



SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 096 D.F. NORTE

UNA PROPUESTA DIDACTICA:
“TALLER DE LECTURA”

MARIA ISABEL TOLEDO PALOMEQUE

ASESORA: MTRA. MARÍA DE LOURDES RIOS YESCAS

México, D.F. 2007



**SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

UNIDAD UPN 096 D.F. NORTE

**UNA PROPUESTA DIDACTICA:
“TALLER DE LECTURA”**

MARIA ISABEL TOLEDO PALOMEQUE

Tesina (Ensayo) presentada para obtener el título
de Licenciada en Educación Básica.

México, D.F. 2007

**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA
TITULACION**

México, D.F., a 31 de enero del 2008

**C. PROFRA. MARIA ISABEL TOLEDO PALOMEQUE
P R E S E N T E**

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: UNA PROPUESTA DIDACTICA: “TALLER DE LECTURA” opción TESINA (ENSAYO) a propuesta de la asesora MTRA. MARIA DE LOURDES RIOS YESCAS manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos al respecto por la institución.

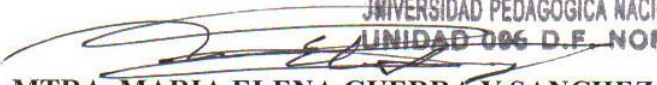
Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



S.E.P.

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D.F. NORTE**


**MTRA. MARIA ELENA GUERRA Y SANCHEZ
PRESIDENTA DE LA COMISION
DE TITULACION
DE LA UNIDAD 096 D.F. NORTE**

A mis padres (Faustino e Isabel) y hermanos (Faustino, Marco Antonio, Sonia y Adriana Ivonne) : Que me han dado su apoyo incondicional, sus enseñanzas, por las innumerables bendiciones que son su amistad, sus palabras de aliento y su presencia en mi vida.

Con cariño para mi esposo (Gerardo) e hijos (David y Ricardo) : Por su comprensión, su apoyo y su alegría, por caminar conmigo, por ser mis guías y maestros.

A María de Lourdes Ríos Yescas : Por su entusiasmo, su entereza, su impulso, por su paciencia que le permitió enseñarme a seguir adelante no dejándose vencer ante mi flaqueza y debilidad.

Por ayudarme a crecer y poder cerrar éste círculo en mi vida.

MAESTRA:

GRACIAS.

INDICE

	PAGINA
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPITULO I	
1. ANTECEDENTES PARA EL TALLER DE LECTURA DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL.....	11
1.1 La educación básica en México.....	11
1.2 Perspectiva actual de la educación.....	14
1.3 Plan y programa de español.....	15
1.4 Organización del programa de español.....	16
1.5 Descripción de los componentes.....	16
1.5.1 Lengua hablada.....	16
1.5.2 Lengua escrita.....	17
1.5.3 Recreación literaria.....	17
1.5.4 Reflexión sobre la lengua.....	18
1.6 Enfoque comunicativo y funcional.....	19
CAPITULO II	
2 REFERENTES TEÓRICOS.....	21
2.1 La lectura y su aprendizaje.....	21
2.2 La enseñanza del español.....	22
2.3 Conceptualización de la lectura y la comprensión lectora.....	25
2.3.1 El texto.....	29
2.3.2 El papel del alumno.....	38
2.3.3 El papel del maestro.....	45
2.4 La lectura.....	46
2.5 Aprendiendo a leer.....	49
2.6 La práctica de la lectura.....	58
2.7 Los primeros pasos.....	63
CAPITULO III	
3 UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: “TALLER DE LECTURA”.....	65
3.1 Taller de lectura.....	67
3.1.1 Estrategias de lectura.....	67
3.1.2 Cuándo y dónde.....	70
3.1.3 ¿Qué quiere decir?.....	73
3.1.4 ¿Están o no están?.....	76
3.1.5 El libro y yo.....	78
3.1.6 ¿Cómo son?.....	81

3.1.7.	El enunciado falso.....	84
3.1.8.	¿De quién hablamos?.....	87
3.1.9.	¡Te descubro!.....	90
3.1.10.	Éste es el título.....	93
3.1.11.	Antes o después.....	96
3.1.12.	Errores.....	99
3.1.13.	El narrador.....	102
3.1.14.	Combate.....	104
3.1.15.	Cada título en su lugar.....	107
3.1.16.	Se habla de.....	110
3.1.17.	Este es el argumento.....	113
3.1.18.	Enunciados piratas.....	115
3.1.19.	Toma angular.....	117
3.1.20.	Dicen.....	120
3.1.21.	Las tijeras imaginarias.....	123
3.1.22.	¿Qué, quién, cómo?.....	126
3.1.23.	Juego en equipo.....	129
CONCLUSIONES.....		133
BIBLIOGRAFÍA.....		135

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de esta propuesta es desarrollar competencias comunicativas para leer comprensivamente una obra literaria o un libro de divulgación científica desde un enfoque funcional comunicativo. De poco serviría, sin embargo, a este presunto alumno ser capaz de interpretar unas páginas impresas, sino estuviera motivado de antemano para esta gran aventura de leer.

La facultad lectora ni es innata ni pertenece a la naturaleza humana aunque en ésta encuentre las condiciones y medios para desarrollarse. Este desarrollo exige doloroso esfuerzo en el aprendizaje en el alumno que no se siente inclinado a la lectura por lo que el educador se ve obligado a hacerse con la manera de promover esta inclinación, pues se trata de un medio, hoy por hoy indispensable para adquirir cultura. A veces hasta se intentara promoverla con procedimientos más o menos coercitivos, con el grave riesgo de crear un rechazo de la letra impresa para el resto de la vida.

Más eficaz es despertar una sensibilidad que haga descubrir el placer que puede proporcionar la lectura. También es cometido de la escuela esta sensibilización ya que ella garantizará para el resto de la vida, el empleo de este valioso instrumento de trabajo intelectual. Al igual que los demás conocimientos y actitudes esta sensibilización deberá conseguirse en contacto con la vida y la sociedad. El juego atrae al niño y también al adulto y toda acción creativa puede ejercer un atractivo lúdico sobre sus cultivadores, este taller contempla precisamente estas características lúdicas y creadoras.

El desarrollo de la comprensión alumnos es fundamental para el futuro desempeño académico y social de los alumnos, de ahí surgió por una parte mi preocupación de ver los problemas que para el aprendizaje de la lectura tenían los niños, y por otra mi interés de aplicar una serie de secuencias didácticas y evaluar su impacto en el aprendizaje de los niños.

Esta propuesta didáctica corresponde a la Línea Temática de Análisis de una Experiencia de la Enseñanza, en el se describe la aplicación de una serie de

actividades de enseñanza con la que trato de conducir al alumno de una manera divertida y socializada a una reflexión sobre los componentes lectura, en el supuesto de que ello propiciará un mejor desarrollo de su capacidad de comprensión alumnos y despertará su interés por leer.

Este trabajo académico está organizado en los siguientes capítulos:

En el primer capítulo se presentan los antecedentes, la historia del desarrollo de los programas que dieron pie a los actuales programas de estudios de español. Estos programas tienen un enfoque que ponen énfasis en el desarrollo en la competencia comunicativa en los niveles de educación básica como el eje articulador de la comunicación efectiva, en este enfoque comunicativo y funcional, bajo estas normativas se desarrolla la propuesta didáctica.

El segundo capítulo se presenta el referente teórico basándose en la lectura y su aprendizaje por medio de la enseñanza del español mencionando elementos como el texto, el papel de alumno y del maestro, por medio de la conceptualización de la lectura y la comprensión a través de la práctica de la lectura dar los primeros pasos.

El tercer capítulo plantea la propuesta didáctica en veintidós actividades destinadas al tercer ciclo de la educación primaria, contenidas en esta propuesta que son sumamente esquemáticas, sigue un orden rigurosamente metódico, que facilita su utilización en la práctica además de darle al profesor unos objetivos formulados con suficiente precisión, orienta su atención hacia una serie de requisitos que puede condicionar su actuación: número de participantes, diferentes niveles de alumnos, duración de cada taller, descripción del material a utilizar, orden de las distintas fases del taller. Sin motivación no es posible la consecución de ningunos de los objetivos propuestos ni aun la puesta en marcha del orden metodológico de cada actividad, en el esquema de cada una de éstas, bajo el nombre de “interés o dificultad”, figuran orientaciones no solo para motivar el desarrollo normal del taller, sino también para prever los posibles obstáculos que puedan presentarse. Toda buena programación exige también una concienzuda evaluación. Bajo el título de “análisis de la sesión”, se incluyen criterios para medir el éxito o deficiencias,

criterios que en algunos casos apuntan también para la identificación de causas y condicionantes de una posible actuación poco eficaz.

A través de mi trabajo docente este taller es la transmisión de algunas experiencias a las que he llegado por medio de numerosos ciclos de formación del profesorado y de actuaciones directas con los niños. Reúne veintidós innovaciones fruto de veinticinco años de servicio ante grupo. He comprobado que el interés por la motivación a la lectura es cuestión que preocupa grandemente a padres, profesores, autoridades, etc. De ahí surge mi inquietud por conseguir que el alumno se aficiona a la lectura.

El empeño por dar a conocer los libros, por medio de exposiciones bibliográficas, guías de lecturas, dramatizaciones, representaciones teatrales, conocimiento y propaganda de la biblioteca, actividades culturales de toda índole, no ha sido suficiente. He podido comprobar que gracias a ese tipo de actividades que el acercamiento del libro al niño se consigue en aquel que ya tiene la inclinación a la lectura. Este niño alumno se beneficia de todas esas posibilidades. Pero el otro niño, el que vive a espaldas de todas estas actividades de la lectura en ningún momento ha sentido el menor atractivo por el libro este no ha sido conquistado por estos procedimientos más bien ha llegado a la convicción de la lectura es aburrida, incomoda y requiere un esfuerzo que él no piensa emprender.

Parto de la idea de que el niño rechaza la lectura porque no ha entrado en ella por decisión propia, sino que la ha arrinconado como consecuencia de un aprendizaje forzoso. Piensa que no necesita la lectura, de la cual no ha descubierto el goce, el valor y la utilidad. Con este taller pretendo una lectura más comprensiva, más gratificante, más reflexiva y más suscitadora de potencialidades creativas en el alumno.

CAPITULO I.

1. ANTECEDENTES PARA EL TALLER DE LECTURA DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL.

El taller de lectura se fundamenta desde diferentes puntos de referencia además de los aspectos teóricos es importante mencionar la pertinencia legal y normativa en la que se inscribe.

En el marco legal se parte desde el artículo 3° Constitucional, en el cual señala que “la educación tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”¹, en este sentido el dominio de la lengua en sus diferentes modalidades, oral y escrita, es un elemento indispensable para lograr el desarrollo pleno del ser humano, ya que por medio de este se accede a otros campos de conocimiento y se enfrenta con dignidad y responsabilidad a diversas situaciones que la vida diaria exige.

En la Ley General de educación el artículo 7° fracción II establece que “se debe favorecer el desarrollo de las facultades para adquirir conocimiento, así como la capacidad de observación análisis y reflexión crítica”² capacidades que indudablemente requieren de las competencias lingüísticas y comunicativas que los sujetos desarrollan en la interacción social pero que perfeccionan y aprovechan intelectualmente gracias a la acción educativa de la escuela.

1.1 La Educación Básica en México.

La Educación Básica a finales de los ochenta se encontraba con que la currícula, las metodologías de enseñanza y la tecnología no respondían a los requerimientos que presenta el siglo XXI, por lo que las estrategias y líneas de acción en 10 que se refiere a la educación debían cambiar para ampliar la cobertura y mejorar la calidad. Así, la educación pasó a ser una prioridad del gobierno, tanto en sus programas

¹ Artículo tercero de la constitución Mexicana

² Ley General de Educación.

como en el gasto público. Para una educación de calidad es necesaria una sólida formación de valores, actitudes, hábitos, conocimientos, destrezas y habilidades en los niveles de preescolar, primaria y secundaria por lo que se reformularon contenidos y materiales; ya que la importancia de la Educación Básica se encuentra en que atiende al mayor número de estudiantes del sistema educativo y es una plataforma para que se aproveche la educación posterior.

