden diferente a los conceptos, ideas o detalles.

· *Focalización*

Incluyen aquellas estrategias que sirven para precisar el contenido del texto.

e.g. Ubicar o formular interpretaciones parciales del texto a medida que se va leyendo o leer con el propósito de dar respuestas a determinadas preguntas.

· *Elaboración*

Estas estrategias corresponden a las acciones que implican la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto, con el propósito de hacer este más significativo.

e.g. Formular imágenes mentales, pensar en analogías, dar ejemplos o comentarios, relacionar ideas, parafrasear el texto y formular preguntas o hipótesis.

· *Integración*

Busca unir partes de la información disponible en un todo coherente.

e.g. Relacionar el contenido del texto con los conocimientos previos del lector o formular interpretaciones sobre el contenido, después de leer trozos más o menos largos o después de finalizar la lectura completa.

Verificación

Estas estrategias permiten comprobar lo cierto de las interpretaciones logradas.

e.g. Cotejar la coherencia de las interpretaciones parciales y la inclusión de todos los elementos comprendidos en el texto.

En cuanto a la escritura, este proceso constituye una serie de operaciones que llevan a la solución de un problema. El proceso comienza cuando el escritor, consciente o inconscientemente, inicia un tópico, y este concluye cuando el texto se publica. Graves (1994) enfatiza el supuesto de que la composición es anterior al acto físico (i.e. mecánico) de escribir; además este autor identifica subprocesos asociados a la escritura: selección del tópico, ensayo, búsqueda de información, atención a la ortografía y caligrafía, lectura, organización, edición y revisión.

Como se discutió en la unidad anterior, existe un fuerte vínculo entre escritura y pensamiento (i.e. procesos cognitivos). Langer y Applebee (1987) fundamentan este vínculo a partir de los siguientes principios:

- La escritura es permanente y permite al escritor “repensar” y revisar por largo tiempo.
- La escritura requiere que quien escribe construya significados explícitos que vayan más allá de la forma original.
- La escritura lleva al escritor a pensar acerca de las relaciones entre ideas.
- La naturaleza constructiva-activa de la escritura constituye una oportunidad para explorar ideas y presunciones que de otra manera pudieran pasar desapercibidas.

Aun cuando las investigaciones revisadas para este libro no reportan información acerca de estrategias cognitivas específicas para la escritura, estimo que el estudio realizado por Many, Fyfe, Lewis y Mitchell (1996) arroja resultados importante que permiten comprender lo que los escritores piensan que se supone deben hacer al escribir. He agrupado los planteamientos de estos autores en tres categorías que pueden interpretarse como estrategias de acumulación, de transferencia y de transformación de información.

· *Acumulación*

Esta estrategia se presenta de manera lineal. En ella, el escrito recaba información interesante, descubierta por azar y sin ninguna planificación. El texto se va ajustando de manera de adecuar la información. La estrategia sigue un procedimiento de búsqueda y copia palabra-por-palabra.

· *Transferencia*

Esta estrategia puede seguir dos procedimientos: 1) trabajar oración-por-oración, para lo cual se lee y luego se reformula el texto en “propias palabras”, o 2) leer, recordar y escribir. En cualquiera de los casos, el proceso se centra en un solo texto, fundamentado en la estructura y organización de la fuente original.

· *Transformación*

La estrategia de transformación conlleva la planificación continua y extensiva a medida que se busca información relacionada con el tópico o propósito del escrito. La planificación es revisada constantemente a medida que surgen nuevas posibilidades o la necesidad de cubrir otros tópicos o subtópicos; por lo tanto, el escritor verifica la exactitud de su información confrontándola con otras fuentes. El procedimiento principal en esta estrategia consiste en internalizar la información importante de la fuente, sintetizarla y escribir acerca de ella; en otras palabras, seleccionar, organizar y conectar contenidos. Cualquiera sea la estrategia seleccionada para componer un texto, el proceso puede verse influenciado por:

- las características individuales y estrategias personales,
- la naturaleza del texto que se espera componer, y
- el contexto en el cual se realiza el acto de componer (i.e. tiempo para la actividad, ambiente físico, materiales disponibles)

Estrategias instruccionales para la lectura y la escritura

Las exigencias del futuro plantean un reto a los individuos, y a la escuela, en cuanto a capacitar para el procesamiento y utilización de la gama de información que se enfrenta; de ahí que se proponga una educación orientada en tres niveles de capacitación: 1) para la obtención de información o conocimientos necesarios para manejarse exitosamente, 2) para la aplicación o utilización apropiada de esta información y, 3) para la transmisión de la información.

La incapacidad para leer y escribir bien, hecho que se evidencia en el bajo rendimiento académico de algunos estudiantes, puede atribuirse al desconocimiento o uso deficiente de las estrategias básicas para estos procesos, mucho más que a la falta de disponibilidad de material. En estos casos, la instrucción a través de la persona del maestro, como elemento orientador, facilitador o mediador del aprendizaje, crea experiencias que permiten a los aprendices concienciar el acto de leer y de escribir bajo una interpretación más avanzada que el simple conocimiento mecánicos de estos procesos. Tratar de establecer la necesidad de la enseñanza o la instrucción en el aula no es fácil ni simple. El debate en torno a enseñar y aprender data de cierto tiempo, y no constituye el objeto de este libro. Por tanto, me limitaré a destacar que las ideas que sirven de referencia para fundamentar la utilización de estrategias educacionales en la alfabetización provienen de la teoría desarrollada por Vygotsky (1993). Este autor señala que los niños adquieren altos niveles de pensamiento, como los presentes en la lectura y la escritura, a través de la ayuda, mediación o andamiaje

de otros individuos con mayor experiencia (i.e. adultos o grupo de pares). De ahí que el aprendizaje sea un proceso social que ocurre durante la interacción entre niños y adultos. Por tanto, la visión acerca de la enseñanza de la alfabetización que se desea destacar se pone de manifiesto con Durkin (1990) quien señala que “la instrucción se refiere a aquello dicho o hecho por alguien o algo, que tiene el potencial para enseñar a uno o varios individuos lo que no conocen, lo que no entiende, o lo que no saben hacer” (p. 472). Esta definición se complementa con Au (1995) quien considera la instrucción como la motivación que se le brinda al estudiante para que se involucre o interese en una actividad significativa, y luego ofrecerle el apoyo o asistencia necesaria para completar dicha actividad de manera exitosa.

La organización de experiencias significativas que permitan al alumno desarrollar sus capacidades de control y evaluación de las estrategias cognoscitivas, le llevan a construir y ampliar sus estructuras organizativas (i.e. esquemas) y a reconocer las relaciones subyacentes en el texto, que lee o escribe, a partir de las interacciones con el medio. Los lectores y escritores utilizan o aprenden a utilizar sus esquemas para categorizar ciertos aspectos del discurso atendiendo a la forma como estos funcionan en los diferentes contextos; además de organizar los conceptos recién adquiridos.

Decisiones a tomar con respecto a las estrategias instruccionales

Cada situación de aprendizaje es diferente. Algunas lecciones requieren combinar estrategias, en otras se aplican estrategias únicas; a veces el apoyo constante del docente es requerido, en otras la mediación es casi nula. De tal manera que, los docentes necesitan, continuamente, tomar decisiones acerca de las estrategias a utilizar durante sus proyectos o lecciones. Las pautas que se presentan

a continuación pueden ayudar a decidir cuáles, cuándo y cómo usar estrategias de lectura y escritura.

1. Planificación

Para cualquier aprendizaje, la utilización de estrategias instruccionales requiere de planificación. Goodman y Burke (1980) recomiendan las siguientes fases en la planificación de la lectura.

- *Iniciación*: Esta fase tiene como finalidad captar el interés de los alumnos, de manera de que estos deseen leer. El conocimiento que tiene el maestro acerca de sus alumnos le ayuda a tomar decisiones sobre la manera más adecuada de presentar la estrategia; en ciertos casos, es favorable permitir que ellos planifiquen sus propias experiencias de lectura.

- *Interacción*: El aprendizaje se favorece cuando los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con sus compañeros acerca de lo que están haciendo o aprendiendo; siempre y cuando estén en un entorno libre de amenazas y cuestionamientos. Esta fase ofrece oportunidad para que los alumnos aprendan a partir de la experiencia de presentar sus ideas a otras personas y a su vez, recibir comentarios que los hacen pensar o reflexionar acerca de sus ideas. La posición del maestro es de participante en la discusión, y no como la fuente de la cual surgen todas las respuestas correctas.

- *Aplicación*: Los aprendizajes se consolidan en la medida en que se presentan oportunidades para su aplicación. Así, el maestro debe suministrar material adicional que podrá ser utilizado en la forma sugerida en la fase de interacción.

- *Ampliación*: Ya que la lectura es una manera de lograr aprendizajes, conviene que los alumnos capten su relación con otras experiencias o conocimientos. Esta fase permite generalizar

la importancia de la lectura hacia otros aspectos de la lengua; así como, hacia otras áreas académicas del plan de estudio.

En el caso de la escritura, Langer y Applebee (1987) describen cinco componentes fundamentales para su mediación o andamiaje:

- *Pertenencia*: Los estudiantes deben reconocer el valor que tiene la tarea para sí mismos, y saber cual es ese valor.
- *Pertinencia*: Los estudiantes deben comprender la forma cómo el escrito apoya sus aprendizajes.
- *Capacidad*: Los estudiantes deben tener el conocimiento y destrezas requeridas para la tarea.
- *Colaboración*: El docente debe apoyar el aprendizaje a través del modelaje, las interrogantes y la retroinformación. El papel del docente es de colaborador y no de evaluador.
- *Internalización*: Los estudiantes deben internalizar las estrategias utilizadas al escribir, y considerarlas como eventos naturales en de los procesos de pensar y aprender.

La correspondencia y similitud entre los procesos de lectura y escritura, en cuanto al tipo de conocimiento y procesos cognitivos, sugieren la necesidad de una enseñanza conjunta. Hasta ahora se han presentado y discutido estos procesos de manera separada por razones teóricas y metodológicas, pero se estima que al abordar su didáctica estos procesos deben integrarse. Los beneficios de la enseñanza de la lectura y la escritura a través de estrategias instruccionales combinadas se pone de manifiesto, según Cooper (1993), en el rendimiento y la comunicación “(...)ya que la escritura conlleva a mejorar los logros en la lectura, y la lectura lleva a una mejor ejecución en la escritura (...) Ellos son procesos que nos ayudan a comprender y comunicarnos más eficientemente” (p. 403). Además, la enseñanza combinada de la lectura y la escritura involucra experiencias que favorecen un mayor razonamiento y el uso de niveles altos de pensamiento, por cuanto en ambos casos el pensamiento es un elemento fundamental en la construcción de significados. Clay

(1998, p. 137) señala cuatro ventajas de aprender a escribir a medida que se aprende a leer:

a. La escritura promueve el análisis: por su naturaleza motora-muscular y la necesidad de construir cada detalle de las palabras, no sólo en la formación de las letras sino su yuxtaposición, la escritura es la actividad del lenguaje más lenta. Ello permite al aprendiz explorar (i.e. analizar) las relaciones presentes y necesarias en sus escritos, forzándolo a prestar atención a los detalles (p.e. organización y secuencia) que pudieran pasar desapercibidos durante la rápida percepción visual de un texto que se lee.

b. La escritura destaca la formación, secuencia y agrupación de letras: Al escribir se trazan letras en secuencia, forzando el análisis de sus rasgos. Esta es una actividad similar a la que promueven los docentes cuando exigen al alumno “mirar” las letras y el orden de estas en las palabras. En un ambiente de escritura espontánea y libre, donde se hace necesario registrar el mensaje antes que se olvide, el análisis detallado del agrupamiento de letras en secuencias es inevitable.

c. La escritura guía al aprendiz al intercambiar diferentes fuentes de conocimiento: a medida que el aprendiz compone textos escritos debe prestar atención a los diferentes niveles jerárquicos que va presentando la información. Aspectos como mirar sin apreciar los rasgos de las letras, la estructura de las palabras o sus secuencias, pueden conceptualizarse de manera diferente si el aprendiz esta leyendo y escribiendo simultáneamente, dada la naturaleza analítica del acto de escribir. “La escritura puede promover competencia para lectura y viceversa si el aprendiz está al tanto de la naturaleza recíproca de estos actos. La lectura y la escritura pueden aprenderse concurrente e interrelacionadamente.” (p. 138)

d. Las ventajas cognitivas del aprendizaje integrado de la lectura y la escritura: siguiendo los principios de Piaget de cómo el

niño construye sus aprendizajes, los rasgos que el aprendiz va apreciando en la escritura lo lleva a construir una “conciencia lingüística” o teoría del lenguaje que utiliza para confirmar el texto impreso al leer.

Así, la lectura y la escritura se fundamentan en las mismas fuentes de conocimiento (i.e. letras, sonidos, palabras, gramática, géneros literarios, estructura del discurso, etc.); haciendo que los logros en la lectura se traduzcan en logros en la escritura y viceversa. Por tanto, las estrategias educacionales diseñadas para ser utilizadas en grupo o en forma individual deberán favorecer ambos procesos, y se fundamentarán en la previa evaluación que indique aquellos aspectos en los cuales los estudiantes requieren cierta orientación. Los materiales a ser utilizados deben diseñarse y seleccionarse cuidadosamente a fin de ofrecer experiencias reales de lectura y escritura.