Entre los antecedentes de la Modernización Educativa en la Educación Básica tenemos que a fines de julio de 1991, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) dio a conocer dos documentos que contenían la propuesta educativa para modernizar la Educación Básica en México. Estos documentos son: "Hacia un nuevo modelo educativo" y "Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria". Posteriormente, el día 18 de mayo de 1992, se firmó en la Ciudad de México, un Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que suscriben el Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en el que se señala que "...la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país..." para que se "... extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve, la calidad de la educación..." se aplicará una estrategia que propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial. "En marzo de 1993 se aprobó el cambio al Artículo tercero Constitucional mediante el cual se estableció la obligatoriedad de la secundaria. En julio de ese mismo año, se aprobó la Ley General de Educación, que reglamenta todos los aspectos señalados en el Acuerdo y en los cambios al Artículo tercero, y legisla sobre la participación social, la obligación del Estado de asegurar la equidad en el acceso y permanencia a la educación básica; aumenta los días de clase y establece sistemas nacionales estatales y municipales de evaluación.

Ya para 1995, apareció el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 donde se señalan como estrategias y líneas de acción en la educación ampliar la cobertura y mejorar la calidad de los servicios básicos porque se propone la superación del proceso

enseñanza-aprendizaje a través del mejoramiento continuo de los contenidos, métodos y materiales escolares así como la inclusión de elementos regionales y el incremento del trabajo escolar.

Asimismo señala que se consolidará la federalización de la educación y que se establecerá un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio. En enero de 1996 se presentó el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en el que se amplían los objetivos y metas del programa, como son: aumentar las oportunidades de educación básica, media superior, superior y para adultos, así como mejorar la calidad de los servicios educativos y su pertinencia. Específicamente en la Educación Básica se presenta un diagnóstico así como las estrategias y acciones con los siguientes puntos: organización y funcionamiento; los métodos, contenidos y recursos de la enseñanza; la formación, actualización y superación de maestros y directivos; la equidad y los medios electrónicos en apoyo a la educación. Los documentos señalados anteriormente permiten apreciar los puntos básicos de la modernización educativa, iniciada en 1989.

Para mejorar la calidad de la Educación Básica se reformularon los Planes y Programas de Preescolar, Primaria y Secundaria; se mejoró la organización del sistema educativo y de las escuelas y se continúa con la actualización sistemática de los maestros en servicio. "Un alto porcentaje de profesoras y profesores (45 %) participó de manera voluntaria en los últimos dos años, en una o más actividades de actualización adicionales a los programas de carácter obligatorio." Estos programas se organizaron para que los docentes:

- Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
- Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y obligaciones y la práctica de valores.
- Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Podemos concluir que la finalidad de la reforma del currículo y los libros de texto es que los niños adquieran una formación cultural que les permita enfrentar y dar respuesta a problemas que se les pueden presentar en su vida así como, el desarrollo de habilidades para aprender permanentemente.

1.2 PERSPECTIVA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, podemos apreciar que el Plan y Programa de Educación Primaria de 1993 se sustenta en el constructivismo. Así señala que el papel del alumno es aprender permanentemente y construir sus conocimientos a través de actividades, reflexiones y discusiones. El maestro tendrá que estimular las habilidades necesarias para ese aprendizaje permanente propiciando las situaciones de aprendizaje necesarias y tomando en cuenta los conocimientos previos del alumno, así como presentar contenidos que le sean significativos y reforzarlos con la interacción entre compañeros y el maestro.

La enseñanza del español se basa en un enfoque comunicativo y funcional, donde comunicar significa dar y recibir información. En este sentido leer y escribir se traducen en dos maneras de comunicarse en la vida cotidiana.

Los puntos comunes a todas las asignaturas son la adquisición y desarrollo de habilidades intelectuales (como la lengua escrita en Español o las operaciones numéricas en el caso de Matemáticas, la práctica de juegos, como crucigramas para evaluar o para que ejerciten la numeración o las operaciones o, bien, comprendan el valor posicional o algún otro contenido) y la relación entre ellas para aprovechar todas las oportunidades que se presenten y avanzar en el dominio de la lectura, en la ejercitación de conocimientos de matemáticas, en el uso adecuado de los recursos naturales, en la interpretación de mapas, en el análisis de procesos políticos y la organización social actuales... por ejemplo.

1.3 PLAN Y PROGRAMA DE ESPAÑOL

El propósito general de los programas de Español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización.

Para alcanzar esta finalidad es necesario que los niños:

- Desarrollen confianza, seguridad y actitudes favorables para la comunicación oral y escrita.
- Desarrollen conocimientos y estrategias para la producción oral y escrita de textos con intenciones y propósitos diferentes en distintas situaciones comunicativas.
- Reconozcan, valoren y respeten variantes sociales y regionales de habla distintas de la propia.
- Desarrollen conocimientos y estrategias para comprender distintos tipos de texto escrito.
- Se formen como alumno que valoren críticamente lo que leen, disfruten la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen conocimientos y habilidades para buscar, seleccionar, procesar y emplear información, dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.
- Practiquen la lectura y la escritura para satisfacer necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos ya la realidad.
- Logran comprender el funcionamiento y las características básicas de nuestro sistema de escritura de manera eficaz.
- Desarrollen estrategias para comprender y ampliar su lenguaje al hablar, escuchar, leer y escribir.
- Adquieran nociones de gramática para que puedan reflexionar y hablar sobre la forma y el uso del lenguaje oral y escrito como un recurso para mejorar su comunicación.

Para alcanzar los propósitos enunciados, la enseñanza del español se llevará a cabo bajo un enfoque comunicativo y funcional centrado en la comprensión y transmisión de significados por medio de la lectura, la escritura y la expresión oral, basados en la reflexión sobre la lengua.³

1.4 ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL

En la presentación de los programas para la enseñanza del Español en los seis grados, los contenidos y las actividades se organizan en función de cuatro componentes:

- Lengua Hablada
- Lengua Escrita
- Recreación Literaria
- Reflexión sobre la lengua

Estos componentes son un recurso de organización didáctica y no una división de contenidos ya que el estudio del lenguaje se propone de manera integral, en el uso natural del mismo. En el trabajo, se pueden integrar los contenidos y actividades de los cuatro componentes.

1.5. DESCRIPCIÓN DE LOS COMPONENTES

1.5.1. Lengua Hablada:

El propósito de este componente consiste mejorar paulatinamente la comunicación oral de los niños, de manera que puedan interactuar en diferentes situaciones dentro y fuera del aula.

Para abordar el mejoramiento de la expresión oral los contenidos se han organizado en tres apartados:

- Interacción en la comunicación. El propósito es que el niño logre escuchar y producir en forma comprensiva los mensajes, considerando los elementos que interactúan en la comunicación y que pueden condicionar el significado.

³ SEP. Programas de Estudio de Español. México, 2000. p. 18-20

- Funciones de la comunicación oral: El propósito es favorecer el desarrollo de la expresión verbal utilizando el lenguaje para dar y obtener información, conseguir que otros hagan algo, planear acciones propias, etc.
- Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas. Se propone que el alumno participe en la producción y escucha comprensiva de distintos tipos de discurso, advirtiendo la estructura de estos y considerando el lenguaje, según las diversas intenciones y situaciones comunicativas.

1.5.2 Lengua Escrita

Con este componente se pretende que los niños logren un dominio paulatino de la producción de textos. Desde el inicio del aprendizaje se fomenta el conocimiento y uso de diversos textos para cumplir funciones específicas, dirigidos a destinatarios determinados, valorando la importancia de la legibilidad y la corrección.

El contenido de este componente se organiza en tres apartados:

- Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos. El propósito es que los niños utilicen las características del sistema de escritura y los distintos tipos de letra manuscrita, cursiva y script, en la producción de textos y que diferencien la escritura de otras formas de comunicación gráfica.
- Funciones de la escritura, tipos de texto y características. En este apartado propicia que los niños conozcan e incluyan en sus escritos las características de forma y contenido del lenguaje, propias de diversos tipos de texto, de acuerdo con los propósitos que desean satisfacer.
- Producción de textos. El propósito es que los niños conozcan y utilicen estrategias para organizar, redactar, revisar y corregir la escritura de textos de distinto tipo y nivel de complejidad.

1.5.3. Recreación Literaria

En este componente el propósito es que los niños logren comprender lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana.

La organización de los contenidos se plantea en cuatro apartados:

- Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos. Se pretende que a partir de la lectura y el análisis de textos los niños comprendan las características del sistema de escritura en situaciones significativas de lectura y no como contenidos separados de su uso y aislados del resto del programa.
- Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores. El propósito es que los niños se familiaricen con las funciones sociales e individuales de la lectura y con las convenciones de forma y contenido de los textos y sus distintos portadores.
- Comprensión alumnos. Se pretende que los alumnos desarrollen gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos.
- Conocimiento y uso de fuentes de información. Se propicia el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para el aprendizaje autónomo.

1.5.4. Reflexión sobre la lengua.

En este componente se propicia el conocimiento de aspectos del uso de los lenguajes gramaticales, del significado, ortográficos y de puntuación. Se ha utilizado la expresión "Reflexión sobre la lengua" para destacar que los contenidos difícilmente pueden ser aprendidos desde una perspectiva puramente formal o teórica, separados de la lengua hablada o escrita, que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica comunicativa. Los contenidos de este componente se organizan en tres apartados:

- Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita. El propósito es propiciar el conocimiento de los temas gramaticales y de convenciones de la escritura, integrados a la expresión oral, a la comprensión alumnos ya la producción de textos.

Estos temas se tratan como convenciones del lenguaje y como recursos para lograr una comunicación eficiente y eficaz. También propósito de este apartado la ampliación de la comprensión y el uso de términos considerando

la forma en que se constituyen las palabras, su relación con otras, el contexto donde se ubican y los vocablos provenientes de otras lenguas.

- Reflexión sobre las funciones de la comunicación. Se promueve el reconocimiento de las intenciones que definan las formas de comunicación en la lengua hablada y escrita.
- Reflexión sobre las fuentes de información. Se propone el reconocimiento y uso de las distintas fuentes de información escrita, oral, visual y mixta a las que el alumno puede tener acceso.

1.6. ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL

El enfoque comunicativo y funcional de los textos gratuitos de la asignatura de Español “propone el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita a partir del uso de la lengua”.⁴

Este desarrollo de las capacidades de comunicación del niño es una de las principales responsabilidades de la escuela con la sociedad que a través del proceso de la enseñanza- aprendizaje de la lectura y escritura dota de herramientas culturales al alumno para facilitarle la adquisición de nuevos conocimientos y la integración social en el medio donde se desenvuelve. Este enfoque ha permitido al maestro, poner en práctica las diversas opciones didácticas que le ofrecen: El programa y los ficheros de Español, además de las estrategias propias de su experiencia en “situaciones comunicativas” como las denomina el programa, según se ha observado en las visitas realizadas a los grupos, como el intercambio epistolar que efectúan los alumnos de una escuela con los alumnos de otra escuela. Cuando el maestro pone en práctica las situaciones comunicativas, propicia que el alumno aprenda a leer leyendo, a escribir escribiendo y hablar hablando, teniendo en cuenta que estas prácticas tengan interés y significación para el alumno a fin de fortalecer sus habilidades y actitudes de acuerdo al contenido de aprendizaje.

Motivando al alumno a leer, disfrutara la lectura y le despertará el interés por visitar las bibliotecas donde tendrá oportunidad de leer textos de todo género que aumentaran su acervo cultural facilitándole su comprensión su reflexión crítica y su capacidad de síntesis.

El ejercicio permanente de la lectura en diversos textos apoya también el proceso de adquisición del sistema de escritura como complemento de la práctica lectora.

⁴ SEP Libro del maestro español. SEP. México 2000, p32

Es preocupación del maestro de que el alumno adquiera el dominio de estos sistemas desde el inicio de su educación para facilitar la adquisición de nuevos conocimientos.

Las escuelas de Distrito Federal han sido dotadas de libros con una amplia gama temática que componen los acervos de Rincones de Lectura, RILEC, para que los alumnos de todos los grados y los maestros tengan la oportunidad de reforzar su capacidad lectura. Como los libros deben estar ubicados en un lugar donde los títulos puedan ser leídos con facilidad, el alumno puede escoger el que más le llame la atención con el objeto de que pueda hojearlo y si lo encuentra interesante solicitarlo para utilizarlo en el espacio que el maestro tiene dedicado a esta actividad en clase o llevárselo a su casa donde los padres deben involucrarse participando con sus hijos en el disfrute de estas lecturas.