La lectura y la escritura en la educación básica son procesos esenciales a través de los cuales los niños desarrollan y afinan las destrezas de la alfabetización iniciadas en el preescolar. De ahí que, los alumnos de primer grado, y me atrevo a incluir a los alumnos de tercer grado, aún se encuentran en un proceso emergente de la alfabetización. Por tanto es conveniente y necesario crear un ambiente que ofrezca oportunidades para desarrollar la expresión oral en el juego, disfrutar de literatura infantil, acceder a material impreso variado y experiencias de aprendizajes dirigidas que involucren una amplia gama de tópicos. Los alumnos necesitan leer y escribir textos significativos *todos los días* a objeto de alfabetizarse. A textos significativos me refiero, leer y escribir textos que vayan más allá del nivel de sílabas, palabras aisladas u oraciones descontextualizadas. Es decir, leer y escribir géneros diferentes –narrativo, expositivo o poesía– que pudieran ser inspirados por los libros o los contenidos que se trabajan en el aula. Deseo destacar que las actividades de copia, planas, ejercicios de pareo, preguntas literales después de la lectura, y memorización de reglas ortográficas no involucran textos

significativos; por lo demás, le restan al niño tiempo y oportunidad para descubrir y desarrollar estrategias cognitivas y conciencia lingüística acerca de la lectoescritura. Una situación que ejemplifica lo antes expuesto es la vivida como docente formadora de educadores, en la oportunidad en que visitaba una pasante en su aula de segundo grado. Al ojear los primeros registros en el cuaderno de la niña sentada a mi lado comprobé que la actividad de escritura era solamente planas. Alarmada y curiosa le pregunté: ¿Quién te mandó a hacer esto?; la niña me respondió: “Fue en el colegio de las monjas. Tenía que hacer muchas de estas (señalando las páginas del cuaderno) y copiar todo lo que la maestra escribía en el pizarrón. Me salió un callo en este dedo (mostrándome su dedo índice derecho). Entonces mi mamá me cambió de colegio”. No pude desaprovechar la oportunidad y seguí indagando: “¿Sabes para que las hacías?, y me respondió: “No. Pero la maestra hacía que las repitiera porque no me salía igual que las de ella”. Me atrevo a predecir que después de cuatro o quince años esta niña seguirá *haciendo la letra* diferente a la de su primera maestra de segundo grado..., pero ¿cuánto tiempo se desperdició y cuántas oportunidades alfabetizadoras se le negaron a esta niña?

Elemento crucial en la alfabetización inicial es la asignación de mayor tiempo a las actividades que involucran el lenguaje (Cooper, 1993; Heller, 1995), no sólo en lo referido a conocimientos a aprender, sino a su utilización. Cuándo, por qué, cómo y dónde los niños deberán leer y escribir son decisiones importantes que debe hacer el docente al planificar sus proyectos de aula. Obviamente que ello está influenciado por el concepto e interpretación que se tenga de estos dos procesos.

2. Modos de instrucción

La alfabetización exitosa tiene como aliado los modos de instrucción que el docente organiza en el aula para ayudar a sus

alumnos en la apropiación de los procesos de leer y escribir. Estos modos se pueden identificar como: a) Modo directo, se presenta cuando el docente utiliza diferentes estrategias para ayudar a los alumnos a entender los conceptos que enseña; b) Modo interactivo, exige la intervención del docente en momentos en que lo requieran los alumnos. Para ello es necesario que el docente tenga buenas habilidades metacognitivas a fin de saber cuándo y cómo intervenir; a menudo el modo interactivo se utiliza en combinación con otras estrategias de enseñanza; c) Modelaje, verbalizar en voz alta los pensamientos es una forma efectiva de ayudar a los alumnos en la comprensión. Ello les ayuda a lograr el *insight* acerca de los tipos de pensamiento necesarios para comprender los procesos de leer y escribir.

3. Experiencias contextualizadas

Si bien leer es construir significados, para ello, el lector necesita identificar las palabras en el texto. La instrucción integrada de la lectura y la escritura permitirá a los niños aprender a leer y a escribir palabras al mismo tiempo. Sin embargo, antes de abordar las actividades de identificación no puedo pasar por alto la importancia que tiene en la lectoescritura el desarrollo de conceptos acerca de lo impreso (Clay, 1998).

· *Conceptos acerca de lo impreso*

Estos constituyen las nociones que el niño debe poseer con relación al libro, las oraciones, las palabras y las letras. Los niños deben saber que las formas gráficas en los libros presentan mensajes con significado. En relación con los libros, ellos deben saber la orientación izquierda–derecha y arriba–abajo que se sigue en una página, así como, identificar la cubierta, título, autor, ilustrador, inicio y final del texto.

También, los niños deben desarrollar un conocimiento acerca de las oraciones. Ellos deben reconocer una oración, saber que ella representa un mensaje, y ser capaces de reconocer el inicio y el final de la misma identificando la letra mayúscula y el punto final. De igual manera, necesitan conocer otros signos de puntuación como las comillas y los signos de interrogación y admiración, entre otros. Es importante desarrollar la noción de *palabra*, y saber que cada palabra está compuesta de *letras*, las cuales siguen un orden.

Aunque muchos niños llegan a la escuela con estos conceptos, otros no; por tanto es necesario ayudarles a adquirirlos. Ello debe realizarse a través de experiencias significativas de lectoescritura y no con ejercicios de reconocimiento de letras aisladas, silabeo o “toma de lecciones”.

· *Desarrollo de la fluidez*

Desde finales de los noventa se ha retomado el interés hacia la importancia de la fluidez en la lectura (Strickland y Morrow, 2000). Estas autoras destacan que la fluidez (i.e. velocidad, exactitud y prosodia) deben ser parte integral de los programas de alfabetización inicial. Al respecto, algunos métodos que al parecer ayudan a elevar la fluidez son: a) Modelaje del docente a través de lectura oral o lectura guiada y b) Lecturas repetidas que ofrecen a los niños la oportunidad de “practicar”, utilizando textos que ellos puedan leer con facilidad.

4.Consideraciones generales

Aun cuando se enfatice un componente o área del lenguaje (e.g. gramática, vocabulario, fonética, oír, hablar, leer, escribir), cada experiencia puede favorecer otros aprendizajes simultáneamente.

· La instrucción debe iniciarse con textos significativos: Al leer a/con los alumnos rimas, poemas, canciones y libros en voz alta se les ayuda a desarrollar conceptos acerca de lo impreso (i.e. carátula, título, autor, inicio y fin, orientación izquierda-derecha, texto, imagen, oraciones, palabras, letras mayúsculas y minúsculas, etc.), conciencia fonológica y correspondencia letra-sonido. Sin embargo, el énfasis de la lectura estará en la construcción de significados. Los materiales utilizados deben ser altamente predecibles en término de rima y patrón sonoro.

· Las necesidades de los alumnos y los textos utilizados deben identificar el área del lenguaje que se desea apoyar o enfatizar: La falsa creencia de que se aprende a leer, y a escribir, siguiendo una secuencia silábica rígida en la correspondencia letra-sonido debe ser sustituida por las necesidades puestas de manifiesto por el niño en sus intentos de leer y escribir. Si, por ejemplo, un niño escribe y lee la siguiente oración: la plta s mrn (La pelota es marrón). Puede decirse que éste conoce, con bastante exactitud, la correspondencia letra-sonido de las consonantes p l t m n; pero necesita mediación en los aprendizajes de las vocales intermedias. En este caso, resultará de mayor motivación crear situaciones con materiales significativos que ilustren esos sonidos, más que preparar una lección con ese tema.

· El modelaje debe utilizarse en todos los eventos de lenguaje: cualquiera sea el componente o área del lenguaje que se desee enseñar debe ser modelado por el docente. Los estudiantes necesitan observar cómo los “expertos” utilizan el lenguaje; de ahí que, verbalizar el acto de leer o de escribir les ofrece pautas para hacer lo propio cuanto estén en control del proceso.

· El contexto alfabetizador ayuda a desarrollar el proceso: La mejor forma de lograr automaticidad y fluidez es a través de la lectura y escritura permanente de textos sencillos generados por un entorno estimulador y promotor del lenguaje. Por tanto, no interrumpir al niño en sus intentos o aproximaciones; darle

oportunidad de utilizar sus estrategias para construir el lenguaje y autocorregirse si se equivoca.

Estrategias metacognitivas en la lectura y la escritura

Una de las expectativas que se tiene en torno a la escuela es que ella ofrezca una instrucción que permita a los alumnos estructurar sus actividades cognoscitivas, relacionadas con el proceso de la lectura y el aprendizaje en general. Cuando los estudiantes entienden el proceso, ellos están en capacidad de poner en práctica estrategias para diseñar, controlar, evaluar y revisar sus propios aprendizajes. Si la escuela favorece una instrucción en la cual se tenga conciencia de que la nueva información que se presenta se está entendiendo o no, se estaría enseñando a pensar más y no se ahogaría al estudiante en información que rápidamente dejaría de usar. Con tales propósitos, surge de la teoría de la Psicología del Desarrollo el concepto de Metacognición o Metacomprensión.

La Metacognición hace referencia al conocimiento y control que tienen los individuos sobre sus actividades de pensamiento y aprendizaje (Baker y Brown; en Flood, 1983); y aunque suene redundante es pensar acerca del pensamiento, dirigir de manera planificada el pensamiento. Quien posee estrategias metacognitivas bien desarrolladas tiene conciencia de cuáles habilidades, estrategias y recursos necesita para realizar una tarea de manera efectiva, y la habilidad para utilizar mecanismos de autorregulación que aseguran el éxito de la tarea. El docente que utilice de manera explícita y deliberada estrategias metacognitivas motiva a los estudiantes a atender sus procesos de aprendizaje; haciendo lo oculto obvio, desmitificando los procesos mentales, aflorando ideas, valores y cultura subyacente, y permitiéndoles el acceso a la información que les ayudará a ser poderosos usuarios de la lengua escrita.

Baker y Brown señala que hay por lo menos cuatro aspectos fundamentales en la Metacompreensión, que son:

- *Conocer cuando se sabe.* El lector dirige el alcance de sus conocimientos, reconoce fallas en la comprensión y utiliza estrategias que luego la desarrollan.
- *Conocer lo que se sabe.* El lector está consciente del conocimiento que posee y puede dirigir ese conocimiento. De manera implícita, el lector puede predecir lo que sabe y lo que o sabe.
- *Conocer lo que se necesita saber.* El lector está consciente de que cierto tipo de información es necesaria para completar una tarea de manera eficiente. Esto se logra más fácilmente cuando se conoce el propósito de la lectura.
- *Conocer la utilidad de las estrategias de intervención.* El lector sabe que al leer puede utilizar ciertas estrategias que pueden ayudarle a comprender mejor; tal sería el caso de repetir la lectura, formularse preguntas en torno a la información deficiente y buscar las respuestas a esas preguntas en el texto.

Morles (1986) agrupa las estrategias metacognitivas en tres categorías:

- *Planificación del proceso de comprender.* Estas estrategias precisan de manera consciente el propósito y meta de la lectura, determinando cuánto sabe el lector sobre el tema que lee y la selección de las estrategias apropiadas para el procesamiento de cada parte del trozo. Durante su desarrollo se debe considerar el propósito y meta de la lectura, las particularidades del material y las características del lector.
- *Regulación del proceso.* Estas estrategias incluyen la supervisión permanente de la ejecución del proceso a fin de verificar si se están utilizando las estrategias cognoscitivas apropiadas. Ello implica determinar la presencia de problemas de comprensión, actuar

para resolver apropiadamente tales problemas, y determinar cuándo se debe cambiar una estrategia por otra.

· *Evaluación de la ejecución del procesamiento de la información.*

Esta estrategia determina cuándo y cuánto se ha comprendido; así como, la eficiencia tanto de las estrategias cognitivas empleadas como de las metacognitivas.

Lo antes expuesto se hace evidente, que la participación del maestro es básica por cuanto los estudiantes requieren de un orientador y mediador que guíe el uso y desarrollo de estrategias de lectura y escritura; así como de habilidades de transferencia de conocimientos. En consecuencia, se necesita crear situaciones y experiencias donde los estudiantes prueben, discutan y evalúen sus estrategias y utilicen el conocimiento adquirido. En otras palabras, APRENDER A APRENDER.

EL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN ESCOLAR

La afirmación final del capítulo anterior hace referencia al papel del docente en el proceso de adquisición de los procesos de lectura y escritura, a través de experiencias de aprendizaje en las cuales se implementen estrategias instruccionales que permitan mejorar la comprensión y la composición. Para ello es fundamental que los docentes conozcan las bondades que ofrece un programa que promueva la alfabetización en el aula escolar.

¿Qué es un programa de alfabetización escolar? Un programa es un plan que nos permite realizar las cosas. Un programa de alfabetización, entonces, es un plan para apoyar a los alumnos en el desarrollo de sus potencialidades para el uso del lenguaje (i.e oír, hablar, leer y escribir).

Los tres componentes básicos del programa de alfabetización que se propone son:

- Motivación.

- Enseñanza de la lectura y la escritura.
- Lectura y escritura independiente.

Motivación

La definición de motivación a destacar –a partir de las ideas de McCombs (1991) –es aquella ayuda que se le ofrece al alumno para sacar de sí y desarrollar sus propias motivaciones y tendencias naturales para aprender, más que “prepararlos” o darles algo que carecen. La experiencia adquirida como docente ha demostrado que cuando las personas están muy motivadas y cuando las actividades que realizan son significativas, ellas aprenden más rápidamente. Por ello, la motivación exige que se promueva, mantenga y oriente el entusiasmo y perseverancia de los alumnos para el logro de las metas académicas.

Algunas veces la motivación proviene de los mismos alumnos; en otras, es generada por el docente, el entorno y las experiencias. Es necesario tener presente que la motivación no es una actividad única que realiza el docente. Ella implica un conjunto de actitudes y acciones que suceden en el ambiente del aula y conlleva a conformar una comunidad de aprendices (Cooper, 1993), donde el docente también manifiesta su entusiasmo hacia la lectura, la escritura y el aprendizaje. Como elementos generadores de la motivación se desea destacar:

1. El aula alfabetizadora

La organización de un ambiente con abundante uso del lenguaje y manejo de material impreso es un factor de motivación, y en consecuencia estimulador del aprendizaje auténtico. Este tipo de ambiente, básico en las aulas de cualquier nivel escolar, promueve parte de la motivación necesaria para incentivar a los alumnos a construir significados. El aula alfabetizadora debe ofrecer espacios

diferentes (e.g. rincones, centros, áreas) donde se focalicen aprendizajes específicos del lenguaje. Estos espacios pueden variar según el aula, el grado o el nivel escolar; lo fundamental es que ellos estén disponibles y accesibles a los alumnos. Algunos de estos espacios o áreas pueden ser:

· *Área de lectura independiente (Biblioteca del aula o Rincón para la lectura)*

Esta área, accesible a los alumnos en todo momento, debe incluir material impreso de géneros y propósitos variados (e.g. narraciones, referenciales, informativos, poesía, periódicos, revistas, folletos, etc.). Además, debe incluir textos producidos por los propios alumnos, ello reforzará el concepto que tienen de sí mismos como lectores y escritores.

La organización y disposición de esta área debe ser atractiva y confortable; se puede disponer de cojines, sillas y mesas redondas, y una cartelera para promocionar la lectura de ciertos títulos o autores. Las colecciones o títulos deben cambiarse o ampliarse con frecuencia. En este sentido, los docentes pueden solicitar el apoyo de los padres y representantes, la comunidad, la biblioteca de la escuela, o los servicios que brindan las Salas Infantiles de las Bibliotecas Públicas, Banco del Libro y el programa “Caja Viajera” de Fundalectura.

· *Área de escritura o creación*

Este espacio es para promover la escritura y exponer las producciones en progreso de los alumnos. En ella se debe disponer de sillas y mesas e instrumentos y herramientas para escribir: papel (sin rayas para preescolar), lápices, marcadores, creyones, tijeras, cinta plástica. Si fuese posible una máquina de escribir vieja o mejor aún una computadora con un programa para componer acorde al grado;

un software sugerido es “El Taller de los Libros” (IONA, 1998). Esta área también debe disponer de estantes, archivadores, carpetas individuales o algún tipo de depósito donde los alumnos puedan guardar sus trabajos en progreso.

Para ayudar a los alumnos en la publicación de sus producciones, también se debe disponer de cartulina normal y de construcción, cartón dos en kilo o doble faz, hilo o lana, engrapadora, pega.

· Área para compartir

Un aspecto importante en la construcción de significados es compartir lo que se lee o escribe, ya que ello se acerca a las experiencias auténticas para leer y escribir. Por ello, los alumnos requieren de un espacio para reunirse a compartir lo que están leyendo o escribiendo. Esta área debe tener la silla del autor –asiento para el alumno que va a compartir– y mesas para exhibir los productos. Esta área también puede reacomodarse como espacio para reuniones o mini-lecciones en pequeños grupos; para lo cual, es útil disponer de un pizarrón o un atril.

El aula alfabetizadora es vital para el desarrollo oral y escrito del lenguaje, ampliando conocimientos previos y creando una atmósfera que promueva oportunidades de lectura y escritura auténtica. Las ideas que propongo no deben ser una limitación para el docente promotor de la alfabetización; su experiencia, capacidad y compromiso son claves en la organización y ambientación del aula.

2. Lectura oral

Otro elemento de motivación de la alfabetización en el aula es leer a los alumnos. Cuando los docentes leen en voz alta, con entusiasmo, cuentos de gran atractivo a los niños como *La Ratoncita Presumida* (Naoza, 1985) o *El Rabipelado Burlado* (Armellada, 1990), se integran el placer y el entusiasmo por leer y aprender.

El leer a los niños, desde el nivel inicial hasta la escuela secundaria, es ampliamente reconocido y valorado (Vanini, 1995; Kaufman y Rodríguez, 2001), por cuanto, además la motivación que genera constituye una base para la expansión del lenguaje y el conocimiento previo; principalmente, para aquellos niños que no han tenido esta experiencia en el hogar. La lectura oral también influye favorablemente en la escritura (Graves, 1992). Al escuchar gran variedad de narraciones y géneros, los alumnos perciben rasgos discursivos que posteriormente reflejan en sus escritos.

A continuación se ofrecen algunas orientaciones que pueden ayudar a los docentes en la planificación de esta actividad en el aula:

- Los docentes pueden leer a toda la clase o a pequeños grupos en diferentes momentos del día (e.g. al inicio de la jornada o luego del recreo). Esta acción debe ser consistente a fin de que los alumnos la esperen con emoción y expectativa.

- La selección de los libros debe ser cuidadosa y ajustada a los intereses y necesidades de los alumnos a fin de que amplíen su imaginación y desarrollen valor estético literario. Algunos libros pueden relacionarse con los temas que se discuten en el aula, pero no es obligatorio. Si la lectura de algún libro parece interesar poco a los alumnos, detenerse y conversar acerca de lo que sucede. Es importante variar los géneros (e.g. cuentos, poesía, novelas cortas, adivinanzas, etc.).

- Los libros predecibles tienen historias de estrofas sencillas que se repiten, acompañadas de ilustraciones que ayudan al joven lector a predecir las palabras. Estos textos son especialmente útiles para la integración de la lectura y la escritura, ya que los patrones que presentan permiten que los alumnos generen nuevas versiones. Por ejemplo: Luego de la lectura de *Juguemos en el Bosque* (2005), la docente puede volver a leer el texto omitiendo el nombre del animal (i.e. el lobo) o de las prendas de vestir (i.e. zapatos, medias, pantalón) que este se va colocando, motivando a los alumnos a predecir la palabra que falta. Esta actividad también debe realizarse en forma

escrita, de manera que los alumnos reconozcan claves semánticas y sintácticas. Con alumnos de nivel Inicial y Primer Grado es de gran utilidad los libros de mayor dimensión (0.60 x 0.50 cm.) ya que permiten reconocer fácilmente las formas gráficas de las letras.

- El entusiasmo que demuestre la/el docente por la lectura del cuento o el poema, reunidos en un ambiente acogedor será el ancla que asegure el éxito de la actividad. Por ello es necesario conocer el texto de antemano, lo que facilita una lectura amena y fluida; quizás se pueda acompañar de las voces de los personajes, efectos de sonido o algunos gestos.

- Disponer de un lugar confortable que invite a escuchar, para ello se puede utilizar el espacio destinado a la lectura independiente o biblioteca del aula. La incorporación de una mecedora le dará un toque acogedor y placentero a la lectura.

- La conversación antes, durante y después de la lectura permite conocer las reacciones o respuestas (i.e. sentimientos, emociones) que los niños sienten hacia la actividad. Este no debe ser un momento para “evaluar” lectura o conocimientos; de ahí que, el docente también debe compartir sus reacciones al texto leído.

3. Actitudes y expectativas de los docentes

Aun cuando la escuela disponga de equipos de enseñanza sofisticados, un programa de avanzada y alumnos que deseen aprender, debe tener también *buenos docentes* para que el aprendizaje deseado se logre. Diseñar un instrumento para determinar quien es buen docente en nuestras aulas no es fácil; sin embargo asumimos el riesgo de señalar algunos indicadores generales en el caso de la alfabetización. Estos rasgos serían:

- Dominio de la habilidad expresiva, comunicativa.
- Actitud positiva y entusiasta hacia la lectura y la escritura.
- Sensible a las diferencias individuales de sus alumnos; consciente del éxito de TODOS.

- Cálido y amigable.
- Dispuesto a asumir riesgos y tomar decisiones.
- Conocedor de intereses y necesidades de los alumnos.
- Promotor de un entorno físico, emocional y social adecuado en el aula.
- Utiliza el modelaje, la enseñanza interactiva y actividades de aprendizaje diferentes.
- Dispone de una variedad de materiales y recursos para la adquisición del lenguaje.
- Maneja técnicas de diagnóstico y evaluación.
- Disponible dentro y fuera del aula para ayudar y guiar a sus alumnos.

4. Comunicación con los padres

Es un aspecto fundamental en la motivación de los alumnos. El envío de correspondencia y las reuniones en el aula con los padres y representantes en horarios adecuados para ellos crean altos niveles de motivación en los aprendizajes. Esta comunicación con los padres, más que una crítica a su responsabilidad o a la actuación de sus hijos, debe ser un acompañamiento que les ofrezca herramientas para complementar y apoyar el trabajo que los docentes realizan en el aula. En el capítulo V ampliaré este tema.

Enseñanza de la lectura y la escritura

El segundo componente del programa para la promoción de la alfabetización es la enseñanza. En el marco de este libro orientado hacia la promoción de la alfabetización entendemos la enseñanza como cualquier acción intencional que realice el docente, la escuela, los padres, la comunidad para promover la construcción y creación de significados. Para hacer la enseñanza de la lectura y la escritura

exitosa en el aula es necesario que los docentes tengan presente los siguientes aspectos:

1. Papel del docente

La creación de condiciones de integración de conocimientos beneficia no sólo la adquisición de la lectoescritura, sino todo aprendizaje. En algunos casos, los docentes pueden dirigir la actividad a través de mini-lecciones donde utiliza el modelaje. Esta experiencia permite demostrar a los alumnos cómo utilizar los procesos de lectura y escritura, o de cualquier otra estrategia en particular que pueda ser útil para la construcción de significados. Este modelaje implica el “pensar en voz alta”, compartir los pensamientos que afloran mientras se realiza la actividad.

La enseñanza debe favorecer actividades donde los alumnos trabajen en grupo, aprendizaje cooperativo. Estos eventos tendrán el acompañamiento y apoyo del docente a través de preguntas clarificadoras o sugerencias. El andamiaje podrá irse disipando a medida que el docente observe que los alumnos se hacen más competentes y confiados en sus capacidades para leer y escribir.

El responder o reaccionar a la enseñanza que se promueva en el aula es otro aspecto esencial de la alfabetización ya que estimula la construcción de significados personales. Esta respuesta debe ser auténtica o natural en función de la actividad de lectura o escritura que se esté realizando.

Ejemplo 1: Antes de leer, observar un libro y predecir qué sucederá. Durante la lectura, hacer alguna anotación a partir de una reacción hacia uno de los personajes. Finalizada la lectura, si esta fue placentera, buscar otro libro del mismo autor, o tema, o leerlo a otra persona.

Creemos necesario enfatizar que la planificación es un aspecto que contribuye al éxito del docente en el aula alfabetizadora. Esta constituye la guía en la toma de decisiones acerca de la organización

y desarrollo de las acciones que beneficiarán la adquisición de la lectoescritura en el ambiente escolar. La planificación efectiva también ayuda a los docentes a clarificar sus ideas en torno a los objetivos, las necesidades e intereses de los alumnos, nivel de modelaje y andamiaje a seguir, uso efectivo del tiempo y selección de los modos de aprendizaje y los recursos.

2. Modos de enseñanza de la lectura y la escritura

Este libro se fundamenta en el principio de que los alumnos “aprendan a leer, leyendo y a escribir, escribiendo” (Smith, 1983). De ahí que, la lectura y la escritura son los modos o formas de enseñanza a través de los cuales se adquieren estos procesos.

Un texto puede ser abordado o leído de diferentes formas; ellas dependerán, como vimos en la unidad I, de las competencias y conocimientos del lector y de la complejidad lingüística del material impreso. La razón para seleccionar una u otra forma tendrá en cuenta las consideraciones anteriores y otras ajustadas a la planificación del docente. Algunos de modos de lectura son:

· *Lectura independiente*

Durante la lectura independiente los alumnos deben leer un texto (e.g. libro, folleto, página) por completo e individualmente. Se utiliza cuando los alumnos son diestros en la lectura y no requieren el andamiaje del docente. Este modo de lectura no se debe confundir con la lectura voluntaria e individual.

· *Lectura en cooperación*

En grupos de dos a tres (2 – 3) alumnos, ellos toman turno para leer en silencio o en voz alta pequeños fragmentos (i.e. una oración, un párrafo, una página) del material; van discutiendo lo leído y haciendo

predicción acerca de lo que sucederá luego. Este patrón continúa hasta finalizar el libro o el texto seleccionado. Este modo de lectura es útil cuando un alumno necesita cierto apoyo y no es capaz de leer todo el texto de manera independiente. A aquel alumno que no se sienta preparado o seguro para realizar la lectura, se le puede permitir ceder su turno.

· *Lectura guiada por el docente*

La lectura silenciosa que realizan los alumnos es dirigida con preguntas que el docente va formulando con la finalidad de guiar la comprensión del material. Estas preguntas pueden ser formuladas de manera oral o presentadas por escrito, y ser, tanto, de nivel cognitivo superior (i.e. inferencia, interpretación o aplicación) como de nivel cognitivo bajo (i.e. reconocimiento de hechos explícitos en el texto). Una variante a este modo son las preguntas que el lector debe formularse (Escalante, 1987) mientras realiza la lectura y que éste debe escribir. En esta variante, el lector controla el propósito que tiene para leer, las estrategias que utiliza y que ha de recordar; es decir, debe manejar al máximo sus conocimientos, experiencias y lenguaje, a fin de que las expectativas que se plantea sean apropiadas. La lectura guiada es de utilidad cuando los alumnos requieren de mucho apoyo en la construcción de significados, bien sea por complejidad del texto o falta de confianza en el proceso de lectura.

· *Lectura compartida*

Este modo es de gran beneficio para los alumnos que inician el proceso ya que permite el modelaje de la lectura. La misma se apoya en la lectura oral que realiza el docente de cuentos o poemas escritos en textos de formato grande, invitando a los alumnos a incorporarse a la lectura cuando sientan deseos de

hacerlo. También puede ser utilizada con alumnos que presentan dificultad en el aprendizaje en otros grados o niveles.

· *Lectura estratégica*

El proceso de comprender lo que se lee es intrínseco a la persona a través de operaciones mentales que ocurren mientras se lee. Aun cuando varios estudiantes lean un mismo texto, ellos podrán comprender la información de manera diferente; más aún, pueden llegar al punto de no comprender nada. Algunas de las mejores oportunidades que tienen los docentes para desarrollar la comprensión y formar un lector estratégico ocurren durante los eventos de aprendizaje de las áreas de contenido o académicas, tales como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, etc., ya que mientras los estudiantes aprehenden el proceso de lectura, ellos entienden y asimilan los contenidos. De ahí que, este modo de lectura exige conocer las particularidades y características discursivas de los materiales impresos en las áreas de contenido, y los procesos necesarios para leer para aprender en dichas áreas.

El modo de lectura estratégica puede apreciarse a través de eventos de enseñanza–aprendizaje ejecutados antes, durante y después de la lectura. A continuación se ofrecen algunas orientaciones que guían este modo de lectura:

a) Actividades de prelectura para la activación del conocimiento previo

Ellas conllevan el establecer propósitos para leer, redefinir los conocimientos ya adquiridos, afinar conceptos técnicos, hacer inferencias y estimular e integrar diferentes niveles de pensamiento factual, interpretativo y de aplicación. Algunas actividades a utilizar son: Plan de Prelectura (PReP), Guía de Lectura Anticipada y Organizadores Anticipados.

b) Actividades durante la lectura para beneficiar el desarrollo de niveles altos de pensamiento (i.e. estrategias cognitivas, metacognitivas y específicas)

Estas actividades deben permitir:

· *Percibir y decodificar símbolos.* Ello favorece la capacidad para asociar palabras con símbolos particulares, expresar ideas a través de objetos o dibujos, y entender que los símbolos tienen diferentes significados. Estrategias sugeridas: Pareamiento entre palabras, símbolos y expresiones utilizando láminas; Ejercitar la direccionalidad en la lectura de símbolos, gráficos u operaciones matemáticas.