El maestro puede emplear diversas estrategias y de hecho algunos las ponen en práctica, antes de leer, durante la lectura y después de leer para que esta actividad tenga verdadera significación en el alumno y que refuerce su capacidad de escribir textos escogiendo los temas que le llamen la atención o plasmar sus propias vivencias. Revisará y corregirá sus escritos poniendo en práctica sus conocimientos de los contenidos gramaticales y lingüísticos que adquieren sentido mediante su utilización en la lengua hablada y escrita como una forma de comunicación.

Otra de las actividades de situaciones comunicativas consisten en la elaboración de álbumes, periódico mural, dentro y fuera del aula donde el alumno exponga sus trabajos escritos redactados con propiedad y que logren transmitir el mensaje deseado. Estos materiales se utilizarán posteriormente para la consulta como parte de la biblioteca escolar

Es muy recomendable la participación de los alumnos en escenificaciones de cuentos, leyendas y obras de teatro, donde el niño tiene la oportunidad de mostrar su creatividad y aptitudes artísticas. Adquiere seguridad y comprende la intencionalidad del texto

Otra de las situaciones comunicativas que recomienda el programa y que fomenta intensamente la comunicación, es el juego. Las adivinanzas, los crucigramas y los juegos que implican el uso del diccionario.

En síntesis, el programa de Español además de los contenidos conceptuales, orienta al maestro en la forma de aprovechar la potencialidad del alumno para su formación y desarrollo de sus habilidades y capacidades comunicativas a través de aprender a leer, a escribir y a conocer las distintas formas de usar la lengua y comprender que una de las herramientas que ayudan al conocimiento es la comunicación.

CAPITULO II.

2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1. LA LECTURA Y SU APRENDIZAJE

Algunas investigaciones como las de Margarita Gómez Palacio (1995), muestran que los niños tienen bajos niveles de comprensión en la lectura, esto se debe a que se ha considerado a la lectura como una secuencia en la que hay que descifrar un texto para posteriormente extraer información exacta que se encuentra en él y se evalúa únicamente la posibilidad de sonorizar un texto, suponiendo que el significado se da sólo por una sonorización correcta. Los profesores hacen una diferencia entre lectura oral y lectura de comprensión debido a la concepción que tienen de la lectura. Olvidan que uno de los requisitos de la lectura es la comunicación entre el alumno y el autor a través del texto, olvidando asimismo, los intereses del niño, al indicar qué y cómo se lee y qué debe comprender y memorizar. Para solucionar esta problemática pasaremos al concepto de comprensión alumnos.

La comprensión lectora.

Actualmente se considera que la función básica de la escritura, es la comunicación. Los niños interactúan y se comunican a través del lenguaje y son capaces de reconocer las diferentes formas que se usan para decir algo y sus variaciones al leer.

El concepto de enseñanza-aprendizaje de la lectura debe desarrollarse en el contexto social de la comunicación, ya que una situación educativa, es una situación comunicativa que promueve la interacción social al construir los conocimientos. Por esto es necesario, que el profesor tenga la posibilidad de realizar una reconceptualización de la lectura y de la comprensión alumnos, así como de su papel y el del alumno, en este caso del alumno y las características del texto, para que transforme su práctica docente.

De acuerdo a los principios de la teoría constructivista, la lectura debe considerarse "... como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y

experiencias del alumno..."⁵ por lo que puede considerarse a la lectura, desde el punto de vista de varios autores, como un proceso global cuyo propósito es la comprensión. La lectura es un proceso constructivo donde el alumno le da un significado al texto, lo incorpora a sus conocimientos previos y reconstruye el significado, es decir, el alumno desempeña un papel activo al leer. La comprensión lectora es el esfuerzo que se realiza para conectar una información con algo nuevo en busca del significado.

En síntesis, la lectura es una relación de significado entre el texto y el alumno y la comprensión lectora, la construcción del significado por parte del alumno que constituye una nueva adquisición cognoscitiva.

2.2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

En el ámbito escolar con frecuencia se observa que la reflexión pedagógica ha orientado sus esfuerzos a encontrar o diseñar la "mejor" manera de enseñar a leer, para cumplir con una tarea que la sociedad asigna a la escuela: la alfabetización. Sin embargo, el cumplimiento de tal tarea aun se encuentra alejado de lo que podría considerarse una respuesta efectiva a esta demanda social, ya que los resultados de diversas investigaciones reflejan altos índices de reprobación y deserción escolares y un consecuente incremento en el índice del analfabetismo funcional que existe en nuestro país.

La constatación de que muchos de los estudiantes, en los diversos niveles educativos, son incapaces de valerse del sistema de escritura como medio de comunicación, denotando bajos niveles de comprensión alumnos, permite cuestionar sobre las causas por las cuales esto ocurre y a plantear algunas posibles soluciones a este problema, soluciones que tendrían que iniciarse con la reconsideración del concepto que los maestros de la educación básica tienen de la lectura, para lograr

⁵ SEP. L adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. México. 2006. p. 36

formas diferentes de incidir en el desarrollo alumno de los alumnos por medio de la enseñanza.

En este sentido, la tradición pedagógica presenta determinadas prácticas escolares que histórica y socialmente se arraigan en una concepción institucional del sistema de escritura.

Al respecto, Beatriz Rodríguez señala que “la escuela ha dado existencia a lo que podemos llamar el sistema de escritura escolar”⁶. Este sistema se conforma por los elementos que privilegian los métodos de enseñanza. Así encontramos el trabajo sobre secuencias de vocales, consonantes, sílabas y palabras o cualquier otra combinación posible lo que se traduce en que dicho sistema sirva para pasar del primero al segundo grado. Es importante señalar que esta tradición no está basada en la comprensión del modo de que opera el proceso de lectura, e ignora cómo y porque se aprende a leer.

La observación de las prácticas escolares, desde el nivel preescolar, cuando se da el caso de que se asuma la tarea de enseñar a leer, hasta el nivel primaria, permite identificar diversas formas metodológicas. Guiadas por una distinción entre el aprendizaje inicial de la lectura y su uso, esas formas conducen a la fragmentación y descontextualización del sistema de escritura como objeto de uso social.

Tradicionalmente se ha concebido a la lectura como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras, y a su aprendizaje como el desarrollo de habilidades preceptivo-motrices que consisten en el reconocimiento de las gráficas que componen una palabra, oración o párrafo.

El énfasis que se pone en las habilidades mencionadas supone una secuencia igual para todos los estudiantes: descifrar el texto para después extraer la información exacta que radica en él. Dichas habilidades deben ser observables, de tal manera que mediante la evaluación se determine si han sido aprendidas. Esto indica que la evaluación está centrada en el resultado final que el alumno alcanza después de

⁶ Rodríguez Beatriz . Guía para el profesor. México. Avante. 2006. p. 16.

haber seguido la secuencia de aprendizaje. Se evalúa la posibilidad de sonorizar un texto, con la suposición de que el significado se da por “añadidura” cuando la sonorización es correcta.

La diferencia que los maestros establecen entre lectura oral y lectura de comprensión es bastante marcada, lo cual nos lleva a otra dimensión del problema: el concepto que ellos tienen sobre la lectura y por otra parte, las repercusiones que esto provoca en el aprendizaje.

Una vez que el niño domina la oralización correcta de la secuencia gráfica, los maestros asumen la responsabilidad de asegurar que el alumno obtenga el significado del autor.

Posteriormente, una vez que se domina la mecánica de la lectura en los grados de 3° a 6° de primaria, la enseñanza asume formas metodológicas que implican los usos del sistema de escritura para la apropiación de otros contenidos curriculares (ciencias sociales y naturales, por ejemplo). Dicha apropiación es mediada además por la intervención del maestro, quien determina que se lee, como se lee y que debe comprenderse.

En este contexto, si la enseñanza y el aprendizaje de la lectura están sujetos a las reglas específicas del uso escolares generalmente a través de la repetición y memorización de un texto realizadas por el alumno, la clave está, entonces, en encontrar el método, de enseñanza que proporcione los resultados esperados.

En síntesis, la escuela pone énfasis en el conocimiento técnico o la mecánica de la lectura, olvidando que esta implica una comunicación entre el alumno, olvidando que esta implica una comunicación entre el alumno y el autor por medio del texto, y hace caso omiso de los intereses del niño, al predeterminedar los contenidos, los ejercicios y las secuencias. Así establece un punto de partida igual para todos, y delimita el mismo tiempo para todos.

La mayor consecuencia de esta situación es que para el niño la lectura se asocia con el hastío y el aburrimiento, por una parte de variedad de textos, y por otra,

porque tienen que aprenderlos de memoria, aun cuando en muchos casos estén fuera de sus posibilidades cognoscitivas.

Para el maestro, implica seguir el mismo camino durante todos los años escolares. Un camino asociado a la misma rutina a los mismos textos, a los mismo contenidos y a las mismas dificultades de los niños que no logran comprender la lógica y la secuencia de un programa de enseñanza como aquellos que se han desarrollado, hasta nuestros días, en casi todas las escuelas del país.

Esta tendencia a solucionar los problemas prácticos de la enseñanza de la lectura, fundamentalmente de la inicial, generó lo que Goodman denomina “una tecnología sistemática para enseñar a leer”⁷, que ponía énfasis en el desarrollo de habilidades bajo la idea de que leer consistía en “identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos”⁸.

Esta problemática radica no solo en el concepto de lectura que predomina en la escuela y en las formas metodológicas creadas hasta la fecha, sobre la base de una concepción particular de aprendizaje, sino fundamentalmente en lo que Remedi llama “la contradicción básica que caracteriza el proceso enseñanza-aprendizaje”⁹ y que el maestro debe tener presente: la relación entre la tarea planteada y el esquema conceptual que posee el alumno para realizar dicha tarea.

2.3. CONCEPTUALIZACION DE LA LECTURA Y DE LA COMPRESIÓN LECTORA.

Las primeras diferencias entre lectura y comprensión fueron establecidas por los educadores en los años veinte, cuando distinguieron entre pronunciar y comprender. Tradicionalmente se consideró a la lectura como el rescate del significado expresado

⁷ GOODMAN, Kenneth. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. México. Visor. 1982. p. 28

⁸ Id.

⁹ REMEDI, Eduardo. *El problema de la relación teoría-práctica en el proceso enseñanza-aprendizaje*, en Memorias de las III jornadas sobre problemas de enseñanza-aprendizaje en el área de la salud. México UNAM-ENEPI, 1988. p. 45

en el texto, lo que dejaba para el alumno una posición receptiva, sin que sus expectativas intervinieran al leer y sin la posibilidad de llegar a más de un significado.

Con base en los principios de la teoría constructivista, se reconoce hoy a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, ya la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del alumno. Desde esta perspectiva, varios autores han centrado su interés en el análisis de la lectura como proceso global cuyo objetivo es la comprensión, se señala que "existe un único proceso de lectura en el que se establece una relación entre el texto y el alumno, quien, al procesarlo como lenguaje, construye el significado. Se puede comparar la lectura con el manejo de un automóvil o un camión. Hay automóviles pequeños, grandes, viejos, nuevos; camiones, ómnibus; tráfico pesado, tráfico fluido. Todas estas diferencias requieren flexibilidad de parte del conductor. Y sin embargo, hay solamente una manera de conducir. Se puede conducir bien o mal pero no se puede conducir sin utilizar el acelerador, los frenos y el volante. De alguna manera hay que hacer que el automóvil avance, se detenga y vaya allí donde queremos ir. De la misma manera, aunque se necesita flexibilidad en la lectura, el proceso tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura, y los alumno no pueden lograr significado sin utilizar el proceso"¹⁰.

La lectura se define como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el alumno le otorga sentido al texto. En dicho proceso, el alumno emplea un conjunto de estrategias (anticipación, predicción, inferencias, muestreo, confirmación, autocorrección, entre otras) que constituyen un esquema complejo con el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para

¹⁰ Goodman, Kenneth, Op. cit. p. 36.

construir el significado, es decir, comprender el texto. Así, el alumno centra toda su actividad en obtener sentido del texto, su atención se orienta hacia el significado y sólo se detendrá en las letras, palabras u oraciones cuando tenga dificultades en la construcción de éste. Mientras no sea así, el alumno no reparará en los detalles gráficos y seguirá con su búsqueda del significado. En este proceso de construcción del significado, se identifican, de acuerdo con Goodman, cuatro ciclos: ópticos, perceptual, gramatical o sintáctico, y de significado.