· *Desarrollar vocabulario conceptual.* Esto implica la interpretación precisa de los conceptos, uso de las claves verbales, gráficas y simbólicas del contexto, uso de las estructuras gramaticales del lenguaje (i.e. raíz, prefijos y sufijos), interpretación de palabras con significado específico y múltiple. Estrategias sugeridas: Organizadores Anticipados, Actividad de Completación (Cloze), Actividad de Lectura y Pensamiento Dirigido (DR-TA), Actividad de Duda Dirigida (DIA), KWL (Lo que se, Lo que deseo saber, Lo que aprendí en un texto), Examinar el contexto de palabras desconocidas, Análisis de metáforas, Diagrama de Gowin.

· *Interpretación literal de los significados.* Ello se refiere a la comprensión de la idea principal y detalles complementarios, interpretación de gráficos, interpretación de fórmulas y ecuaciones, y notaciones matemáticas. Estrategias sugeridas: Lectura e Interpretación de Fórmulas y Ecuaciones en Forma Oral, Identificar Idea Principal y Secundaria, Reordenamiento de Palabras, La espina de pescado (Qué, Cuándo, Dónde, Por qué, Cómo).

· *Resolver problemas.* Esto consiste en analizar la información para determinar si esta es suficiente, insuficiente o extraña; utilizar la secuencia adecuada de claves; decodificar el lenguaje común en lenguaje matemático, de este al lenguaje simbólico y de nuevo a un significado general; comprender los planteamientos del problema,

los conceptos involucrados y la representación numérica del mismo. Estrategias sugeridas: Tomar nota acerca de los conceptos-ideas, Responder preguntas formuladas en la prelectura u otras que surjan al leer (ReQuest), Releer párrafos confusos, Lectura-Pregunta-Prueba (RQ4S2T) y Sondear-Leer-Decir-Revisar (SQ3R).

· Otras estrategias importantes. Practicar el “skimming” (i.e. lectura rápida para obtener la idea general) y el “scanning” (i.e. lectura más rápida para obtener información específica), Entender y usar las partes del libro (e.g. tabla de contenido, índices, glosarios, etc.), Lectura de gráficos e información pictórica, Subrayado; Notas al margen.

c) Actividades después de la lectura para reflexionar acerca de lo leído

Para que la información sea aprehendida por los estudiantes, ellos necesitan utilizar la lectura. Algunas actividades beneficiosas son: Responder preguntas (ReQuest), Resumir idea principal, Sacar conclusiones, Aplicar información a una nueva situación (RAFT), Mapas Conceptuales, Minutas de aprendizaje. En el programa de promoción de la alfabetización, los alumnos también estarán escribiendo como respuesta a lo que leen, así como con otros propósitos. La actividad se realiza enmarcada en el concepto de la “escritura como proceso”, siguiendo los momentos descritos en varios modelos presentados en el Capítulo I. Estos momentos son: prescrita (selección de tópicos), textualización (borradores), revisión (corrección), edición y publicación. A continuación se presentan tres modos de escritura básicos que puede desarrollar el docente en el aula.

· Escritura independiente

Este es el tipo de escritura que los alumnos realizan de manera individual. En ella se asume que los alumnos están en capacidad de completar sus producciones con poco o ningún andamiaje o apoyo de ninguna naturaleza.

· *Escritura en colaboración*

La escritura en colaboración implica el trabajo con uno o varios compañeros en la producción de un solo texto, tomando turnos en el registro de las ideas. Esta forma de escribir comparable con el modo de lectura cooperativa brinda apoyo a los alumnos participantes al compartir las ideas; además, es de mucha ayuda a aquellos alumnos con poca motivación hacia la escritura.

· *Escritura compartida*

En esta actividad, el docente y los alumnos trabajan en conjunto en la producción de un texto en el pizarrón o una lámina. Al inicio podrá ser el docente quien realice el registro de las ideas, pero de manera progresiva otros alumnos deben ir tomando la iniciativa. La escritura compartida es una oportunidad para modelar aspectos gramaticales u ortográficos sin tener que hacer señalamientos individualizados; también se modela el proceso de la escritura y los procesos de pensamiento involucrados en la construcción de significados.

Lectura y escritura independiente

El tercer componente del programa de promoción de la alfabetización es la lectura y escritura independiente o voluntaria. Leer y escribir no son sólo dos destrezas que se deben aprender para tener éxito en la escuela; estos son procesos que nos ayudan a entender y comunicarnos de manera efectiva. Es a través de esta forma de comunicación como ampliamos nuestra visión del mundo y lo disfrutamos. Por cuanto la comunicación y el aprendizaje son procesos sociales, el desarrollo conjunto de la lectura y la escritura aporta beneficios sociales. El desarrollo de la lectura y escritura independiente conlleva una perspectiva más

amplia de la alfabetización; es decir, desarrollo del pensamiento. En tal sentido, diariamente, en todas las aulas donde se aspire desarrollar la construcción de significados, los alumnos deben disponer de tiempo para realizar lectura y escritura autónoma.

Tiempo para leer y escribir

Los alumnos necesitan de muchas oportunidades para practicar la lectura autónoma, tanto dentro como fuera de la escuela. Así que, para desarrollar el hábito de la lectura independiente es clave disponer de una colección de libros que puedan leer con facilidad. La lectura independiente exige que los alumnos asuman la responsabilidad de leer por iniciativa propia; sin embargo, algunos alumnos necesitan una práctica más estructurada y dirigida. Al respecto, autores como Hancock (1999), Alliende y Condemarín (1997), Rubin (1995), Vacca, Vacca y Gove (1995) y Searfoss y Readence (1994) y muchos otros, destacan las bondades que ofrece la estrategia de la Lectura Silenciosa Sostenida (LSS). Esta actividad escolar puede tener diferentes variantes en su aplicación, sin embargo tiene como características generales las siguientes:

- Realizada en el horario escolar habitual, para la cual todos los alumnos y todo el personal de la institución deben leer en silencio un material seleccionado por ellos previamente. La lectura es ininterrumpida.

- Las sesiones pueden variar en duración y momento del día según el nivel de escolaridad, ajustándolas progresivamente. Se puede iniciar con 10 minutos, extendiéndose poco a poco a 20 o 25. Es importante que los alumnos participen en su planificación.

- Es una actividad recreativa, por tanto no se realizará ningún tipo de evaluación posterior a la lectura.

La práctica independiente de las formas y funciones de la escritura es necesaria para que los alumnos verifiquen lo que han observado acerca de este proceso a través de sus interacciones en los entornos alfabetizados

(e.g. hogar, comunidad, televisión, escuela). Esta práctica, así como la práctica de la lectura, es más productiva si se realiza con un propósito y en circunstancias verdaderas. La escritura independiente constituye un medio interesante para apreciar las formas no convencionales que utilizan los alumnos en su recorrido hacia las formas convencionales; para lo cual el docente no debe sentir ningún temor, pero sí debe suministrar el andamiaje necesario para lograr la adecuada transición (e.g. libros, mini-lecciones, modelaje). La escritura independiente puede promoverse en el aula a partir del Taller de Escritura.

El Taller de Escritura es la actividad de enseñanza a través de la cual los alumnos experimentan el proceso de escritura en períodos diarios fijos en el aula, ofreciéndoles autonomía en la elección de los temas, audiencia, estilo y otras decisiones a tomar en la composición de sus piezas. Algunas consideraciones en relación al Taller de Escritura son comunes entre los autores (Atwell, 1987; Graves, 1994; McCormick, 1999); por ejemplo:

- Los escritores necesitan tiempo para escribir bien; tiempo para pensar, escribir, leer, cambiar de parecer y volver a escribir. El aula debe promover el taller de escritura, como mínimo, tres veces por semana.

- Desde el nivel inicial, los alumnos deben utilizar la escritura para expresar sus propias ideas.

La reacción de los pares o del docente ayuda al escritor a reflexión acerca de su texto. Las mini-lecciones y la conferencia aportan intercambios valiosos para el proceso de composición.

- Las mini-lecciones son instrucciones breves (5 – 10 minutos) sobre tópicos que aún requieren la atención de los alumnos, y que se han evidenciado en sus producciones.

- La conferencia constituye un eje del taller de escritura. Este intercambio docente-alumno, docente-grupo, alumno-alumno puede tener una duración variable de 15 a 30 minutos, dependiendo del grado o nivel. Estos encuentros permiten recabar información, orientar, clarificar y evaluar el progreso.

- El aprendizaje de las convenciones se facilita cuando los “errores” aparecen en contexto. Monitorear los progresos de los alumnos a través de sus diferentes producciones (i.e. borradores) contribuye a la conclusión exitosa del proceso de escritura.

- El acceso a una variedad de géneros literarios es un apoyo fundamental para la escritura; así como la disponibilidad de mobiliario, equipos o suplementos para escribir.

- El compartir las producciones finales con la clase ofrece la audiencia que necesita el escritor, brinda retroinformación de los coetáneos y hace que el escritor busque respuestas a esa retroinformación, y permite la integración de la lectura y la escritura como un solo proceso en esa comunidad de aprendices.

Actividades sugeridas

A continuación se presentan algunas actividades para desarrollar y fundamentar la lectura y escritura independiente dentro de un programa de promoción de la alfabetización.

a) **Diarios.** ¡Cómo no recordar, en nuestra juventud no tan remota, los registros que llevamos acerca de los eventos que eran significativos en nuestras vidas! Por lo general el tema recurrente era el amor, y el diario cumplía una función terapéutica para el espíritu. Este instrumento tradicional de la escritura puede ser retomado y adaptado a formas o modalidades diferentes:

- Inducir a los alumnos a reflexionar acerca de sus pensamientos y sentimientos. Este registro personal (privado) de emociones y observaciones sólo es compartido si el autor lo autoriza

- Estimular el registro de los libros leídos, incluyendo título, autor, fecha de culminación de la lectura, aprendizajes y reacciones que la lectura genera. Esta forma de utilizar los diarios puede ser utilizada como instrumento de evaluación de la lectura y la escritura.

- Promover el intercambio entre pares o con el docente; medio de comunicación que ayuda a los alumnos a construir significados de manera eficiente.

- Resumir en minutas los aprendizajes logrados luego de realizada una actividad; la misma puede relacionarse al área de Lenguaje o Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales.

b) **Lectura y escritura en el hogar.** La lectura y la escritura en el hogar no deben estar asociadas a tareas rutinarias, que encadena al niño al libro ó al cuaderno impidiéndole el gozo que le ofrecen otras dimensiones de la lectoescritura o de la vida. Como señala Rosas Marcano (1996):

La escuela tiene una particularidad en su proyección fuera del aula, produce castigos sin que se cometan faltas, y esos castigos son las tareas para hacer en la casa... Y el momento ideal es esa hora de final de jornada, la del aburrimiento estacionario que sólo espera la estridencia del timbre de salida para reaccionar. Y la tarea para la casa que sí la habrá, será sobre todas las lecturas posibles, cuentos, poesías, aventura vivida que estremezcan la imaginación e inviten a soñar plácidamente (p.19).

Una forma sencilla de motivar la lectura en el hogar consiste en permitir al niño llevar a su casa libros de la biblioteca del aula para que lo lea, para sí o comparta con su familia. De igual manera, podemos motivar la escritura a través del “Banco de cosas sobre que pensar”. El niño tendrá en su hogar el “listado de cosas” y registrará o escribirá acerca de alguna de ellas cuando quiera, al menos una vez por semana; luego comparte sus reflexiones con sus compañeros en el aula.

Cualquiera sea la actividad de lectura y escritura independiente que el docente incorpore en su aula, conviene tener presente:

- Hacer las adaptaciones para su uso de acuerdo al grado o nivel.

- Explicar el propósito que tendrá la modalidad seleccionada y el formato que esta debe tener.
- Aceptar las ideas y puntos de vista expresadas por los alumnos en sus escritos.
- Recordar que el registro no tiene que ser inmediato; los alumnos tendrán tiempo para madurar sus reflexiones.
- Mantener la motivación a través de comentarios o sugerencias acordes a la naturaleza del escrito, que valoren el esfuerzo y a su vez orienten la necesidad de reformular o reforzar las ideas.
- Demostrar agrado y satisfacción sincera por los logros, por pequeños que estos sean.
- Permitir que los alumnos vean escribir al docente y saber que lo hace con frecuencia.
- Decidir el sistema de almacenamiento de los diarios.
- Asegurar la confianza del alumno hacia su escritura; no exigir el uso correcto de las convenciones ya que el centro debe estar en la construcción del mensaje.
- Evaluar, conjuntamente con los alumnos, el impacto, alcance, aceptación y progreso de la actividad.

ASPECTOS ESPECIALES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA

Esta unidad ofrece al lector reflexiones y sugerencias sobre temas especiales que también deben ser considerados al tratar la adquisición de los procesos de lectura u escritura. Tal es el caso de la presencia de dificultades en la alfabetización y la importancia que tiene la participación de los padres en este proceso.

Dificultades en la adquisición de la alfabetización

Las limitaciones que presentan algunos estudiantes en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura no deben ser obviadas en un trabajo como el que se ofrece a los docentes; por cuanto, como se señala en la presentación, en un alto porcentaje ellas se deben a otros factores, entre los cuales está la didáctica de la alfabetización que se maneja en el aula. En los trabajos desarrolladas por Elley (1992), Lundberg y Linnakyla (1993) y Cárdenas (1994, 1997) ya se menciona la existencia de problemas en la enseñanza-aprendizaje de la

lectoescritura en Venezuela, situación que sigue siendo una preocupación a pesar de los intentos por actualizar a los docentes en los nuevos enfoques o concepciones acerca de la lectura y la escritura. Las reflexiones que se ofrecen en esta unidad se fundamentan en la concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje y la orientación de la lectura y la escritura como construcción de significados; haciendo la salvedad que no se intenta abordar las dificultades de aprendizaje de naturaleza neurofisiológica, si no pedagógicas. En tal sentido, se hace necesario clarificar el significado y uso correcto de algunos términos relacionados con las dificultades para la alfabetización.

Lector en retraso

Este término hace referencia a aquel alumno que progresa en el proceso de la lectoescritura de manera más lenta que la normal, pero tiene las capacidades para el logro y no requiere intervención especial en la enseñanza.

Discapacidad para la lectura

Al contrario de la discapacidad para el aprendizaje, la discapacidad para la lectura no debe vincularse exclusivamente a daño cerebral o disfunción en el procesamiento del sistema nervioso central (i.e. problemas en la percepción, motriz, visual y auditiva), ya que pueden existir causas relacionadas con factores emocionales, socioeconómicos, educativos y del lenguaje.