Estos ciclos corresponden a la actividad que despliega el alumno en los actos de lectura que realiza: en el ciclo ocular, los movimientos de los ojos le permiten localizar la información gráfica más útil ubicada en una pequeña parte del texto; en el ciclo perceptual alumno guía su trabajo de acuerdo con sus expectativas. En la medida en que lo que ve es coherente con sus predicciones lingüísticas, y con la contribución que éstas hacen en la obtención del significado del texto, se hace más eficiente el procesamiento de la información, por lo que se reduce la necesidad de utilizar cierta cantidad de índices textuales. En el ciclo sintáctico, el alumno utiliza las estrategias de predicción y de inferencia. Mediante ellas usa los elementos clave de las estructuras sintácticas que conforman las diferentes proposiciones del texto, para procesar la información en él contenida. El último ciclo, el semántico, es el más importante de todo el proceso de lectura. En él se articulan los tres ciclos anteriores y, en la medida en que reconstruye el significado, el procesamiento de la información y su incorporación a los esquemas de conocimiento del alumno permiten que el sentido que va obteniendo cobre concreción, reconstruyendo el significado. El alumno está siempre centrado en obtener sentido del texto. Cada ciclo es tentativo y puede no ser completado si el alumno va directamente hacia el significado. Pero, retrospectivamente, el alumno sabrá cuál es la estructura de la oración y cuáles son las palabras y letras, porque el alumno conocerá el significado, y esto creará la impresión de que las palabras fueron conocidas antes que el significado. En un sentido real, el alumno está saltando constantemente hacia las conclusiones. Aún después de la lectura, el alumno continúa evaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que se consolida, como una nueva adquisición cognoscitiva, el producto de su comprensión lectora. Delia Lerner señala la

importancia y la coincidencia de diversos autores en los cambios que se dan en la postura tradicional, con los postulados psicolingüísticos de nuestra época. Esta autora menciona las afirmaciones de Wittrock en el sentido de que la comprensión es "la generación".

Desde este punto de vista, me parece admisible la idea de referirme a la comprensión lectora en el sentido de una comprensión relativa acompañada de cierta transgresión del texto, como propone García, que permite la construcción de más de un significado sobre el mismo texto. Johnston señala que la comprensión es la generación de un significado para el lenguaje escrito, estableciendo relaciones con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias. Meter Johnston también afirma "que las inferencias son la esencia misma de la comprensión alumnos en tanto que desempeñan cuatro funciones: a) resuelven la ambigüedad léxica; b) resuelven las referencias pronominales y nominales; c) establecen el contexto necesario para la comprensión de las oraciones, y d) establecen un marco más amplio dentro del cual interpretar"¹¹; esto es, un modelo necesario para el procedimiento de arriba abajo, del alumno hacia el texto. Puedo entonces afirmar que la comprensión alumnos es el esfuerzo en busca del significado, y este esfuerzo consiste en conectar una información dada con algo nuevo o diferente. El conjunto de concepciones antes descrito me proporciono suficientes elementos para subrayar la importancia que la actividad del alumno tiene en el proceso de lectura, cuyo objetivo fundamental es la construcción del significado.

La concepción de lectura que postulo, contraría a la tradicional, pone énfasis en la actividad que despliega el alumno para construir el significado del texto, y pretende sintetizar los aportes más significativos de los diversos autores que estudian la lectura desde una perspectiva constructivista.

¹¹ JOHNSTON, Meter H. *La evaluación de la comprensión lectora*. Un enfoque cognitivo. Madrid. Visor. 1989. p.

En síntesis, concibo a la lectura como la relación que se establece entre el alumno y el texto, una relación significado, ya la comprensión lectora como la construcción del significado particular que realiza el alumno, y que de este modo constituye una nueva adquisición cognoscitiva.

Para reconocer cómo se produce esta nueva adquisición cognoscitiva, producto de la comprensión lectora, describiré enseguida los dos polos de la relación de significado: El alumno y el texto.

2.3.1 EL TEXTO

Dentro de los conceptos de lectura y de comprensión alumnos que sirven de base para los planteamientos que aquí se desarrollan, se considera al texto como el otro polo de la relación de significado. En esta relación de significado entre el alumno y el texto, intervienen de manera importante las características y propiedades de este último, en tanto que determinan el tipo de tarea intelectual que habrá de realizar el alumno, de acuerdo con sus esquemas de conocimiento.

Tales características pueden constituir una guía o un obstáculo para las interacciones que con el texto realiza el alumno durante la creación de significado. Conocerlas e identificarlas es de suma trascendencia en la tarea pedagógica, ya que esto permitirá reconocer el tipo de trabajo intelectual, así como la reacción emocional y social que provoquen en el alumno. Con este propósito, analizaré algunas de las ideas centrales en torno al texto. Se concibe al texto como "una unidad lingüístico-pragmática que tiene como fin la comunicación". Desde este punto de vista, cualquier estructura sintáctica que constituya una idea completa (las oraciones, específicamente), puede ser considerada como un texto. Sin embargo, dado que en toda situación comunicativa los textos que generalmente se articulan son mucho más complejos que la oración, consideraré al texto como una unidad constituida por un conjunto de oraciones que, al agruparse en la escritura, conforman párrafos, capítulos u obras completas.

"La importancia de reconocer que el texto permite un diálogo entre autor y alumno, así como la creación de los efectos de sentido que le atañen en tanto es un discurso, es decir, en tanto intervienen los componentes y valores referenciales de la lengua, que son los mismos que permiten la construcción y la comprensión del texto". Ella señala que los textos -desde una perspectiva sociofuncional- son selecciones, recortes, opciones, del potencial de significado contenido en el lenguaje "el recorte guarda estrecha relación con las intenciones del emisor quien deja en los textos marcas de su intención para que sean inferidas por el alumno y agrega que tales marcadores de intención aparecen en los textos en tres niveles: el lingüístico, el de las ideas o proposiciones y el pragmático-extralingüístico"¹².

Goodman, plantea la necesidad de conocer las características del texto para reconocer lo que el alumno comprende en su transacción con el texto que lee.

A). Por su forma gráfica, el texto posee las características de direccionalidad y extensión, aspectos especiales que impactan a quienes interactúan con el texto, ya que no todas las lenguas se escriben en el mismo sentido -de derecha a izquierda, como en el español y otras-, y no todos los textos poseen la misma extensión, lo que implica diferentes niveles de esfuerzo.

B). Por su relación con el sistema de la lengua, los textos escritos bajo la propiedad alfabética de la escritura se caracterizan por contener un sistema ortográfico, conjunto de grafías o letras, con sus propias reglas de combinación y de puntuación, que responden a los criterios para representar: a) los sonidos del lenguaje y sus modificaciones al combinarlos: aspectos fonéticos; b) las semejanzas y diferencias entre los significados de las palabras o léxico: aspectos fonémicos, así como semánticos por la conformación que se logra al combinar los fonemas, y c) los significados por medio de la puntuación: aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje.

¹² RODRÍGUEZ Beatriz, Op. cit. p. 13

Es de suma importancia considerar el señalamiento de Goodman sobre la no correspondencia total entre los aspectos fonológico, sintáctico y semántico con el ortográfico, por las limitaciones que cada uno tiene. Por ejemplo, la solución de la ambigüedad sintáctica en el lenguaje oral se da por medio de la puntuación, hasta cierto grado. Otros autores señalan también -dentro de las marcas lingüísticas que caracterizan al texto- a los recursos de cohesión como los elementos del texto que hacen que éste se constituya en una unidad, y que sirven al alumno para predecir e inferir el significado.

En el plano sintáctico, el texto contiene oraciones relacionadas entre sí, y en el plano del contenido -entendido éste como los significados particular y global del texto- debe presentarse una relación lógica entre las proposiciones, es decir, entre el significado que subyace en las oraciones y las partes del texto que dichas proposiciones conforman: párrafos, capítulos, etcétera, garantizando que el texto se construya en forma cohesiva y coherente, a la vez para explicar la cohesión y la coherencia diremos que: La cohesión es una propiedad del texto determinada por la relación particular entre las proposiciones que la constituyen, a partir de recursos sintácticos y semánticos que tienen esta función. Uno de los recursos fundamentales de cohesión es la relación endófora, que se define como aquélla que permite obviar un elemento del texto, evitando repeticiones innecesarias que sólo dificultarían la lectura o la harían tediosa.

Los elementos de la lengua que tienen la función endofórica son fundamentalmente los pronombres, aunque los verbos pueden también esta función, ya que conjugados indican la persona gramatical. Las relaciones endofóricas pueden ser de dos tipos: anafóricas y catafóricas.

a) Relaciones anafóricas. Para poder interpretar una parte o un elemento del texto, es necesario remitirse a otro elemento que le antecede en el mismo texto

Ejemplo: El joven tomó una caja pequeña y, con mucho cuidado, la abrió. La luz iluminó su cara y también el pelo y los ojos negros de la muchacha.

En este caso, el pronombre la remite a una caja pequeña, y el pronombre posesivo su al joven.

Ambos elementos se relacionan con partes del texto que aparecen antes y evitan repeticiones innecesarias que sólo alargarían o aplicarían la lectura; por ejemplo:

"El joven tomó una caja pequeña y, con mucho cuidado, abrió la caja pequeña. La luz iluminó la cara del joven y también el pelo y los ojos negros de la muchacha".

b) Relaciones catafóricas. Para poder interpretar una parte del texto es necesario remitirse a otra que aparece más adelante en el mismo texto.

Ejemplo: Necesito el juguete que le presté a mi amigo Adrián; fui a su casa a recogerlo. El pronombre que aparece después en el texto le permite omitir "a mi amigo Adrián".

Otros recursos de cohesión pueden ser:

c) Relaciones de sinonimia entre palabras y/o frases. Una palabra o una frase se relacionan con otra palabra o frase del texto porque se refieren a un mismo elemento o personaje, formando una cadena cohesiva.

Ejemplo: Desde la mañana hasta la noche el colibrí es atraído por los vistosos colores de las flores que adornan la selva, y se alimenta de su néctar. Para recogerlo introduce su pico con agilidad y precisión hasta el fondo de la flor y con movimientos veloces de su lengua extrae, en un abrir y cerrar de ojos, el precioso jugo azucarado, y cualquier insecto que se halle en ese momento en el interior de la flor.

d) Enlaces o conectores. Éste es un recurso eminentemente sintáctico que permite coordinar o subordinar las oraciones que constituyen el texto; aquí exponemos dos ejemplos, uno de coordinación y otro de subordinación.

Coordinación: Las oraciones se relacionan entre sí por medio de una conjunción, manteniéndose ambas en un mismo nivel sintáctico.

Ejemplo: El mar, Ana Lilia, se mueve constantemente y sus rugidos siempre se escuchan.

Subordinación: Relación en la cual una oración depende de otra.

Ejemplo: Hilario, el pastor, no pasará frío este invierno, tiene un jorongo que le compró a don Timoteo y está hecho con la lana de sus borregos.

He mencionado aquí sólo algunos ejemplos de cohesión. No he agotado todas las posibilidades.

La coherencia textual corresponde al significado global del texto ya la forma en que se presenta el contenido, tema o asunto, organizado de acuerdo con su importancia, de tal manera que el texto se articula como un todo.

El texto también posee estructuras semánticas que permiten la presentación de la información con una secuencia ordenada lógicamente. La estructura de una historia comprende una serie de eventos que forman un problema central, y ésta concluye con la resolución del mismo.

La coherencia y la cohesión tienen un carácter interdependiente. Sólo cuando ambas se dan en forma adecuada puede considerarse que el texto está construido correctamente, y esto repercutirá de manera positiva en el alumno. Si se toma en cuenta la función social del texto y la situación comunicativa, es decir, el contexto en el cual éste se inserta al entrar en relación con el alumno, es necesario considerar los aspectos pragmáticos, es decir, aquéllos que tienen que ver con el uso de la lengua: eficiencia, eficacia y propiedad. Para ciertos autores, estos aspectos son propiedades del texto y para otros constituyen características del desempeño de los alumnos.

La eficiencia, entendida como la facilidad con que se cumple una tarea -en este caso la lectura-, resulta de su uso en la comunicación con el mayor retorno y el menor esfuerzo. Es decir que el texto será eficiente en la medida en que promueva en el alumno un procesamiento tal que posibilite el uso de la menor cantidad de texto, la menor energía, la menor cantidad de esfuerzos y le permita seguir siendo efectivo. El texto debe propiciar que la intención del autor sea detectada fácilmente por el alumno. La eficacia -o habilidad para obtener sentido -depende de la intensidad de su impacto en el alumno. Además de los aspectos referidos a las estructuras semánticas y sintácticas -coherencia y cohesión -, en la eficacia influye el énfasis

que el autor imprime para destacar alguna información utilizando letras destacadas por el color o tipo de edición, y las sugerencias dirigidas al alumno.