Dislexia

Se identifica con este término a “la discapacidad para la lectura, presumiblemente congénita o quizás hereditaria, que varía en grado desde leve a severa” (Harris y Hodges, 1995; p. 63). En la literatura especializada pueden encontrarse otras definiciones de este término

según la corriente teórica del autor, nuestra postura acerca del aprendizaje y la lectoescritura, ya explicada en capítulos anteriores, nos inclina hacia el planteamiento de Harris y Hodges (en McCormick, 1999):

Debido a las diferentes presunciones acerca de la naturaleza de los problemas de la lectura, la dislexia ha tenido tantas connotaciones incompatibles que ha perdido su valor real para los educadores, excepto por ser un palabra exótica para denominar un problema de lectura... Así, al referirse a un alumno en particular, es quizás mejor que el docente describa el problema específico de lectura y formule sugerencias de enseñanza específicas y, no asigne etiquetas que puedan ser mal orientadas o mal interpretadas por otros (p.14)

No lector

Esta denominación es utilizada por McCormick (1999) para identificar a aquella persona que sólo puede leer un par de palabras de su entorno (e.g. nombre, color, aviso) a pesar de tener una inteligencia normal, ausencia de limitaciones sensoriales o neurológicas, y disfrutar de abundante instrucción.

Las nomenclaturas que se presentan no tienen como propósito etiquetar al alumno con alguna de ellas. Estas constituyen una breve orientación para que el docente construya una plataforma para el diseño de un programa de intervención que ayude al alumno a superar el bloqueo que presenta y así avanzar en su desarrollo personal y académico.

Otros factores que inciden en la lectura y escritura

En la Unidad II se hizo referencia a los factores que pueden interferir en un momento dado en los procesos de lectura y escritura; a continuación se presentan aquellos factores que

pudieran estar bloqueando al alumno en su proceso de adquisición de la alfabetización a pesar de la instrucción que recibe en el aula.

a. Factor emocional

Aun cuando son pocos los casos de niños que entran a la escuela con severos problemas emocionales que ocasionan un aprendizaje limitado, la existencia de éstos en la lectura y la escritura puede ser el detonante de los primeros. Si el alumno ingresa a la escuela con una conducta emocional sana, y se le presentan dificultades para leer y escribir mientras sus pares progresan normalmente, algún problema emocional pudiera comenzar a evidenciarse. Un efecto circular se inicia cuando un problema emocional surge de una dificultad para aprender a leer y escribir, que a su vez contribuye en baja motivación, poca confianza y falta de progreso en lectoescritura. Superadas las dificultades en lectura y escritura, el aparente disturbio emocional desaparece.

b. Factor socioeconómico

El factor socioeconómico se vincula con retardo en la lectura y la escritura cuando éste va acompañado de carencia de libros en el hogar, pocas experiencias de lectoescritura modeladas por los padres, limitada interacción verbal padres-hijos, insuficiente experiencia con libros en la escuela, y bajas expectativas de los docentes hacia los alumnos provenientes de la clase excluida. Este factor es superable, indudablemente, a través de políticas de Estado (i.e. programas, misiones, motores) de índole social y educativo

c. Factor educativo

Aun cuando no se ha dicho la última palabra en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura; las

investigaciones han demostrado como erradas ciertas prácticas que por mucho tiempo se consideraron apropiadas; tal es el caso de:

- a) *tomar lecciones y revisar planas*, pero no se asigna tiempo para enseñar al alumno cómo se lee o escribe; no hay una instrucción directa (e.g. mini-lecciones) acerca de ello; y
- b) *materiales y técnicas se asumen sin criterios o búsqueda personal*, se cree que con sólo conseguir el método, los materiales y la organización del aula correcta, los alumnos aprenderán más. No son los métodos, los materiales y la organización del aula los que enseñan, es el docente.

Es la enseñanza efectiva la clave principal para eliminar el retardo en la adquisición de la lectoescritura. En capítulos anteriores ya hemos hecho referencia al papel importante del docente, señalando algunas características que evidencia una didáctica de la alfabetización aproximada a las corrientes teóricas actuales.

En el diseño de un instrumento de evaluación del trabajo que se realiza en el aula, Clay (1996) presenta una lista de rasgos de naturaleza académica asociados a aquellos alumnos que se esfuerzan al leer y con aquellos que no presentan dificultad. Para este autor, con el alumno que tiene dificultad el docente suele:

- asignar material que es difícil para él,
- pedir que lea en voz alta,
- interrumpir cada vez que comete un error,
- interrumpir abruptamente su lectura,
- pedir que trate de pronunciar los sonidos de la palabra.

Por el contrario, el alumno que no presenta dificultad:

- lee material de dificultad ajustada a su capacidad como lector,
- se le pide que lea en silencio,
- se tienen confianza en que utilice el auto-monitoreo y la auto-corrección,

- se le interrumpe luego de una espera o al final de la oración,
- cuando es interrumpido, se le pide que vuelva a leer.

d. Factor lingüístico

El desempeño efectivo del lenguaje oral es valorado como un conocimiento que contribuye al éxito en la lectura y la escritura; de ahí que la falta de una estrategia intuitiva de asociación letra-sonido o la limitación para reconocer en el texto patrones divergentes al lenguaje oral que a diario se enfrenta el hablante (e.g. sala la masa, Pepe fuma la pipa, mi mamá me mimas, etc.) pueden ser indicadores de retardo en la alfabetización.

Principios instruccionales de un programa remedial

Con la finalidad de promover el desarrollo exitoso de la lectura y la escritura a través de programas remediales, los docentes deben tomar en cuenta los siguientes principios:

1. Comenzar pronto

La intervención temprana es crucial para aquellos estudiantes que manifiestan retardo en el aprendizaje de la lectura. Un programa remedial puede contemplar práctica de escritura, lectura repetida de libros conocidos, registro de observaciones e identificación de letras o análisis de palabras opcional, composición, etc.

2. Tutoría uno-a-uno

El trabajo individual tiene como ventaja la atención directa y exclusiva de las necesidades del estudiante; ello permite el aumento de oportunidades para que el alumno responda a las actividades.

3. Trabajo en grupo

En las oportunidades en que no es posible el trabajo individualizado planificar actividades con pequeños grupos de alumnos que comparten el mismo retardo en los procesos de leer y escribir. Otra ventaja de este modo de instrucción es que los alumnos también aprenden al escuchar las respuestas de sus compañeros y al compartir experiencias. El docente debe estar pendiente de ofrecer igual atención a cada alumno en el grupo.

4. Aprendizaje en colaboración

Cuando se instrumenta el trabajo en grupo se puede promover el trabajo en colaboración al escribir o revisar en pareja, al discutir las respuestas a preguntas acerca de un texto, y al buscar soluciones a problemas planteados. La colaboración entre grupos de diferentes edades también es beneficiosa.

5. Beneficios del trabajo independiente

Con alumnos de grados superiores puede existir preferencia hacia el trabajo independiente. En estos casos el docente va de un alumno a otro ofreciendo instrucción directa e individualizada.

6. Tiempo en la tarea

El tiempo que el alumno dedica a la actividad académica es un aspecto importante en el aprendizaje. El docente debe tener clara la diferencia entre el tiempo asignado y el tiempo dedicado a la realización de la actividad. Por ejemplo, si bien el docente planifica 20 minutos de lectura independiente para María, la niña pasa 3 minutos revisando su morral, 5 minutos mirando las ilustraciones, 8 minutos de ensoñación y 8 minutos leyendo. El tiempo adecuado de

trabajo uno-a-uno debe ser de cuarenta a cuarenta y cinco (40 – 45) minutos diarios. No olvidar que la asignación independiente más valiosa es leer un libro.

7. Variedad de material

Hoy día se valora como un factor decisivo en el desarrollo de la lectura el procesamiento de gran cantidad de material impreso. En este libro ya se han mencionado algunos. Los diversos materiales pueden ser utilizados en eventos de lectura oral, como respuesta a necesidades e intereses de los alumnos, vinculados con objetivos instruccionales o como complemento de los aprendizajes.

8. Modelaje

Si los alumnos presentan dificultad para la realización de la actividad se le debe demostrar o modelar cómo hacerla. Durante la lectura oral, el docente puede tomar turnos para leer con el alumno y crear situaciones de “pensar en voz alta” para el reconocimiento de palabras.

9. Participación de los padres

Con frecuencia, al conocer las dificultades que tiene su hijo o hija en la lectura o la escritura, los padres buscan en el docente formas para ayudarlo. La recomendación más valiosa debe ser “leerle al niño o niña y hacer que él o ella le lea a otras personas; pedirle que tome nota de mensajes”. Esta sugerencia asumida en el hogar, a menudo es abandonada rápidamente. El entusiasmo podría mantenerse a través de un sistema de comunicación padres-docente que registre las lecturas y la escritura realizadas, y que el docente valore con comentarios estimulantes.

Estrategias de lectura y escritura con no lectores

En las aulas visitadas durante mi experiencia como docente universitaria he podido apreciar que la dificultad concurrente para la lectoescritura se presenta en niños con oportunidades de instrucción, sin limitaciones neurofisiológicas y que sin embargo no adquieren el proceso; es decir, *no lectores*. McCormick (1999), quien identifica el término en cuestión, sugiere algunas estrategias a ser utilizadas por los docentes del aula regular para facilitar la adquisición de la lectura o la escritura en no lectores. A continuación se mencionan los procedimientos generales de algunas de las estrategias sugeridas:

a. Estrategia de la exposición múltiple / contexto múltiple

- Utilizar textos con narraciones interesantes y sencillas, donde una sola oración represente un evento en secuencia, no más de cinco páginas. El mismo personaje principal puede aparecer en diferentes historias, viviendo aventuras o situaciones diferentes.

- Este tipo de texto permite la repetición de algunas palabras pero en contexto; así como la incorporación paulatina de nuevo vocabulario.

- El primer texto (i.e. libro) debe ser el más elemental y se utiliza como diagnóstico. Se le pide al alumno que lea lo mejor que pueda, mientras el docente registra aquellas palabras desconocidas. La ansiedad del niño debe aminorarse con consignas como: No te preocupes por las palabras que no sepas, te las enseñaré luego.

- La tarea del docente para la siguiente sesión es trabajar con el alumno las palabras desconocidas que no identificó en la sesión anterior. La práctica se puede lograr utilizando las palabras en otros contextos en eventos de lectura guiada o colaborativa mencionada en el capítulo III; manipulando las palabras en la escritura para

apreciar los rasgos distintivos, y en juegos como bingo o memoria. Dado que estas palabras están vinculadas con el libro, una vez que el alumno las adquiriera podrá hacer conexiones con otras ya conocidas en el material, y estará leyendo. Estas actividades podrán tomar varios días, teniendo presente no presionar o apurar al lector, hasta que pueda leer el primer libro por completo.

· Superado el primer libro, se avanza en la serie siguiendo los pasos anteriores. Las actividades en contexto se irán ampliando y haciendo más naturales a medida que el alumnos amplía su vocabulario y adquiere mayor confianza en sus potencialidades. El agrado por la lectura que se va despertando se fortalece al ofrecerle oportunidades para la escogencia de material.

b. Método Cunningham

Este método tiene como premisa que se aprende a leer a partir de las oportunidades con textos verdaderos y que el reconocimiento de palabras y la asociación letra sonido se logra al vincular éstos con algo que se conoce.

El no lector escucha varias veces un cuento grabado por el docente hasta que lo conoce bien. Estas sesiones repetidas permiten al alumno estar inmerso en el lenguaje oral de la narración.

Cuando está familiarizado con el cuento, acompañará la sesión con el texto en la mano, siguiendo la lectura que escucha en la grabación. Luego de varias repeticiones con el libro, el lector tendrá confianza para hacer la lectura sin la grabación.

Algunas palabras desconocidas o “problemáticas” se trabajan en minilecciones utilizando técnicas variadas para que los alumnos logren identificarlas de manera independiente de los libros.

Se estimulará al lector a realizar la grabación de cualquier fragmento del texto que pueda hacer por sí mismo a medida que progresa en su control del texto.

Al avanzar en la adquisición de la lectura, se promoverá períodos de lectura silenciosa, permitiéndole a los alumnos subvocalizar como estrategia mediadora entre la lectura oral y la lectura silenciosa.

Según McCormick (1999), la historia educativa de los no lectores parece reflejar comportamientos predecibles del alumno en su intento de abordar el texto; tal es el caso de ir señalando el texto con el dedo, leer palabra-por-palabra, falta de metacognición y ansiedad. Esta autora sugiere la intervención a través de las siguientes estrategias:

c. Estrategia de revisión-pausa-andamiaje-valoración (evento en pareja)

Revisión: El docente involucra al alumno en una breve conversación acerca del título y las ilustraciones a partir de la consigna: ¿De qué crees trata el cuento? Luego inician una lectura oral guiada por el docente. Si el alumno desea continuar solo, el docente debe dejarlo.

Pausa: Si el alumno titubea o comete un error, el docente debe dar tiempo y oportunidad para la autocorrección.

Andamiaje: Si luego de la pausa el alumno no autocorrigió o da demostración de intentar leer, el docente debe mediar con expresiones como “Vamos a intentarlo de nuevo”. Si aún así el alumno no logra la forma correcta, el docente leerá en voz alta y continuará leyendo con el alumno.

Valoración: El docente valora con expresiones cuando el alumno utiliza acertadamente alguna estrategia de autocorrección, y continúa leyendo con el alumno hasta que éste hace señas para seguir solo.

Finalizada la lectura, se destaca el buen uso de estrategias de lectura y se conversa acerca de las preferencias en el texto leído. El docente también comparte sus partes favoritas.

d. Grabar-marcar-registrar (evento individual)

- El alumno graba su lectura oral; luego la escucha acompañado del texto preferiblemente una fotocopia.
- Mientras escucha marca las palabras mal pronunciadas.
- Realiza una segunda lectura que también es grabada.
- Escucha la segunda lectura mientras marca con lápiz de diferente color las palabras que identifica como mal pronunciadas.
- El alumno lee el texto una tercera vez y de nuevo marca las palabras mal pronunciadas con lápiz de diferente color.
- Finalmente, el alumno hace un registro de la cantidad de palabras mal pronunciadas en cada lectura. A medida que se avanza en la estrategia cada lectura será más fluida y con menos “errores”, y el alumno tendrá un registro visible de su progreso.
- Esta estrategia puede tener una variante al añadir la variable tiempo que toma el alumno para leer el texto.

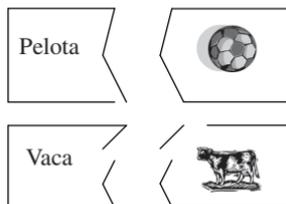
Otras estrategias más generales que pueden ser implementadas por el docente para ayudar a TODOS sus alumnos lectores y no lectores.

e. Pedirle a un alumno que lea bien que grabe un cuento. El alumno no lector escuchará la lectura; luego dibujará cuatro secuencias principales de la narración. Esta actividad permite a los no lectores estar en contacto con textos conectados y central su comprensión de los escuchado.

f. Identificar con etiquetas algunos objetos del aula y darle tarjetas a los alumnos no lectores con las mismas palabras para que busquen la pareja. Luego deben intentar leer la palabra en la tarjeta sin ver las etiquetas.

g. Luego de escuchar el cuento leído por el docente a toda la clase, el alumno no lector graba su parafraseo de la historia. Antes, el docente suministrará consignas diferentes, tales como: “Asegúrate de decir algo acerca de los personajes importantes” o “Cuenta la historia exactamente en el orden en que ocurrieron las cosas” o “Al comienzo menciona la idea principal, luego di todos los detalles que recuerdes”. Luego el docente escucha los relatos y ofrece la asesoría individual que el alumno necesita.

h. En la mitad de una ficha escribir una palabra, en la otra mitad colocar una ilustración que represente la palabra. En el medio de la tarjeta hacer un corte de anclaje –tipo rompecabezas-. Los cortes deben ser diferentes entre una y otra tarjeta. El alumno no lector deberá tratar de leer la tarjeta, si no lo logra, buscará la ilustración que representa correctamente la palabra. El alumno continúa leyendo y buscando las ilustraciones hasta que puede leer las palabras sin la ilustración. Por ejemplo:



i. Pedirle al alumno que recree una historia –de manera oral o escrita– a partir de un libro sin palabras; también puede dictársela al docente a un compañero y luego realizar lectura colaborativa.

j. Pedirle al alumno que escuche una grabación sobre un tema en particular el cual incluye preguntas e instrucciones. Por ejemplo: De acuerdo a lo que escuchaste ¿cuál de estos es un reptil: una gallina, un perro o una culebra? Ahora, apaga el grabador y has un dibujo de tu respuesta. Cuando termines enciende de nuevo el grabador para tu próxima pregunta.

k. Darle al alumno material impreso de desecho (e.g. revista o periódico) y un sobre identificado con una letra (e.g. letra f). Se le pide que recorte todos los dibujos que aparezcan en la revista que comiencen con esa letra y que los coloque en el sobre. Esta actividad puede ser realizada en el hogar con la ayuda de los padres.

Las sugerencias presentadas son actividades que ejemplifican variadas formas de intervención que el docente puede promover en el aula (e.g. trabajo en pareja, utilización de grabaciones, autocorrección de material, etc.), así como diferentes tipos de respuestas de los alumnos (e.g. dibujar, marcar errores, aparear palabra-imagen, etc.). Las estrategias promueven diferentes procesos que los alumnos lectores y no lectores deben desarrollar en la adquisición de la lectoescritura; por ejemplo: seguir la secuencia de eventos, identificar detalles y captar la idea principal de la narración, reconocer las palabras, relacionar las actividades de lectura con la realidad, utilizar las imágenes como claves en el texto, dictar historias, familiarizarse con el discurso textual (i.e. narrativo y expositivo). La experiencia del docente le permitirá ampliar estas sugerencias hasta conformar un archivo de actividades académicas significativas que permitan a los alumnos no lectores desarrollarse como lectores independientes.

Participación de los padres en los procesos de lectura y escritura

Esta claro que la alfabetización comienza en la familia, y los padres y otras personas cercanas al niño son sus primeros maestros. Un ambiente agradable, donde padres/madres y niños(as) pasan tiempo juntos jugando y compartiendo lo que saben acerca del mundo es fundamental para el desarrollo de la alfabetización. Durante estos eventos los niños son motivados a descubrir, nombrar y explicar; a su vez los padres aprenden, ya que deben utilizar el lenguaje y estrategias de solución de problemas adecuadas al nivel de desarrollo del niño(a). Thomas,

Fazio y Stiefelmeyer (1999) ofrecen cinco componentes que identifican a “la familia que educa”:

- *Ambiente alfabetizador del hogar.* Los padres tienen interés por la lectura, y tienen material de lectura en la casa.
- *Enseñanza de los padres.* Frecuente interacción a través de lectura oral o participación en las tareas.
- *Nivel de instrucción de los padres.*
- *Oportunidades para aprender.* Maneras en que los padres promueven el aprendizaje de sus hijos (e.g. contacto con otras personas o actividades, control del tiempo libre, modelaje).
- *Expectativas manifiestas de los padres en relación al éxito de sus hijos en la escuela.*

Es indudable que el trabajo que los docentes realizan en el aula tiene mayor repercusión en los alumnos cuando el hogar ofrece oportunidades para fortalecer los conocimientos que la escuela brinda. La corresponsabilidad de los padres en el aprendizaje de sus hijos es destacada por investigadores y reconocida por los docentes; sin embargo, ellos siguen teniendo como asignación: tomar la lección en la noche, ayudar a completar el cuestionario de donde saldrán las preguntas del examen, hacer la maqueta que se debe entregar al día siguiente, comprar las frutas para preparar la tizana, etc. De ahí que, es necesario diseñar programas de orientación a padres y representantes que les ofrezcan herramientas para ayudar y apoyar la alfabetización de sus hijos en el hogar. Goldsmith y Handel (1990) sugieren algunos aspectos a ser considerados por los docentes en los programas de orientación:

- Reunir a padres y niños en actividades de interacción a través del juego.
- Padres y niños involucrados en actividades de lectoescritura que pueden ser reproducidas en el hogar.

- Discusiones en grupo para el intercambio entre padres de experiencias, información y búsqueda de solución de problemas que presentan.
- Elevar nivel de instrucción de los padres.
- Manipulación de libros; manejo de diferentes géneros literarios.
- Demostración de estrategias de lectura y escritura.
- Organización de eventos comunitarios que involucre la lecto-escritura.
- Valorar el esfuerzo de los padres en el apoyo que ofrecen a sus hijos.
- Importancia de dedicar tiempo en actividades de lectoescritura con los hijos.

Cuando los padres participan en estos programas es necesario tomar en cuenta posible ansiedad e incertidumbre por parte de ellos. Así, la prioridad es crear un ambiente donde se sientan relajados, valorados y dispuestos a participar en todas las actividades.

En los Talleres de Lectoescritura para Padres que he realizado en las escuelas y que han arrojado respuestas positivas por los logros alcanzados se ofrecen orientaciones a los padres para que se involucren en el proceso de alfabetización de sus hijos. De los resultados de estos talleres diseñé el libro de bolsillo personalizado para padres/madres: “Maneras de Ayudar a (nombre del hijo/a) a avanzar en la Lectoescritura”

Maneras de Ayudar a _____ a avanzar en la Lectura

Le leo todos los días. Hablamos acerca de palabras desconocidas.

Me ve disfrutar la lectura; comparto lo que leo.

Visitamos juntos la biblioteca pública.

Hablamos acerca de los avisos que vemos al ir en el carro/autobús.

Disfrutamos momentos de lectura en familia (e.g. periódicos, revistas, libros).

Le dejo notas o mensajes en diferentes lugares de la casa de los eventos por recordar.

No utilizo la lectura como castigo.

Le doy libros como regalo; también libros con grabaciones.

Le pido que grabe su lectura y luego la escuchamos juntos.

Le compro juegos didácticos que estimulen la identificación y el recuerdo.

Buscamos juntos información en Internet.

Valoro el esfuerzo y los momentos de lectura independiente que realiza.

Pag. 1

Maneras de Ayudar a _____ a avanzar en la Escritura

Me ve disfrutar la escritura; comparto lo que escribo.

Cuando escribo y está él/ella presente, pienso en voz alta lo que hago al escribir. Sirvo de modelo.

Escribo las historias que me dicta.

Hablamos acerca de las distintas formas de las letras en los avisos que vemos al ir en el carro/autobús.

Dejo notas o mensajes en diferentes lugares de la casa y le pido que las deje también.

Hacemos juntos listas de compras o de actividades a realizar.

No utilizo la escritura como castigo.

Compro materiales atractivos para que dibuje y escriba (e.g. marcadores, creyones, lápices, lapiceros, libretas, hojas blancas) en la casa.

Llevamos juntos un diario de eventos (e.g. paseos de fines de semana, libros leídos, lugares de vacaciones).

Le abrí un correo electrónico y vamos juntos a “chatear” con otras personas.

Valoro el esfuerzo y los momentos de escritura independiente que realiza.

Pag. 2

Maneras de Ayudar a _____ a avanzar en la Comprensión

Cuando leemos cuentos juntos, le pido que haga predicciones a partir del título o de lo que sucederá luego. Al finalizar verificamos si las predicciones fueron acertadas o no.

Le pregunto si tiene sentido lo que está leyendo. Le pido que identifique algo que le resulte familiar. Hablamos de palabras desconocidas.

Compro o busco libros de chistes o adivinanzas (esto ayuda a formular inferencias).

Jugamos a asociar titulares de periódico que he separado del cuerpo de la noticia y vemos si se corresponde.

Converse con él/ella acerca de lo que ve en televisión.

Valoro el esfuerzo que hace por comprender lo que lee.

Pag. 3

Los niños nacen con enormes potencialidades para pensar, crear, expresar ideas y resolver problemas. Hoy, más que nunca, se reconoce la influencia significativa que tiene la familia en los aprendizajes de sus hijos, de ahí que, debemos ayudarles y guiarles hacia la alfabetización independiente.

LA EVALUACIÓN EN EL AULA ALFABETIZADORA

En esta unidad se presenta la evaluación de la lectoescritura como un proceso integral que permite al docente, al estudiante, a los padres y a los administradores de la educación, una descripción comprehensiva de las fortalezas, logros y debilidades que presenta la enseñanza y el aprendizaje. Aunque el tema sobre la evaluación sea el último aspecto que se discute en este libro, ella debe ser el primero en tomarse en cuenta al planificar el aula alfabetizadora, ya que a medida que se decide acerca de los materiales, la organización del aula y la secuencia de la enseñanza, también se debe decidir el tipo de documento, evidencia o indicador de los aprendizajes que los alumnos van adquiriendo.

La visión constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la lectoescritura como construcción de significados, discutidos en capítulos anteriores, ha redimensionado la evaluación. Con Castro (2004) reconocemos que la concepción tradicional condiciona el aprendizaje al manejo de contenidos, conocimiento y/o habilidades y reduce la evaluación a lo medible y cuantificable, y deja a un lado

aspectos afectivos, morales, estéticos, ambientales y político-ideológicos. Hoy, la evaluación se orienta hacia la integración de los objetivos/contenidos programáticos y los motivos en el alumno como sujeto/objeto de aprendizaje y en el docente como mediador y estimulador del proceso. De ahí que la importancia de la evaluación radica en el efecto estimulante que tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje la retroafirmación en relación con la efectividad en el manejo del conocimiento y las acciones, pero sobre todo en los mecanismos internos metacognitivos, “para que cada sujeto los asimile en su complejo proceso de autoevaluación” (Castro, p. 13). La didáctica desarrollada en el aula favorece la alfabetización independiente cuando el docente orienta su labor a través de interrogantes como: ¿Están los alumnos seleccionando y leyendo material por si mismos? ¿Los alumnos recuerdan y comprenden lo que leen? ¿Pueden los alumnos componer textos por si mismos? ¿Pueden ellos utilizar las convenciones de la escritura de manera eficiente? Las anteriores reflexiones y los principios que se presentan a continuación, permiten a los docentes reformular concepciones y diseñar instrumentos de evaluación adecuados y adaptados a sus alumnos y al propósito de la alfabetización.

Principio N°1. Evaluación auténtica

En la alfabetización, la evaluación auténtica es aquella que se recaba a través de las conversaciones, enunciados y producciones comprensivas con materiales y contextos que los alumnos utilizan en sus entornos de acción, y no exclusivamente en la escuela; por cuanto, la meta del aprendizaje es que los alumnos se desempeñen responsable y diestramente en diferentes eventos de sus vidas. El uso exclusivo del papel y el lápiz en los exámenes como instrumento de evaluación limita la posibilidad de ampliar el pensamiento y la integración de los componentes del lenguaje.

Principio Nº2. Apreciar mayor rango de potencialidades

Las exigencias de la sociedad contemporánea presentan como perfil de una persona alfabetizada, aquel o aquella que se desempeñe de manera exitosa en los modos de comunicación auditivo, visual, kinestésico, intrapersonal e interpersonal. Las capacidades lingüísticas son valoradas simultáneamente, como se presentan en la vida real, no como eventos fragmentados de un acto de comunicación. Por tanto, la evaluación debe ayudar al docente a identificar todo aquello que los alumnos hacen bien.

Principio Nº. 3. Evaluación como reflexión compartida entre docente-alumnos-padres

Si bien el aula alfabetizadora promueve la enseñanza y el aprendizaje en colaboración, en ella no puede dejarse de lado la evaluación en colaboración; por tanto los alumnos deben ayudar al docente en la evaluación de sus progresos en lectura y escritura. Este esfuerzo de docente y alumnos trabajando y pensando en conjunto también debe involucrar a los padres, ya que la responsabilidad es compartida, como siempre ha debido ser. Los alumnos requieren asumir responsabilidad y adquirir confianza en la evaluación de sus aprendizajes como medio para ser más exitosos. Un objetivo del docente debe ser, entonces, ayudar a los alumnos a desarrollar criterios para evaluar la calidad de sus trabajos. La autoevaluación es, también, la oportunidad que tienen los alumnos para solicitar la ayuda u orientación de otros a medida que van interpretando más y más su entorno. En esta visión de corresponsabilidad y pertenencia de los aprendizajes, los padres son un componente importante en el proceso de evaluación ya que aportan valiosa información del desempeño lingüístico de sus hijos.