La propiedad atañe al cumplimiento de las demandas de la situación comunicativa. Para lograrla, el escritor considera al alumno y se forma una idea de éste con el fin de proporcionarle los datos en una lengua, vocabulario y estructura apropiados. Por eso, los textos estructurados deductivamente, es decir que presentan al inicio el tema o la idea central, parecen ser más sencillos para los niños.

C). Por su estructura, los textos se tipifican en diferentes estilos. Los diversos tipos de texto que existen: expositivos, narrativos, argumentativos, carteles o afiches (volantes, propaganda, posters, etc.), periodísticos, instruccionales, epistolares y otros, se diferencian entre sí por sus formas de construcción -superestructura -y su función comunicativa o social. A continuación se describen las características de los más relevantes en la educación primaria.

En los textos expositivos se presenta una tesis y la argumentación y en los narrativos, se hace la presentación de una secuencia de acciones que forman un suceso que se da en un lugar, en un tiempo y en determinadas circunstancias, hacen referencia a las acciones de personas (o de animales y cosas que actúan como personas), de tal forma que los demás elementos se subordinan a las acciones mencionadas en una secuencia temporal.

a) Textos literarios. Son textos que privilegian el mensaje por el mensaje mismo. En ellos interesa principalmente cómo se combinan los distintos elementos de la lengua para dar una impresión de belleza.

El cuento. Es un relato de hechos ficticios que consta de introducción, nudo y desenlace. Un recurso de uso frecuente en los cuentos es la introducción del diálogo de los personajes. Tanto las ideas principales como secundarias ponen en escena personajes que cumplen acciones en un determinado lugar y tiempo.

La novela. Es similar al cuento pero tiene más personajes, mayor número de complicaciones, pasajes más extensos de descripciones y diálogos.

Obra de teatro. Los textos literarios que conocemos como obras de teatro van tejiendo distintas historias, van desarrollando diversos conflictos a través de las conversaciones que tienen lugar entre los participantes, en las situaciones comunicativas registradas en el mundo de ficción construido por el texto. Las obras de teatro están hechas para ser representadas. Estos textos se organizan en actos.

El poema. Es un texto literario escrito en verso, que tiene ritmo y medida.

b) Textos periodísticos. Muestran un claro predominio de la función informativa del lenguaje. Dan a conocer los sucesos más importantes en el momento en que se producen. Presentan distintas variedades. Las más comunes son las noticias, los artículos de opinión, las entrevistas, los reportajes, las crónicas, las reseñas de espectáculos.

La noticia. Da a conocer una información sobre sucesos, objetos o personas. Las noticias se presentan como unidades informativas completas, es decir no es necesario haber leído los diarios del día anterior para interpretarla. Consta de tres partes: el título, el copete y el desarrollo. Se redactan en tercera persona. Se presentan estrictamente los datos. La progresión temática de las noticias gira en torno de las preguntas qué, quién, cómo, dónde, cuándo, por qué y para qué.

El artículo de opinión. Incluye comentarios, evaluaciones, expectativas sobre un tema de actualidad que, por su trascendencia, ya es considerado o merece ser objeto de debate. En este rubro se incluyen los editoriales, los artículos de análisis o investigación y las columnas que llevan la firma de su autor.

El reportaje. Para informar sobre un tema determinado, recurre al testimonio de una personalidad clave para el conocimiento de ese tópico. Incluye una breve presentación del entrevistado, mediante recursos descriptivos para enseguida desarrollar el diálogo. Las preguntas son breves y concisas, ya que lo importante es dar a conocer las opiniones e ideas del personaje entrevistado y no las del entrevistador.

La entrevista. Se configura a través de una trama conversacional, pero combina, con frecuencia, aspectos descriptivos y argumentativos. No se ajusta a pregunta-respuesta sino que se detiene en comentarios y descripciones acerca del entrevistado y transcribe solamente algunos fragmentos del diálogo. Debe incluir un tema de actualidad.

Textos de información científica. Incluye textos cuyos contenidos provienen del campo de las ciencias tanto naturales como sociales. Predominan en ellos, como en todos los textos informativos, las oraciones enunciativas de estructura bimembre, y se prefiere el orden sintáctico canónico (sujeto-verbo-predicado). Incluyen frases claras, toman en consideración el significado más conocido y el vocabulario es preciso.

La definición. Amplía el significado de un término, a través de una trama descriptiva, que fija en forma clara y precisa los rasgos esenciales de aquello a lo que se refieren.

La nota de enciclopedia. Presenta un tema base y una expansión de trama descriptiva, pero se diferencia de la definición por la organización y la amplitud de esta expansión.

La monografía. Estructura en forma analítica y crítica la información recogida en distintas fuentes acerca de un tema determinado.

La biografía. Es una narración hecha por alguien acerca de la vida de otras personas. Los datos biográficos se ordenan, por lo general, cronológicamente.

El relato histórico. Es una narración que informa acerca de acontecimientos pasados.

c) Textos instruccionales. Estos textos dan orientaciones precisas para realizar las actividades más diversas, como jugar, preparar una comida, cuidar plantas, usar un aparato electrónico, etc. Todos comparten la función apelativa en la medida en que prescriben acciones y emplean la trama descriptiva para representar el proceso a seguir en la tarea

emprendida. En la vida cotidiana nos encontramos constantemente con textos instruccionales.

d) Textos epistolares. Buscan establecer una comunicación por escrito con un destinatario ausente, el cual aparece identificado en el texto a través del encabezamiento. Puede tratarse de un individuo o un conjunto de individuos designados en forma colectiva. Sus componentes son: el encabezamiento que consigna el lugar y el tiempo de la producción, los datos del destinatario y la fórmula de tratamiento empleada para establecer el contacto; el cuerpo, parte del texto en donde se desarrolla el mensaje, y la despedida, que incluye el saludo y la firma, a través de la cual se introduce el autor en el texto.

La carta. Las cartas familiares y amistosas, son aquellos escritos a través de los cuales el autor da a conocer a un pariente o a un amigo eventos particulares de su vida. Estas cartas contienen hechos, sucesos, sentimientos experimentados por un emisor que percibe al receptor como destinatario comprometido afectivamente en esa situación de comunicación y, por lo tanto, capaz de desentrañar la dimensión expresiva del mensaje.

e) El folleto. El folleto intenta crear en el receptor la necesidad de adquirir un producto, recorrer un lugar, participar en un evento, compartir una reunión, etc., a partir de la descripción de los rasgos o de los aspectos valorados como positivos del elemento promocionado.

Estos folletos intentan modificar comportamientos, tienen una intencionalidad claramente apelativa; pero, a diferencia de los otros textos publicitarios, que se caracterizan por la economía de los recursos expresivos usados, los folletos expanden, con mayor amplitud, su base informativa.

Por los contenidos, los textos se pueden clasificar, según el tema, la complejidad, la extensión, la información explícita, la cantidad de inferencias que se exigen por parte del alumno, las palabras clave y la activación de la afectividad del alumno.

Conocer las características de los textos es importante porque permite acercarnos al conocimiento de las señales textuales (elementos que permiten conocer la intención

del autor) con las que el alumno va a interactuar (a aportar) a partir de las señales contextuales, que le permiten crear un nuevo significado, dándole sentido al texto.

Un texto se estructura con base en esquemas que organizan sus diferentes partes y determinan el orden en que éstas deben aparecer.¹³

D). Por los contenidos, los textos pueden clasificarse según:

- a. el tema;
- b. el grado de complejidad con que el tema es tratado;
- c. la extensión y orden de las ideas;
- d. la cantidad de información explícita (información visual) e implícita (información no visual) que contienen;
- e. la cantidad y tipo de inferencias que exigen del alumno;
- f. las palabras clave que activan los esquemas aplicables para la distinción de las ideas principales, y
- g. la activación de la afectividad del alumno, entre otras características más que pudieran enumerarse.

“El texto es parte, evidente, del proceso creador del significado, pero debe considerarse en relación con las situaciones contextuales y con las actividades del alumno, quien intentará construir un producto de comprensión que tenga sentido dentro de su perspectiva individual del mundo”¹⁴.

2.3.2 EL PAPEL DEL ALUMNO

Debería ser evidente, por lo tanto, que la comprensión y el aprendizaje dependen del conocimiento previo, o de lo que el alumno ya conoce. He llamado a este conocimiento previo relevante información no visual. La lectura sólo es posible cuando el alumno puede contar con la suficiente información no visual para tratar de reducir la cantidad de información visual que debe ser atendida en el texto, o al

¹³ DIJK, T. A. Van. *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI. 1980. p. 108.

¹⁴ LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP/FCE, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 2001, p. 87

menos para utilizar la información visual lo más económica y eficientemente como sea posible. La información no visual disminuye la incertidumbre que el alumno tiene de antemano y reduce la cantidad de información visual que se necesita para eliminar la incertidumbre restante. Éste es un resumen de las razones por las cuales el equilibrio entre la información visual y la no visual es crítico:

1. El sistema visual puede sobrecargarse si se requiere de demasiada información visual para eliminar la incertidumbre del alumno, y se producirá visión tubular. La información no visual reduce las alternativas.
2. La memoria a corto término también se sobrecargará por la necesidad de prestar atención a los pequeños fragmentos del texto, y la posibilidad de comprensión se verá muy disminuida. La información no visual asegura que la memoria a corto término se interesará en lo que tenga sentido.
3. La memoria a largo término funciona eficientemente sólo cuando la lectura es significativa, cuando la información nueva puede ser integrada directamente a lo que el alumno ya conoce. La información no visual es la base del aprendizaje y del recuerdo efectivo.
4. La lectura debe ser rápida y no excesivamente cauta. La lectura lenta (menos de 200 palabras por minuto, a menos que el texto ya se haya comprendido) interfiere en la comprensión y el aprendizaje porque sobrecarga al sistema visual y a la memoria. La información no visual permite la lectura rápida (y es de hecho la única manera de hacer posible la lectura lenta).
5. El lenguaje es intrínsecamente ambiguo. Esto es básicamente la distinción entre la estructura superficial y la estructura profunda del lenguaje hablado y del lenguaje escrito. La información no visual, a través de la eliminación de las alternativas improbables de antemano, asegura que el significado es extraído del texto en el nivel de la estructura profunda y que el alumno no se enredará en los detalles inútiles de la estructura superficial.

Para cristalizar todos los puntos anteriores, la lectura fluida implica maximizar lo que mejor puede hacer el cerebro, a saber, la utilización de lo que ya sabe, y minimizar

lo que el cerebro hace de manera menos eficiente, es decir, el procesamiento de una gran cantidad de información nueva, especialmente cuando la información novedosa tiene poco sentido.

El alumno utiliza además, algunas estrategias para construir el significado del texto, por ejemplo, el muestreo que es la selección que hace de los índices que le permitirán predecir lo que dice el texto así como cuál será el significado. La predicción la utiliza para predecir el final de una historia, por ejemplo. La inferencia es un medio a través del cual los sujetos completan la información que no se encuentra explícita en el texto usando "... su conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen." También puede utilizar la confirmación y la autocorrección cuando necesita reconsiderar si la información con la que cuenta es adecuada o necesita obtener más, formulando hipótesis alternativas. El desarrollo y modificación en el empleo de estrategias dependen del conocimiento previo que tiene el alumno al leer un texto.

Cuando el alumno trata de encontrar las señales textuales, capta significantes lingüísticos que relaciona con su significado ya través de sus interacciones con éstos produce modelos mentales de significado. Para que el alumno .construya un modelo mental de significado es necesario que se realice un proceso cognoscitivo en el que son fundamentales las inferencias y la utilización de estrategias para que pueda identificar las señales textuales que apoyan la construcción del modelo mental así como que pueda activar estrategias de razonamiento que se refieren al control que realiza el alumno sobre su comprensión para poder hacer una evaluación del modelo que construyó.

Esta actividad del sujeto es postulada en términos de interacción. Mediante ella el sujeto intenta comprender el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado, y lo hace por medio de la coordinación progresiva de dichos esquemas, los cuales se acomodan a lo nuevo, En la medida en que lo que se construye progresivamente sea suficientemente cercano a lo ya construido,

permitirá al sujeto obtener una mejor y mayor comprensión de su realidad. En este sentido, "la comprensión alumnos depende de la complejidad y la extensión de la estructura intelectual de que dispone el sujeto para obtener un conocimiento cada vez más objetivo. Así, la comprensión de la lectura no es sino un caso particular de la comprensión del mundo en general"¹⁵.