Principio Nº 4. Evaluación de los logros individual

El aprendizaje de los alumnos se debe determinar en función de sus progresos alcanzados en relación con la evaluación

anterior y no en comparación con los logros de sus compañeros. El desempeño de los alumnos se evaluará a partir de los objetivos establecidos, por y para cada alumno, en colaboración con el docente. Al comparar el trabajo individual que realiza un alumno en el tiempo, podemos apreciar sus patrones de crecimiento académico; y así disponer de un perfil de su capacidad para construir significados al leer y escribir.

Principio N° 5. Evaluación planificada y no planificada

La evaluación de la lectura y la escritura debe estar presente durante el proceso de instrucción y no, solamente, cuando este ha finalizado; es decir, en todo momento en que los alumnos lean o escriban. Las ideas, predicciones, inferencias y transferencias que los alumnos realizan al momento de leer o escuchar la lectura, y sus reflexiones al intentar organizar el pensamiento al componer son demostraciones individuales de sus competencias. Cuando la evaluación es valorada como un aspecto integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, esta se hace natural y apreciada. Los inventarios informales, las listas de cotejos, los registros anecdóticos, portafolio, relatos y otras formas estructuradas son instrumentos que permiten, al menos una vez por semana, sistematizar el registro de los logros en lectura y escritura alcanzados por los alumnos.

Técnicas de evaluación de la lectura y la escritura

Como ya se señaló, en el aula alfabetizadora se valora la evaluación como un proceso dinámico e interactivo que forma parte integral de la instrucción. Evaluación e instrucción deben mezclarse en una sola actividad didáctica apoyada en diferentes técnicas formales e informales que permitan determinar el desempeño al leer y al escribir; no para etiquetar, diferenciar o excluir, **si no para integrar.**

Por cuanto la concepción de la lectura y la escritura que promueve este libro es la construcción de significados, las técnicas que sugiere se orientan hacia el proceso como un todo o hacia algún aspecto de este. En la utilización de las técnicas que se presentan, conviene recordar que estamos evaluando *con* los alumnos y no *a* ellos. A continuación presento algunos instrumentos que pueden servir al docente como punto de referencia en la evaluación de la lectoescritura:

Observación

La observación es una de las técnicas más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje constructivo ya que permite la recolección de información de manera no intrusiva. Esta técnica de “vigilar niños” (Goodman, 1986), es el proceso de observar a los alumnos cuando realizan eventos de lectura y escritura, así como los resultados de esos eventos. La calidad (i.e. objetividad y confiabilidad) de la observación debe basarse en la conceptualización que ha construido el docente acerca de los procesos de leer y escribir; de ahí que debe tener claro cuáles respuestas (i.e. indicadores) de los alumnos considerará logros y cuáles indicarán la necesidad de mayor atención; asimismo, ésta debe ser multidimensional ya que una sola observación no es suficiente para determinar patrones que indican logros en la construcción de significados. Como apoyo a la observación el docente puede utilizar la lista de cotejos.

Lista de cotejo. Aun cuando la forma más simple de registrar la observación son las anotaciones que espontáneamente puede realizar el docente, las listas de cotejos constituyen instrumentos excelentes para sistematizar la observación del desempeño de los alumnos. Estas pueden relacionarse con aspectos generales involucrados en la construcción de significados (Figuras 1.1. y 1.2.).

Cada lista de cotejo debe contemplar los indicadores que se desean apreciar. Estos indicadores se complementan con criterios acerca de lo observado o comentarios generales. Recordar que el alumno debe formar parte del diseño del instrumento que se utilizará para su evaluación, o por lo menos estar en conocimiento de los aspectos que se le estarán observando.

Figura 1.1. Logros generales en la construcción de significados en la lectura

Nombre _____	Fecha _____
<input type="checkbox"/> Manifiesta agrado y actitud positiva hacia la lectura	
<input type="checkbox"/> Solicita libros de la biblioteca de la escuela y del aula	
<input type="checkbox"/> Conversa acerca de las lecturas que realiza y sus capacidades para la lectura	
<input type="checkbox"/> Lee de manera sostenida.	
<input type="checkbox"/> Selecciona libros acordes a sus necesidades e intereses.	
<input type="checkbox"/> Utiliza estrategias para superar bloqueos (metacomprensión)	
<input type="checkbox"/> Predice significados utilizando claves apropiadas (gramofónicas, sintéticas o semánticas)	
<input type="checkbox"/> Identifica los elementos de la narración	
<input type="checkbox"/> Reconoce diferentes géneros literarios	
<input type="checkbox"/> Parafrasea lo leído	
Comentarios:	

La lista de cotejo también puede hacer referencia a aspectos específicos de los procesos de lectura y escritura; como en el caso del recuento de la lectura (Figura 1.3.) o el análisis de la escritura (Figura 1.4.). El recuento o parafraseo es un valioso instrumento para evaluar las inferencias que los alumnos realizan al leer, conocer los eventos que recuerdan con mayor significado y la secuencia de los mismos, impacto que el texto tiene en sus conocimientos previos y organización del pensamiento. Los docentes realizarán adaptaciones a sus listas de cotejos de acuerdo a los aspectos que deseen o necesiten apreciar acerca de los logros en la lectura y la escritura

de sus alumnos; algunas adaptaciones estarán relacionadas con la observación del trabajo en grupo.

Figura 1.2. Logros generales en la construcción de significados en la escritura

Nombre _____	Fecha _____
<input type="checkbox"/> Manifiesta agrado y actitud positiva hacia la escritura	
<input type="checkbox"/> Aceptas sugerencias	
<input type="checkbox"/> Independiente en la selección de tópicos o temas para escribir	
<input type="checkbox"/> Intenta escribir diferentes géneros	
<input type="checkbox"/> Recaba información, consulta fuentes diversas	
<input type="checkbox"/> Organiza la información	
<input type="checkbox"/> Demuestra ampliación de vocabulario	
<input type="checkbox"/> Sigue secuencia lógica de las ideas	
<input type="checkbox"/> Atiende la ortografía y la caligrafía	
<input type="checkbox"/> Realiza borradores	
<input type="checkbox"/> Toma decisiones acerca de la publicación (formato, ilustración)	
Comentarios:	

Figura 1.3. Análisis del recuento o parafraseo

Nombre _____	Fecha _____
<input type="checkbox"/> Enuncia título y autor	
<input type="checkbox"/> Inicia con una introducción	
<input type="checkbox"/> Menciona al personaje principal	
<input type="checkbox"/> Menciona otros personajes	
<input type="checkbox"/> Hace referencia a espacio y tiempo	
<input type="checkbox"/> Hace referencia al problema a resolver	
<input type="checkbox"/> Sigue la secuencia de la narración	
<input type="checkbox"/> Hace referencia a la solución del problema	
<input type="checkbox"/> Realiza cierre del relato	
<input type="checkbox"/> Hace asociaciones con experiencias previas	
<input type="checkbox"/> Emite juicios de valor en relación a lo leído	
Comentarios:	

Las listas de cotejos pueden contemplar, además de los indicadores a ser evaluados, los criterios para medir los logros. A continuación se presenta un ejemplo de instrumento para evaluar la producción escrita, en el cual se califica equitativamente cada indicador con una escala de uno a cinco (1 – 5). La evaluación siempre debe ir acompañada de comentarios útiles acerca del texto.

Figura 1.4. Análisis de la producción escrita

Nombre _____		Fecha _____	
Título _____			
Género _____			
		Escala	
Indicadores Valorados	Aceptable	Bueno	Excelente
* Idea introductoria	1	2 3	4 5
* Secuencia de eventos	1	2 3	4 5
* Uso de diálogos	1	2 3	4 5
* Legibilidad (Ortografía y Caligrafía)	1	2 3	4 5
Puntaje _____			
Comentarios:			

La batería de instrumentos para evaluar la lectura y la escritura diseñada por Bratcher (1994) ofrecen indicadores que permiten al docente la toma de decisiones “menos subjetivas” al momento de calificar o ponderar estos procesos. La utilización de estos instrumentos se fundamenta en la valoración de la lectura y la escritura en contextos de uso y manejo auténtico del lenguaje escrito, y en la concepción de que

“si se mejoran las estrategias de evaluación, de igual manera lo harán los alumnos” (p. 1).

El instrumento presentado en la Figura 1.5. permite apreciar la comprensión de la lectura lograda por el alumno; las respuestas que reflejan comprensión pueden ser suministradas por el alumno de manera oral o escrita. En caso de respuesta escrita, la evaluación se complementa con el instrumento de la Figura 1.6, el cual permite tener una apreciación general del mensaje y manejo de las convenciones en este otro proceso.

Figura 1.5. Comprensión de la lectura (Respuesta Oral o Escrita)

<p>Nombre _____ Fecha _____</p> <p>Título _____</p> <p>1. Sin calificación: Lo expresado no puede ser ponderado por alguna de las siguientes razones: a) es completamente indescifrable o incomprensible, b) su intento está completamente fuera de lugar, c) no realizó ningún intento por ofrecer información.</p> <p>2. Insatisfactoria: Respuesta literal o poco clara.</p> <p>3. Mínimo (pero no adecuada): El alumno articula un enunciado consistente con el tema del texto; este es simple y con poco detalle.</p> <p>4. Adecuada: El alumno articula un mensaje apropiado al tema y hace explicación del mismo. Las explicaciones no son del todo coherentes, pero permite apreciar que captó al menos el tema.</p> <p>5. Buena: El alumnos enuncia y explica adecuadamente el tema; la respuesta encierra un breve análisis del tema.</p> <p>6. Excepcional: Un tanto similar al punto 5, pero con un análisis más sofisticado y profundo del tema; ofrece relaciones con conocimientos previos o transferencia de la información.</p> <p>Comentarios:</p>
--

Figura 1.6. Composición escrita

Nombre _____	Fecha _____
Título _____	
1. Problemas Severos: Texto incomprensible por la cantidad de errores, en al menos cada oración; o muy breve para evaluar. Sin control de ortografía.	
2. Insatisfactoria: Texto comprensible de fragmentos incoherentes con graves y frecuentes errores. Poco control de la ortografía.	
3. Mínimo (pero no adecuada): Texto comprensible con muchas ideas vagas o confusas, presencia de errores que pueden estar generando esta confusión. Algo de control de la ortografía.	
4. Adecuada: Texto claro y comprensible con pocas ideas vagas o confusas; aún se presencian errores que no causan confusión. Mayor control de la ortografía.	
5. Buena: Texto claro y comprensible; presencia de pocos errores. Claro control de la ortografía.	
6. Excepcional: Texto coherente, altamente comprensible; casi ningún error. Dominio de la ortografía.	
Comentarios:	

Otro instrumento de observación de gran ayuda al docente en la evaluación es el Semanario de Lectura y Escritura (Figura 1.7.). Este formato permite el seguimiento de los eventos de lectoescritura que realiza el alumno durante la semana.

Portafolio

El portafolio, en su doble función como técnica e instrumento de evaluación, se define como “la colección intencional de los

trabajos y registros de los logros de los alumnos recopilados en el tiempo” (Valencia, 1990; p.338). Esta colección cronológica del progreso del alumno es un vehículo de reflexión, experimentación y autoevaluación de las decisiones que se deben tomar para el logro de las metas, tanto del alumno como del docente.

Figura 1.7. Semanario de lectura y escritura

Nombre _____ Semana _____	
LECTURA	ESCRITURA
INDEPENDIENTE L M Mi J V	EN EL DIARIO L M Mi J V
EN GRUPO L M Mi J V	EN EL REGISTRO L M Mi J V DE LECTURAS
ATENDIÓ LECTURA DEL DOCENTE L M Mi J V	REALIZÓ L M Mi J V PREESCRITURA
LEYÓ A UN ADULTO L M Mi J V	HIZO UN BORRADOR L M Mi J V
LEYÓ A LOS L M Mi J V COMPAÑEROS	HIZO REVISIONES L M Mi J V
TÍTULOS LEÍDOS	TÍTULOS DE ESCRITOS

Por décadas, en Venezuela se ha utilizado el portafolio sólo en el subsistema de educación inicial; básicamente como archivo de los

trabajos de los alumnos. Pero el portafolio como técnica conlleva una metodología para su organización y uso. A continuación se sugieren algunas consideraciones para la utilización del portafolio en el aula:

- Fijar en el aula un lugar accesible a los alumnos donde se guarden los portafolios.

- Explicar a los alumnos el propósito para utilizar el portafolio como instrumento de evaluación en el aula, y el papel que ellos y sus padres van a tener en la misma.

- Decidir, conjuntamente con los alumnos, el contenedor que se utilizará para guardar los trabajos (e.g. carpeta de acordeón, carpeta marrón o manila, caja u otro).

- Establecer, conjuntamente con los alumnos, las dimensiones o categorías de la lectura y escritura que serán valoradas en sus portafolios; y cualquier otro criterio de calificación. Ello permite establecer responsabilidad y pertenencia en el aprendizaje. Se recomienda comenzar con pocas categorías, otras se podrán ir añadiendo en el tiempo. Esta información también debe ser conocida por los padres.

- Determinar, con los alumnos de manera individual y grupal, los tipos de trabajos (i.e. formatos, borrados, listas de cotejos, anotaciones personales, grabaciones, producciones finales, mejores trabajos, autoevaluaciones, etc.) que coleccionarán para el portafolio.

- Notificar a los padres, por escrito, la utilización del portafolio como instrumento de evaluación. Por cuanto los padres también deben intervenir en el proceso, se sugiere brindarles orientación precisa de su manejo.

- Programar períodos de intercambio docente-alumno en donde se revise el progreso alcanzado en la lectura y escritura independiente, se discutan fortalezas y debilidades al leer y escribir, se establezcan nuevas metas y actividades de aprendizaje, y se evalúe lo que se ha guardado en el portafolio para decidir eliminar trabajos o añadir otros.

- Diseñar un formato de Tabla de Contenidos que se coloque en la cubierta del portafolio donde se registre el tipo de información y fecha de archivo.
- Revisar periódicamente el alcance que tiene esta técnica en la didáctica que desarrolla en el aula alfabetizadora.

Figura 1.8. Registro de lecturas

Nombre _____		
LIBRO	COMENTARIO	FECHA

Además de las producciones libres, en el portafolio se pueden guardar formatos diseñados por el docente que registren de manera sistemática las actividades que los alumnos han realizado. Uno de estos formatos es el Registro de Lectura Independiente (Figura 1.8.) que permite al alumno llevar un listado de libros leídos y sus reacciones a los mismos. De igual manera, se puede diseñar una Guía de Comprensión (Figura 1.9.). A esta guía se le realizarán adaptaciones de acuerdo a la naturaleza discursiva del texto (i.e. cuento, ensayo, poesía, nota de prensa, etc.) que lea el alumno.