Por otra parte, el ambiente social, lingüístico y cultural en el que se desenvuelven los alumnos influye en la construcción de las estructuras intelectuales. Si bien es cierto que los intercambios espontáneos del sujeto con su medio son resultado de una actividad individual, también es cierto que ésta responde a una intencionalidad social y cultural.

El desarrollo del sujeto está condicionado por el significado de la cultura, es decir, está mediatizado social y culturalmente. Los efectos de las diferencias culturales determinan en gran medida la construcción y contenido de los esquemas de conocimiento a partir de los cuales el sujeto orienta la actividad comprensiva del mundo en el que se desenvuelve.

En lo que se refiere a la lectura, cuya función social es la comunicación, se establece una relación entre el autor del texto, el alumno y el texto mismo. Al igual que las interacciones sociales, la interacción entre el autor y el alumno a través del texto es una interacción social comunicativa. Goodman, define esta interacción en términos de una transacción "durante la cual ocurren cambios a partir de lo que aporta el alumno cuando empieza a trabajar con el texto, es decir, con lo que aportó el escritor". Si la lectura implica una transacción entre el alumno y el texto, las características del alumno son tan importantes para la lectura como las características del texto.

Goodman define el conocimiento previo como el conjunto de aprendizajes que durante su desarrollo anterior el alumno ha construido. Estos aprendizajes constituyen los esquemas de conocimiento desde los cuales el alumno orientará la construcción del significado. El contenido de dichos esquemas se refiere al conocimiento que el alumno posee sobre:

a) el sistema de lengua;

¹⁵ GOODMAN, Op Cit, p. 53.

- b) el sistema de escritura;
- c) el mundo en general.

Éstos en su conjunto constituyen conceptos, ideas y relaciones que utiliza el alumno cuando es preciso.

Durante la lectura, el alumno utiliza sus conocimientos previos a partir de la información del texto, y ésta se relaciona con un esquema preexistente, de lo que resulta una ampliación de tal esquema como la creación de uno nuevo. En la medida en que el alumno obtiene nueva información, activa otros esquemas, formando nuevas ideas y ampliando su conocimiento previo.

En relación con el conocimiento lingüístico, el alumno es capaz de comprender y construir todas las oraciones, y de reconocer las oraciones gramaticalmente correctas, aquéllas con más de un significado y las que, aun cuando son distintas, poseen un mismo significado.

En cuanto a las formas de uso y las diversas funciones que la lengua tiene en el contexto social, el alumno posee competencia comunicativa. Ésta le permite reconocer las diferentes situaciones de comunicación y adecuarse a cada una, al reconocer el grado de formalidad exigido, y comprender y producir diferentes tipos de discurso dadas las presuposiciones e intenciones de los mismos.

En lo que se refiere al sistema de escritura, el alumno conoce sus características y es capaz de reconocer y coordinar las propiedades de la secuencia gráfica para establecer las relaciones entre los elementos y obtener de las estructuras sintácticas el significado que representan.

En este caso, vale recordar los cuatro ciclos descritos por Goodman, que muestran la manera en que el reconocimiento de las características del texto se relaciona con el conocimiento lingüístico del alumno.

Asimismo, el alumno posee un conocimiento particular sobre diferentes aspectos del medio en el que se desenvuelve y que, en su gran mayoría, son tratados como temas específicos en los textos a los que; puede acceder. Como mencioné

anteriormente, la actividad del alumno y los procesos involucrados en dicha actividad constituyen la base de la comprensión. Las diferentes investigaciones han permitido reconocer la estrecha relación que existe entre el conocimiento previo y la comprensión; consecuentemente, mientras mayor sea el conocimiento previo del alumno respecto del texto que va a leer, su comprensión será mejor. "Los esquemas de conocimiento se actualizan en un conjunto de estrategias que el alumno pone en juego para construir el significado del texto. Según la descripción de Goodman nos ofrece de estas estrategias, la de muestreo consiste en la selección que hace el alumno de los índices más productivos que le permitan anticipar y predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado". Realiza esta predicción con base en los índices que identifica en el muestreo, ya su vez muestrea con base en sus predicciones.

Otra estrategia descrita por Goodman es la inferencia, definida como "un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando su conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los alumno utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto". Cuando las predicciones e inferencias resultan ser falsas, o cuando el alumno descubre que no se justifican algunas de ellas, pone en juego la estrategia de confirmación y, de ser necesario, la estrategia de autocorrección, que le permitirá reconsiderar si la información que tiene es adecuada o necesita obtener más, cuando reconoce que debe formular hipótesis alternativas para construir el significado. Goodman señala que el desarrollo de tales estrategias supone, por parte del alumno, un control activo del proceso mientras realiza la lectura. El desarrollo y la modificación de las estrategias dependen del conocimiento previo que posee el alumno cuando realiza la lectura de un texto.

Esta consideración habrá de recuperarse cuando se hable de las implicaciones que para la enseñanza tiene tal concepción de la actividad del alumno en la construcción del significado.

Cuando el alumno entra en contacto con el texto para identificar y reconocer las señales textuales, capta significantes lingüísticos, los relaciona con su significado y,

mediante sus interacciones con éstos, produce sentidos, modelos de significado. La construcción de un modelo mental de significado implica un proceso cognoscitivo en el que intervienen de manera fundamental las inferencias y el empleo de determinadas estrategias para la identificación de las señales textuales que apoyan esta construcción del modelo, así como la activación de las estrategias de razonamiento, que se refieren al control que el alumno ejerce sobre su propia comprensión para evaluar el modelo construido (metacompreensión y procesos metacognoscitivos).¹⁶

Según Johnston, "...las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente"¹⁷. Estas inferencias tienen carácter conector y complementario, respectivamente.

Las inferencias realizan cuatro funciones: resolución de ambigüedad léxica, resolución de referencias pronominales y nominales, establecimiento de un contexto para la frase, y establecimiento de un marco más amplio dentro del cual interpretar, es decir, un marco para construir un modelo básico del significado del texto. Se señala además la existencia de sub clases de inferencias, independientemente de las conectoras y las complementarias.

Las diferentes sub clases de inferencias que propone Johnson son:

Relaciones lógicas

- a) Motivacionales. Por ejemplo, si en un texto dice: Bill no ha comido en dos días, es probable que uno infiera cierta motivación por parte de Bill para encontrar comida.
- b) De capacidad. Si un texto alude a la riqueza, se infiere sin dificultad que ésta permite comprar cosas.

¹⁶ GOODMAN, Op Cit, p.83 - 105.

¹⁷ JOHNSTON, Meter H. Op cit, p. 72

- c) De causa psicológica. De un texto que presente los antecedentes apropiados, se infiere que el odio de una persona podría haber sido la causa de la muerte de otra.
- d) De causa física. Un texto que afirme la existencia de hielo en una carretera puede llevar a inferir que éste hizo que un coche patinara.

Relaciones informativas

- a) Espacial y temporal. Si en un texto se plantea que A ocurrió antes que B, puede inferirse que B ocurrió después que A
- b) Pronominal y léxica. Se conoce el antecedente de "él" en una frase y cuál de los significados de una palabra polisémica es el correcto.

Inferencias basadas en juicios morales y sociales. Si en el texto se dice que Pedro le pega a su mujer, se puede inferir que no es buena persona. Estas inferencias son la esencia misma de la comprensión alumnos, y cuantas más se hagan, mejor se comprenderá el texto.

Hasta aquí he descrito de manera general lo que al alumno se refiere, partiendo fundamentalmente de una concepción de lectura más amplia de la que tradicionalmente predomina en la extensa literatura que ha influido en las prácticas escolares en torno a la enseñanza de la lectura.

2.3.3 EL PAPEL DEL MAESTRO

Los niños únicamente aprenden a leer leyendo, pero que a condición de que los niños tengan la oportunidad adecuada para explorar y comprobar sus hipótesis en un mundo de materiales impresos significativos, ellos pueden y tienen éxito en aprender a leer. Ahora que vamos a considerar las aplicaciones educativas de semejante imagen de la lectura, podría preguntarse si existe algún papel de los maestros en ella. Mi objetivo final será afirmar que los maestros desempeñan una función crítica en ayudar a los niños a aprender a leer, y que debemos tener más confianza en ellos debido a que los sistemas de instrucción formal -materiales y programas preparados de antemano- no merecen demasiada confianza. Los temas

son complejos y merecen un mayor espacio del que tengo disponible. Mis intentos son tan breves y comprensivos que pueden sonar más prescriptivos de lo que me gustaría que lo fueran. Los siguientes puntos son consideraciones susceptibles de ser objetadas pero que no pueden, creo yo, ser pasadas por alto. El punto de vista de la lectura que he presentado no considera al maestro como un promotor de habilidades escolares ni como un dispensador de rutinas instruccionales, sino como un facilitador y guía. Únicamente los maestros pueden desarrollar la intuición, comprensión y conocimiento que se requiere para ayudar a los niños a que aprendan a leer. No sólo deben comprender la naturaleza de la lectura fluida y de la manera general como los niños aprenden, sino que deben tener una conciencia simpatizante de los niños particulares de quienes son responsables y una sensibilidad para detectar sus sentimientos, intereses y habilidades individuales en cualquier momento particular. Todo esto, obviamente, es más difícil para un maestro que la instrucción programada. Pero ningún programa formal de instrucción puede merecer la suficiente confianza por sí mismo para satisfacer todos estos intereses. Efectivamente, entre más formal y estructurado sea el programa, mas importante se hace la comprensión de un maestro para asegurar que será relevante y adecuado para las necesidades de un niño. La instrucción programada a menudo puede ser considerada como la privación sistemática de la información.

El profesor deberá hacer una selección de las actividades de aprendizaje así como un análisis de contenido de los textos para tomar en cuenta el tipo de reflexión lingüística que exige de los alumnos y las estrategias que necesitan usar para llegar a la comprensión del mismo. También tendrá que considerar la organización y planeación de las situaciones a través de las cuales realizarán la lectura los alumnos, por ejemplo, pueden hacer una exploración del material por medio de la lectura de títulos y subtítulos o la observación de las ilustraciones, y preguntas que despertaran el interés de los niños.

2.4 LA LECTURA

La palabra "lectura" puede tener una variedad de significados que dependen del contexto en el cual ocurre. Algunas veces, por ejemplo, el verbo "leer" implica

claramente comprensión; sería redundante, si no es que burdo, decirle a un amigo "éste es un libro que podrías leer y comprender". Pero en otras ocasiones el verbo no implica comprensión; nuestro amigo podría responder "ya he leído ése libro y no lo comprendí". Obviamente, hay poco que ganar formulando tales preguntas abstractas como "¿La lectura involucra comprensión (o pensamiento, o razonamiento inferencial) o no?" Todo depende del contexto en el cual se usen las palabras. En sus detalles específicos, el acto de la lectura misma depende de la situación en la cual se realiza y de la intención del alumno. Considere, por ejemplo, las diferencias entre la lectura de una novela, un poema, un texto sobre estudios sociales, una fórmula matemática, un directorio telefónico, una receta, un anuncio publicitario, una señal de tránsito. Siempre es mejor tratar de describir la situación que tratar de definir lo que las palabras significan

Una descripción general de lo que está ocurriendo en todos los ejemplos anteriores podría ser la información que el alumno está buscando para responder a preguntas que variarán de acuerdo a la situación particular. Esto conduce a una definición, que la comprensión se obtiene cuando se responden las preguntas que uno plantea. Los fundamentos gemelos de la lectura tienen que ser capaces de formular preguntas específicas (hacer predicciones) en primera instancia, y saber cómo y dónde mirar en lo impreso para que al menos haya una oportunidad de obtener respuesta a estas preguntas. ¿Qué son estas preguntas? Obviamente pueden oscilar desde el precio de un artículo en un catálogo, hasta el estilo, simbolismo y visión del mundo del autor de una novela. He evitado cualquier intento de catalogar y caracterizar todas estas preguntas diferentes debido a su naturaleza muy específica -y a veces muy especializada. En cambio, me he centrado en tres tipos de preguntas que todos los alumnos fluidos son capaces de formular y responder en la mayoría de las situaciones de lectura, relacionadas con la identificación de letras, de palabras y del significado. Estos tres tipos de pregunta se ven como alternativas, las cuales no pueden ser planteadas simultáneamente, es necesario que el alumno intente formularlas en secuencia. La lectura no es cuestión de identificar letras para reconocer palabras que den pauta a la obtención del significado de las oraciones. La identificación del significado, no requiere de la identificación de palabras

individuales, así como la identificación de palabras no requiere de la identificación de letras. Efectivamente, cualquier esfuerzo por parte de un alumno por identificar palabras una por una, sin sacar ventaja del sentido del todo, indica una falla en la comprensión y probablemente no tendrá éxito. De la misma manera, cualquier intento por identificar, y quizá "pronunciar", letras individuales es improbable que conduzca a una identificación de palabras eficiente.

Desde esta perspectiva no tendría sentido tratar de decir si lo impreso consiste básicamente en letras, palabras o significados. Lo impreso constituye contrastes visuales discriminables, por ejemplo, marcas de tinta sobre el papel, que tienen el potencial de responder a ciertas preguntas -normalmente implícitas- que los alumnos podrían plantear. Lo impreso es información visual, de la cual los alumnos pueden seleccionar rasgos distintivos y tomar decisiones entre las alternativas en que están interesados. Los alumnos encuentran letras en lo impreso cuando formulan un tipo de pregunta y seleccionan la información visual relevante; ellos encuentran palabras en lo impreso cuando plantean otro tipo de pregunta y utilizan la misma información visual de una manera diferente; y encuentran significado en lo impreso, con la misma información visual, cuando hacen un tipo de pregunta diferente otra vez. Debería parecerle extraño a un alumno formular preguntas acerca de letras específicas (excepto cuando las letras mismas tienen una relevancia particular, por ejemplo las iniciales de una persona o la dirección de una brújula N, S, E, u O). También debería ser extraño para un alumno atender específicamente a las palabras, a menos que nuevamente haya una razón particular para identificar una palabra, por ejemplo un nombre.

Es interesante ver cómo la gente emplea la información visual en las carátulas de sus relojes para responder preguntas más que para identificar números particulares. La próxima vez que usted note que alguien mira un reloj o un despertador pregúntele qué hora es. Habitualmente la persona tiene que mirar otra vez porque en la primera mirada la pregunta no estaba interesada en el tiempo exacto, sino con el hecho de que podría haber terminado el descanso para tomar un café, o cuánto falta para el almuerzo, o si la persona tenía tiempo para llegar a una cita.

La comprensión, entonces, es relativa; depende de la obtención de una respuesta a la pregunta que se plantee. Un significado particular es la respuesta que un alumno obtiene a una pregunta específica. El significado, por consiguiente, también depende de las preguntas que sean formuladas. Un alumno "obtiene el significado" de un libro o un poema desde el, punto de vista del escritor (o de un maestro) sólo cuando el alumno hace preguntas que el escritor (o el maestro) implícitamente esperan contestar, y cuentan con un fondo esperado de conocimiento previo. Los debates sobre el significado del texto, o la manera "correcta" de comprenderlo, son disputas sobre las preguntas que deberían ser formuladas. Una destreza particular de los escritores (y de los maestros), normalmente basada en una experiencia, una comprensión y una sensibilidad excepcionales, es conducir al alumno a plantear preguntas que consideran apropiadas. Por lo tanto, la base de la lectura fluida es la habilidad para encontrar respuestas en la información visual de lo impreso a las preguntas particulares que son enunciadas. Lo impreso tiene sentido cuando los alumnos pueden relacionarlo con lo que ya conocen (incluyendo aquéllas ocasiones en que el aprendizaje ocurre, es decir, cuando hay una modificación comprensible de lo que el alumno ya conoce). Y la lectura es interesante, y relevante, cuando puede ser relacionada con lo que el alumno quiere saber¹⁸.

2.5 APRENDIENDO A LEER

Sólo hay una manera de resumir todo lo que un niño debe aprender para convertirse en un alumno hábil, y ésa es decir que el niño debe aprender a usar la información no visual en forma eficiente cuando atiende a lo impreso. Para aprender a leer no se requiere de la memorización de los nombres de las letras, o de las reglas fonéticas, ni de grandes listas de palabras, las cuales de hecho son tomadas en cuenta en el curso del aprendizaje de la lectura, y pocas de las cuales tendrán sentido para un niño que carece de alguna experiencia de lectura. Aprender a leer tampoco es cuestión de aplicarse en todo tipo de ejercicios y disciplinas, lo cual únicamente puede distraer e incluso quizá desalentar al niño de la tarea de aprender a leer. Y finalmente aprender a leer no es cuestión de que un niño confíe en la instrucción,

¹⁸ SMITH Frank. *Comprensión de la lectura*. México. Trillas. 1989.p. 187-189

porque las destrezas esenciales de la lectura -a saber, los usos eficientes de la información no visual- no se pueden enseñar.

En un sentido, aprender a leer es para los niños muy semejante al problema del gato y el perro. Nadie puede enseñarles directamente cuáles son las categorías relevantes, los rasgos distintivos y las interrelaciones, no obstante que los niños son perfectamente capaces de resolver el problema por sí mismos a condición de que tengan las oportunidades para generar y someter a prueba sus propias hipótesis y obtener la retroalimentación apropiada. Y En un sentido bastante literal, aprender a leer es como aprender el lenguaje hablado. Nadie puede empezar incluso a explicar a los niños cuáles son los rasgos esenciales del habla que deben ser aprendidos, dejando únicamente la construcción de-un curso de estudio que ellos deben seguir; a pesar de lo complejo que es este problema, los niños lo resuelven, sin ningún esfuerzo o dificultad evidentes, a condición nuevamente de que tengan la oportunidad de ejercitar su habilidad de aprendizaje innata. Todo lo que los niños requieren para aprender el lenguaje hablado, tanto para producirlo por sí mismos y, de manera más fundamental, para comprender cómo lo usan otros, es tener experiencia en el uso del lenguaje. Los niños aprenden fácilmente lo que se refiere al lenguaje hablado cuando están involucrados en su uso, cuando el lenguaje tiene posibilidad de tener sentido para ellos. Y de la misma manera los niños tratarán de comprender la manera de leer estando involucrados en su uso, en situaciones donde tiene sentido para ellos y donde pueden generar y someter a prueba sus hipótesis.

No debe ser una causa de alarma el que no podamos decir con exactitud qué tiene que aprender un niño para leer, o que no se puede encontrar un método de instrucción inequívoco para dirigir el progreso de un niño en el aprendizaje de la lectura. No fue posible especificar el contenido o curso del aprendizaje del lenguaje hablado de un niño determinado (o la diferencia entre gatos y perros para ese caso). Pero es posible especificar las condiciones bajo las cuales un niño aprenderá a leer, y estas son nuevamente las condiciones generales que se necesitan para aprender cualquier cosa -la oportunidad para generar y comprobar hipótesis en un contexto significativo. Y para reiterar el tema constante, la única manera en que un niño puede hacer esto de la lectura es leyendo. Si surge la pregunta de cómo puede

esperarse que los niños lean antes de que hayan aprendido a leer, la respuesta es muy simple. Al principio -y en cualquier otra ocasión que sea necesario - la lectura tiene que ser realizada por los niños. Antes de que los niños adquieran cualquier aptitud en la lectura, todo tendrá que ser leído para ellos, pero cuando su habilidad aumente sólo necesitarán ayuda.

Una de las cosas hermosas acerca del lenguaje escrito que tiene sentido (para el niño) es que, en una medida creciente, el lenguaje mismo proporcionará una asistencia para el aprendizaje del niño. Los adultos con voluntad de ayudar no siempre son necesarios. El lenguaje escrito significativo, como el habla significativa, no sólo proporciona sus propias claves para el significado, de tal manera que los niños pueden generar hipótesis de aprendizaje apropiadas, sino que también proporciona la oportunidad para efectuar comprobaciones. Si un niño no está seguro acerca del significado probable de lo que está atendiendo en ese momento, el contexto (antes y después) puede proporcionarlas claves. Y el contexto posterior proporcionará la retroalimentación acerca de si las hipótesis del niño eran correctas o equivocadas. Leer un texto que tiene sentido es como andar en bicicleta; los niños no necesitan que se les diga cuándo lo están haciendo mal.

Hagamos una lista de las ventajas que un niño tiene cuando lee un lenguaje escrito significativo: desarrolla un vocabulario, extrae sentido de las relaciones letra-sonido, desarrolla la habilidad de la identificación mediada de palabras y del significado, adquiere velocidad, evita la visión tubular, elude la sobrecarga de la memoria, confía en el sentido, incrementa la información no visual relevante y la usa más eficientemente; los aspectos claves de la lectura no se pueden enseñar. el niño será la mejor guía para el aprendizaje de la manera más eficiente, porque los niños no limitarán voluntariamente su visión, no sobrecargarán la memoria, ni tolerarán lo absurdo. Los niños tampoco tolerarán la carencia de aprendizaje, de tal manera que no hay razón para esperar que estén satisfechos con lo que se vuelva simple para ellos, como tampoco debe esperarse que permanezcan en situaciones en donde no es posible el aprendizaje ni la comprensión.

También es fácil hacer una lista de las condiciones que se necesitan para que los niños saquen ventaja de las oportunidades de aprendizaje que la lectura de un texto significativo proporciona. Sólo hay cuatro: acceso a un material de lectura significativo e interesante (idealmente escogido por el propio niño), asistencia donde sea necesaria (y sólo en la medida que se requiera), una disposición para tomar los riesgos necesarios (la ansiedad incrementa la proporción de información visual que un alumno necesita), y la libertad para cometer errores. Como punto final, no hay nada que aprender si usted no conoce ya todo, y en cualquier caso, una hipótesis es una hipótesis sólo si existe la posibilidad de que sea incorrecta. Uno sólo aprende la alternativa correcta descubriendo cuáles alternativas son inadecuadas.

No he dicho nada acerca de la motivación, no porque no sea importante, sino porque no es algo que pueda ser promovido o mantenido artificialmente, ciertamente no por medio de "reforzadores" extrínsecos tales como recompensas materiales irrelevantes, mejores calificaciones o pasar de año, o incluso el elogio extravagante. Toda la satisfacción que un niño necesita está en el aprendizaje mismo. Ninguna de aquéllas es necesaria para que un niño aprenda el lenguaje hablado. No es el aprendizaje, ni la comprensión, lo que destruye la motivación. ¿Y los ímpetus en primera instancia? ¿Porqué los niños se echan a cuestras la enorme tarea de aprender el lenguaje hablado, que lleva tanto tiempo? No creo que para comunicarse. Los niños no pueden comprender este uso del lenguaje hasta que han adquirido parte de él. Y ciertamente no para satisfacer sus necesidades materiales ni para controlar las conductas de otros. Los niños nunca son mejor apreciados como cuando pueden hacer uso del lenguaje; después se les puede decir que esperen, que lo hagan sin ayuda o que lo hagan por sí mismos. Hasta los adultos que se equivocan en el lenguaje, pueden sentir la urgencia de regresar a sus primeros días, sin lenguaje y con maneras más asertivas de tratar de obtener sus metas. Pienso que sólo puede haber una razón por la cual los niños se dedican al aprendizaje del lenguaje hablado: existe, en el mundo que los rodea. Cuando lo aprenden ven su sentido, su utilidad, su significatividad. Y debido a que el lenguaje es significativo, porque cambia al mundo, y no arbitrario ni caprichoso, no sólo hace que los niños tengan éxito en aprenderlo, sino que quieren aprenderlo. Los niños no se detienen

en su aprendizaje de todo lo que es significativo para ellos, a menos que el aprendizaje se convierta en algo muy difícil o demasiado costoso, en cuyo caso el aprendizaje mismo pierde su sentido.

Los niños necesitan a los adultos como modelos; ellos se esforzarán por aprender y comprender todo lo que los adultos hagan a condición de que vean que los adultos disfrutan haciéndolo. Si el lenguaje escrito significativo existe en el mundo del niño, y es usado visiblemente con satisfacción, entonces el niño se esforzará por conocer su misterio; eso está en la naturaleza de la niñez. No hay necesidad de explicaciones especiales acerca de por qué los niños deberían querer aprender a leer, sólo porque ellos podrían llegar a la conclusión de que es inútil o demasiado costoso hacerlo.