Figura 1.9. Guía de comprensión

Nombre _____
Fecha _____
Título del Cuento _____

* El problema en la historia es _____

* En la mitad de la historia _____

* El problema se solucionó cuando _____

* Al final de la historia _____

* Creo que el autor quería que yo aprendiera que _____

* Mis acciones con lo aprendido serían _____

* Las palabras nuevas que aprendí fueron _____

* Supe el significado de _____ al _____

* Me gustó/ No me gustó el cuento porque _____

Caldera y Escalante (2007) validaron la utilización de formatos de autoevaluación de la escritura de textos de diferentes géneros (e.g. carta, cuento, noticia de prensa, afiche, receta de cocina) en alumnos de sexto grado. Estos formatos pueden ser adaptados a las necesidades del docente al evaluar la escritura. La información recabada con estos instrumentos también puede ser incorporada en el portafolio. A continuación se presentan dos de los formatos diseñados.

Figura 1.10. Instrumento de autoevaluación del cuento

Nombre _____ Fecha _____

	SÍ	NO
Escribí el título		
Hice una descripción de los personajes		
Describí el lugar donde el cuento se desarrolla		
Expresé claramente el problema o la misión que el personaje principal cumple para resolver el problema		
Escribí el desenlace		
Produje un cuento con sentido		
Redacté oraciones gramaticales correctas		
Conjugué los verbos correctamente		
Respeté la concordancia entre género y número		
Utilicé el adjetivo calificativo de forma adecuada		

Coloqué signos de puntuación apropiadamente		
Cometí faltas ortográficas		

Los alumnos pueden realizar la autoevaluación de textos informativos (e.g. noticia de prensa) utilizando el formato que presenta la Figura 1.11.

Figura 1.11. Instrumento de autoevaluación de la noticia

Nombre _____ Fecha _____

	SÍ	NO
Coloqué el título		
Describí claramente el hecho sucedido		
Nombré los sujetos o protagonistas del hecho		
Escribí la forma o manera de producirse el hecho		
Mencioné el lugar donde se produjo el hecho		
Expresé el día, momento o circunstancia que se produce el hecho		
Señalé la intención o finalidad		
Señalé la causa o los motivos del hecho		
Utilicé los tiempos y las personas en forma adecuada		
Utilicé el adjetivo calificativo de forma adecuada		
Ordené el escrito en forma adecuada		

Escribí en forma adecuada y legible		
Usé mayúsculas cuando era necesario		
Revisé la ortografía		
Utilicé los signos de puntuación correctamente		

Entrevista

La evaluación integral exige al docente aprender acerca del desarrollo metacognitivo de los alumnos o cómo ellos piensan acerca de la lectura y la escritura para ayudarlos a avanzar en la construcción de significados. Ello es posible utilizando un protocolo de entrevista (Figura 1.12.). Para la escritura se puede seguir un patrón similar.

Figura 1.12. Protocolo de entrevista para la lectura

<p>Nombre _____ Fecha _____</p> <p>¿Te gusta leer?</p> <p>¿Por qué seleccionas algo para leer?</p> <p>¿Qué tan buen lector eres?</p> <p>¿Cuándo sabes que estas listo para leer?</p> <p>¿Qué haces cuando se te presenta una palabra que no puedes leer?</p> <p>¿Qué haces cuando tienes una pregunta?</p> <p>¿Qué haces para recordar lo que has leído?</p> <p>Si lo seleccionado no te agrada ¿qué haces?</p> <p>Si alguien que se inicia en la lectura te pregunta cómo se lee, ¿qué le dirías?</p> <p>Comentarios</p>

Un protocolo de esta naturaleza, adaptado a los eventos de enseñanza-aprendizaje que el docente promueve en el aula, puede utilizarse con alumnos de cualquier edad, parafraseando las preguntas o haciéndolas más fáciles de entender. El docente registra o graba las respuestas orales del alumno para su posterior análisis; lo que le permitirá determinar cuáles estrategias de aprendizaje deben ser abordadas en minilecciones o durante el andamiaje.

Las técnicas de evaluación de la alfabetización discutidas en este capítulo han arrojado resultados favorables en contextos nacionales e internacionales, pero es el compromiso del docente y su aspiración por lograr una educación de calidad para todos la clave del éxito. No es necesario utilizar todas las técnicas al mismo momento; el docente debe ser un usuario selectivo de éstas. Para ello, tenga siempre presente:

- **Cómo los niños adquieren la lectoescritura:** teniendo como eje todo lo discutido en este libro, las técnicas de evaluación que se utilizan deben estar en consonancia con lo que sabemos acerca de cómo los niños adquieren y desarrollan la alfabetización.

- **Principios de la evaluación efectiva:** constantemente revise estos principios, y pregúntese si las técnicas que utiliza son consistentes con ellos.

- **Confíe en su juicio:** si intuye que una técnica es inapropiada, cuestiónela quizás no es conveniente usarla. Busque otras opciones.

- **Comience de a poco:** seleccione una o dos técnicas, y pruébelas. Incorpore otras si es necesario.

- **Evalúe las técnicas:** a medida que utiliza las técnicas, evalúelas. Pregúntese, ¿están evaluando lo que quiero saber?

- **Comparta logros e inquietudes:** converse con sus colegas y comparta los logros en la utilización de las técnicas; así como, sus incertidumbres, quizás ellos le sugieran alternativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende, F. y Condemarín, M. (1997). *De la asignatura de castellano al área de lenguaje*. Chile: Dolme Ediciones S.A.
- Atwell, N. (1987). *In the middle*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Au, K (1995). *Literacy instruction for today*. New York:, NY: Harper Collins Col-
lage Publishers.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of griten composition*. Hills-
dale, NJ: Erlbaum.
- Bratcher, S. (1994). *Evaluating children's writing*. New York, NY: Sr. Martin's
Press.
- Caldera, R. y Escalante, D. (2007). *Enseñar y aprender a escribir en el aula*. Cara-
cas: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Calkis, L. (1991). *Living between the lines*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cárdenas, A. (1994, Noviembre 10). "Hablar, leer y escribir". *El Universal*, p. 1 - 4.
- Cárdenas, A. (1997, Septiembre 24). "El fracaso escolar". *El Globo*, p.22.
- Castro, O. (2004). *Evaluación integral: Del paradigma a la práctica*. La Habana:
Editorial Pueblo y Educación.
- Clay. M. (1996). *Instrumento de observación de los logros de la lectoescritura ini-
cial*. Portsmouth, NH: Heinemann,

- Clay, M. (1998). *By different paths to common outcomes*. York, MN: Stenhouse Publishers.
- Cooper, J.D. (1993). *Literacy: Helping children construct meaning*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Diez de Ulzurrun, A. coord. (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista Vol. II*. Barcelona: GRAO.
- Durkin, D. (1990). "Dolores Durkin speaks on instruction". De: *The Reading Teacher*, 40, 825-826.
- Elley, W. (1992). *How in the world students read?* Hamburg: The International Association for the Educational Achievement.
- Escalante, D. (1985). *La discusión esquematizada como estrategia de lectura para el sexto grado de Educación Básica*. Trabajo de Ascenso. Trujillo, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Escalante, D. (1987). *La pregunta generada por el lector y su efecto en la comprensión de un texto: Una experiencia en tercer grado*. Tesis de Maestría, Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Escalante, D. (1991). *El interés por la lectura; Una experiencia en tercero y sexto grado de Educación Básica*. Trabajo de Ascenso. Trujillo, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Escalante, D. (1995). *Literacy practices en a first grade whole language classroom: A teacher in transition*. Tesis de Doctorado. West Lafayette, IN: Universidad de Purdue.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1998). *Entrevista a Emilia Ferreiro*. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Alfabetización.
- Flood, J.,ed. (1984). *Understanding reading*. Newark, DE: International Reading Association
- Fray Cesáreo de Armellada (1990). *El rabipelado burlado*. Caracas: Ediciones Ekaré.
- Freire, P. (1997). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI
- Flower, L.S. y Hayes, J.R. (1980). "Identifying the organization of writing processes". De: *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Flower, L.S. y Hayes, J.R. (1981). "A cognitive process theory of writing". De: *Collage composition and communication*, 32,365-387.
- Goldsmith, E. y Handel, R.D. (1990). *Family reading: An intergenerational approach to literacy*. Syracuse, NY: New Readers Press.
- Goodman, K. (1985). "Unity in reading". De: *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Goodman, Y y Burke, C. (1980). *Reading strategies: Focus on comprehension*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Graves, D. (1992). *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires: Aique.
- Graves, D. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hancock, J. (1999). *The explicit of teaching reading*. Newark: International Reading Association.
- Heller, M. (1995). *Reading-writing connections: From theory to practice*. White Plains, NY: Longman.
- Iona Software Limited (1998). *El taller de los libros*. Irlanda: IONA
- Irwin, J. (1986). *Understanding and teaching cohesion comprehension*. Newark: Internacional Reading Association.
- Johnston, P. (1983). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Newark, DE: International Reading Association.
- Juguemos en el bosque* (2005). Caracas: Editorial Ekaré.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2001). "¿Por qué cuentos en la escuela?". De: *Lectura y Vida*. Año 22, (1), 24-39.
- Langer, J.A. y Applebee, A.N. (1987). *How writing shapes thinking*. Urbana, IL: Nacional Council of Teachers of English.
- Langer, J.A. y Smith-Burke, M.T., eds. (1982). *Reader meets author/bridging the gap*. Newark, DE: International Reading Association.
- Lundberg, I. y Linnakyla, P. (1993). *Teaching reading around the World*. Hamburg: The International Association for the Educational Achievement.
- Many, J., Fyfe, R., Lewids, G., y Mitchell, E. (1996). "Traversing the topical landscape: Exploring students' self-directed reading-writing-research processes. De: *Reading Research Quarterly*, 31, 122-135.

- Mathewson, G. (1985). "Toward a comprehension model of affect in the reading process". De: *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- McCombs, B. (1991). "Motivation and lifelong learning". De: *Educational psychology*. 26, (3 - 4), 117-127.
- McCormick; S. (1999). *Instructioning students who hace literacy problems*. Upper Sadler River, NJ: Prentice-Hall.
- Morles, A. (1986). "Entrenamiento en el uso de las estrategias para comprender la lectura". De: *Lectura y Vida*. Año VII, (2), 15-20.
- Murray, D.M. (1990). *Shoptalk: Learning to write with writers*. Porstmouth, NH: Boston/Cook.
- Nazoa, A. (1985). *La ratoncita presumida*. Caracas: Ediciones Ekaré.
- Pérez Esclarín, A. (s/f). *Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad*. Caracas: Estudios C.A.
- Piaget, J. (1978). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores.
- Rosas Marcano, J. (1996). *El periódico en la escuela y desde la escuela*. Caracas: Ediciones Lagoven.
- Rubin, D. (1995). *Teaching elementary language arts: An integrated approach*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Ruddell, R. y Speaker, R. (1985). "The interactive reading process: A model". De *Theoretical Models and Processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita". De: *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Samuels, S.J., Kamil, M. (1984). "Models of the reading process". De *Handbook of reading research*, 185-221.
- Searfoss, L. y Readance, J. (1994). *Helping children learn to read*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Singer, H. y Ruddell, R.; eds. (1985). *Theoretical Models and Processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Smith, F. (1985). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Strickland, D. y Morrow, L. (2000). *Beggining reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.

- Thomas, A., Fazio, L. y Stiefelmeyer, B. (1999). *Families at school*. Newark: International Reading Association.
- Tierney, R. Carter, M. y Desai, L. (1991). *Portfolio assessment in the reading – writing classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Vacca, J. Vacca, R. y Gove, M. (1995). *Reading and learning to read*. New York, NY: Harper Collins Collage Publishers.
- Valencia, S. (1990). “A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats and hows”. De *The Reading Teacher*, 43, 338-340.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vanini, M. (1995). *Literatura infantil*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Vygotsky, L. (1993). *Obras escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
- Wittrock, M., Marks, C. y Doctorow, M. (1975). “Reading as a generative process”. De *Journal of Educational Psychology*, 67, 484-489.

Índice

INTRODUCCIÓN	13
ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA	17
Repensar el proceso de lectura	18
Factores que influyen en la comprensión	25
ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS	45
Estrategias cognitivas para la lectura y la escritura	46
Estrategias instruccionales para la lectura y la escritura	51
Estrategias metacognitivas en la lectura y la escritura	61
EL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN ESCOLAR	65
Motivación	66
Enseñanza de la lectura y la escritura	71
Lectura y escritura independiente	78
ASPECTOS ESPECIALES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA	85
Dificultades en la adquisición de la alfabetización	85
Otros factores que inciden en la lectura y escritura	87
Principios instruccionales de un programa remedial	90

Estrategias de lectura y escritura con no lectores	93
Participación de los padres en los procesos de lectura y escritura	98
LA EVALUACIÓN EN EL AULA ALFABETIZADORA	103
Técnicas de evaluación de la lectura y la escritura	106
Referencias bibliográficas	121



Se terminó de imprimir en
agosto de 2009
en la Fundación Imprenta
de la Cultura

CARACAS, VENEZUELA.

La edición consta de
3.000 EJEMPLARES

El presente libro hace un abordaje teórico sobre los factores involucrados en los procesos de adquisición de la lectoescritura. Sirve como herramienta de formación a quienes están involucrados en el proceso de alfabetizar o acercar a la lectura; tanto por la toma de conciencia acerca de esta compleja actividad, como porque nos acerca a los aspectos técnicos de la evaluación, y planificación, involucrados en un proyecto de formación en lectoescritura.



DILIA ESCALANTE DE URRECHEAGA

Ph. D. en Alfabetización y Lenguaje, por la Universidad de Purdue, Estados Unidos; magister en Lectura por la ULA. Licenciada en Educación Mención Inglés, por la misma universidad. Profesora de Educación Media, del Iupemar. Asesora de proyectos para el mejoramiento y fortalecimiento de la Educación Básica. Ha publicado en revistas como *Ágora* y *Educere*. Obtuvo los reconocimientos: Conaba, Niveles I y II, en 1995; Conades Nivel II, en el año 2000; y PPI Nivel I, en 2007.



COLECCIÓN **Paulo Freire**



Gobierno **Bolivariano**
de Venezuela

Ministerio del Poder Popular
para la **Cultura**