Todo esto ha sido muy general. He afirmado que no se necesitan teorías especiales para explicar cómo y por qué los niños aprenden a leer. No hay nada único acerca de la lectura, ya sea desde el punto de vista de las destrezas de lenguaje involucradas (no diferentes en principio de aquéllas de la comprensión del lenguaje hablado), las destrezas visuales involucradas (no diferentes de la discriminación de cualquier aspecto del mundo visual) ni de los procedimientos de aprendizaje implícitos. Hay, sin embargo, dos conocimientos especiales que los niños deben tener para aprender a leer. Los conocimientos son fundamentales, en el sentido de que los niños que no los poseen están obligados a encontrar absurda la instrucción de la lectura y, por lo tanto, no tendrán éxito en el aprendizaje de la misma. A pesar de que estos conocimientos no sólo no son enseñados en la escuela, mucho de lo que constituye la instrucción formal de la lectura podría verse como lo contrario a estos conocimientos, y, por lo tanto, es probable que los inhiba. Los conocimientos, que analizaré en seguida, son, primero, que lo impreso es significativo, y seguido, que el lenguaje escrito no es lo mismo que el hablado.

Conocimiento a): Lo impreso es significativo

No es necesario explicar por qué el conocimiento de que lo impreso es significativo es esencial para aprender a leer. Después de todo, la lectura es una cuestión de

darle sentido a lo impreso, y la significatividad es la base del aprendizaje. El problema que nos interesa es cómo podrían los niños adquirir inicialmente el conocimiento, o al menos hipotetizar -que lo impreso es significativo, que las diferencias en lo impreso hacen una diferencia en el mundo. Y así como los niños deben y comienzan a aprender el lenguaje hablado descubriendo que el significado puede ser extraído del habla -antes de que tengan las destrezas en el lenguaje que producirían el habla- de la misma manera debe ser posible para los niños probar y comprobar la hipótesis de que lo impreso es significativo incluso antes de que sean capaces de leer una palabra. En otros términos, las raíces de la lectura son previas a la lectura, y el tema ahora es el niño "prealumno". .

Los niños están tan inmersos en el lenguaje escrito como lo están en el habla, y que todo lo impreso en el mundo que los rodea es potencialmente significativo; cada fragmento hace una diferencia. Todas las señales, instrucciones y etiquetas impresas cotidianas pueden aportar algún significado; el contexto proporciona la oportunidad para que se generen y comprueben las hipótesis acerca de su propósito. Por lo tanto, el aprendizaje autodirigido es posible con el lenguaje escrito y hablado, a condición de que el conocimiento inicial se logre y se mantenga el hecho de que lo impreso es significativo.

Muy poco de lo impreso es significativo en la escuela, en el sentido de que no sería posible sustituir una palabra por otra. Un maestro escribe las palabras mesa o silla en el pizarrón, pero también podría escribir caballo o vaca. Las palabras en las listas de palabras, o las oraciones en muchas "historias" podrían ser cambiadas sin que ningún niño note algo "equivocado". Quizá lo impreso más significativo en las escuelas son los nombres de los maestros, y los rótulos altamente significativos niño, niñas y dirección, en las diferentes puertas.

Para captar el sentido de cualquier aspecto del lenguaje los niños deben extraer el significado, lo cual significa que deben percibir el propósito de éste. En la escuela, esta necesidad implica que las niñas deberían ser capaces de comprender no sólo el contenido de la instrucción -los materiales que se espera que lean- sino también el propósito de la instrucción en sí. Los maestros pueden entender la razón de un

ejercicio o procedimiento particular (aunque no invariablemente ocurre así), pero si los niños no pueden ver el sentido de la empresa, entonces, para nuestros propósitos.

Una breve lista de los aspectos fundamentalmente incomprensibles de la instrucción de la lectura a la cual los niños pueden ser expuestos incluiría:

1. La descomposición de las palabras habladas en "sonidos". La palabra hablada "gato", en algunos contextos, puede tener sentido, pero los sonidos "guh" "a" "tuh" y "o" no lo tienen.

2. La descomposición de palabras escritas en letras. La palabra impresa gato, en algunos contextos, puede tener sentido -se refiere a un objeto en el mundo real con el cual pueden interactuar significativamente los niños. Pero las letras g, a, t, y o se refieren a símbolos visuales especializados que no tienen nada que ver con ninguna otra cosa en la vida del niño.

3. La relación de las letras con los sonidos. Decirle a un niño, que no tiene ninguna idea de la lectura, que ciertas formas peculiares llamadas letras -las cuales carecen de una función evidente en el mundo real están relacionadas con sonidos que no tienen una existencia independiente manifiesta en el mundo real debe ser el más puro disparate.

4. Tareas y ejercicios no significativos. Hay muchos candidatos para esta categoría, desde decidir cuál de tres patos está dando la cara de la manera equivocada hasta subrayar letras mudas en las palabras, de tal modo que no intentaré dar una lista. Los niños pueden aprender a desempeñarse con altas calificaciones en tareas aburridas, repetitivas y absurdas (especialmente si son alumnos competentes) pero tal habilidad especializada no los convertirá en alumno.

Los tipos de actividad anteriores pueden hacer más complicado el aprendizaje de la lectura a través de su misma incomprensibilidad, así como más ardua y absurda de lo necesario. No es hasta que los niños han comenzado a leer que tienen la oportunidad de darle sentido a semejantes actividades. Los niños que no tienen el conocimiento de que el lenguaje escrito debe tener sentido nunca pueden

conseguirlo, mientras que los niños que sí lo tienen pueden ser convencidos de que está equivocado.

Conocimiento b): El lenguaje escrito es diferente del hablado.

El primer conocimiento estaba interesado principalmente en el lenguaje escrito en forma de palabras sencillas (o pequeños grupos de palabras) como rótulos y señales. Estos tipos de modalidad impresa funcionan de una manera muy parecida a la del lenguaje hablado cotidiano del hogar dado que las claves del contexto para el significado (y las restricciones sobre la interpretación) son proporcionadas principalmente por la situación física en la cual ocurren. Ahora quiero considerar el texto escrito, en donde las restricciones sobre la sustituibilidad y la interpretación no son fijadas por el ambiente físico, sino por la sintaxis y la semántica del texto en sí.

El lenguaje escrito y el hablado no son evidentemente lo mismo, y probablemente por una muy buena razón, que incluye el hecho de que el lenguaje escrito se ha adaptado especialmente para ser leído.

Los niños que esperan que el lenguaje escrito sea exactamente lo mismo que el habla, probablemente tendrán dificultades en la predicción y la comprensión del texto y, por consiguiente, en aprender a leer. Ellos deben estar familiarizados con el lenguaje escrito. No importa que no puedan decir con exactitud cuáles son exactamente las diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito. No podemos dar una lista de las reglas del lenguaje hablado; sin embargo, los niños aprenden a darle sentido al habla. La inmersión en el lenguaje funciona, la posibilidad de darle sentido, una experiencia plena y la oportunidad de obtener retroalimentación para comprobar hipótesis parecerían ser tan fáciles de satisfacer con el lenguaje escrito como con el hablado. De hecho, el lenguaje escrito parecería tener varias ventajas; en vista del número de pruebas que pueden ser conducidas en la misma pieza de material, se puede ensayar una segunda hipótesis si la primera falla. En virtud de su consistencia interna, el texto mismo puede proporcionar retroalimentación relevante acerca de la adecuación de las hipótesis.

¿Cómo podrían adquirir y desarrollar el conocimiento de que el habla y el lenguaje escrito no son lo mismo para los niños que todavía no pueden leer? Sólo por medio de la lectura, o al menos escuchando el lenguaje escrito leído en voz alta. Cuando las predicciones de un niño sobre el lenguaje escrito fallan porque están basadas en el conocimiento del lenguaje hablado, entonces existe la ocasión para que surja el conocimiento de que lenguaje escrito y el hablado no son precisamente iguales. Y un proceso similar de comprobación de hipótesis desarrollará una comprensión de los formalismos particulares del lenguaje escrito cuando éste sea escuchado y comprendido, aumentado considerablemente, por supuesto, cuando los niños se vuelvan capaces de realizar cada vez mejor sus propias lecturas.

El tipo de lectura que mejor familiarizaría a los niños con el lenguaje escrito son las historias coherentes, desde artículos en los periódicos y en las revistas hasta los cuentos de hadas tradicionales, historias de misterio y de aventuras, e incluso mitos. Todos estos tipos de historias son verdaderamente lenguaje escrito -producidas con un propósito en un medio convencional y distinguible de la mayoría de los textos escolares por su longitud, sentido y riqueza sintáctica y semántica. No hay evidencia de que sea más difícil para los niños la comprensión de tales tareas complejas (cuando las están leyendo) que la comprensión del habla adulta compleja que escuchan a su alrededor y a través de la televisión.

Habitualmente no se les proporciona a los niños ningún material escrito complejo en la escuela como parte de su instrucción en la lectura por la razón obvia de que no se puede esperar que lo lean por sí mismos. Dado que la mayor parte del material en el que los niños podrían estar interesados -y a partir del cual probablemente aprenderían- tiende a ser demasiado difícil para que lo lean por sí mismos, se produce un material menos complejo con la esperanza de que los niños lo encuentren más simple. Y cuando estos textos especialmente confeccionados para los niños también parecen confundir a los principiantes, la suposición que puede hacerse es decir que la falla reside en los niños, o en su "desarrollo del lenguaje".

Desde luego, probablemente sea cierto que el lenguaje de tales textos es desconocido para la mayoría de los niños. Pero esta inadecuación no necesita tener

sus raíces en el tipo particular de lenguaje hablado con el que el niño está familiarizado, ni siquiera en la experiencia posiblemente limitada del niño con lo impreso. La razón probablemente está más asociada con la falta de familiaridad del niño con el lenguaje artificial, de los libros escolares, ya sea desde la variedad truncada "mi mamá me ama y me mima" hasta la más florida "bajando la colina, tomados de la mano, saltaron Susi y su amigo". Esto es tan diferente de cualquier otra forma de lenguaje, hablado o escrito, que es probablemente más seguro ubicarlo en la categoría exclusiva de "lenguaje escolar".

Por supuesto, semejante material tiende a ser muy impredecible para muchos niños, quienes consecuentemente, tienen enormes dificultades para comprenderlo y leerlo. Irónicamente, se puede concluir que el lenguaje escrito es intrínsecamente difícil para los niños, quienes estarían mejor si abandonaran el aprendizaje del "lenguaje hablado redactado". El texto está basado entonces en la intuición de un escritor profesional de libros de texto o de un maestro de escuela acerca de lo que constituye el lenguaje hablado -o una destreza más compleja, un dialecto de ese lenguaje o incluso el lenguaje de los niños. Todos éstos son problemas que confundirían a un lingüista profesional. El resultado es que el lenguaje escrito de manera difícil todavía no tiene ninguna de las ventajas del habla, dado que tendrá que ser comprendido fuera de contexto. Los niños pueden aprender a recitar semejante material impreso, pero no hay evidencia de que se convertirán en alumno al hacerlo. Cualquier conocimiento que podrían tener de antemano acerca de la naturaleza del lenguaje escrito es probable que sea debilitado, y peor aún, podrían llegar a convencerse de que la primera experiencia con lo impreso en la escuela es un modelo de todo el lenguaje escrito que se encontrarán a lo largo de sus vidas - una convicción que sería tan desalentadora como engañosa.¹⁹

2.6 LA PRÁCTICA DE LA LECTURA

La función más importante de los maestros de lectura se puede resumir en unas cuantas palabras: Asegurar que los niños tengan la oportunidad de leer. Cuando los niños aprecien poca relevancia en la lectura, entonces los maestros deben

¹⁹ SMITH Frank..Op cit. p. 191- 203

proporcionar un modelo. Y cuando los niños tengan dificultad en la lectura, los maestros deben asegurarse de que se les ayudes. En parte, esta asistencia puede proporcionarse desarrollando la confianza de los niños para leer por sí mismos, a su manera, corriendo el riesgo de cometer errores y teniendo la voluntad de ignorar lo que sea completamente incomprensible. Incluso las interpretaciones personales lógicas son mejores que no hacer ninguna; los niños descubren pronto los errores que hacen una diferencia. Pero los niños también buscarán ayuda de otros de vez en cuando, ya sea para responder a preguntas específicas o para ayudarlos en la lectura en general. Tal lectura en pro del niño puede ser proporcionada por el maestro, un ayudante, por otros niños o por grabaciones.

Los maestros siempre deben esforzarse por asegurar que la lectura sea fácil, permitiendo que los niños juzguen si los materiales o las actividades son demasiado difíciles, muy incomprensibles o bastante insípidas. Cualquier cosa que los niños no logren escuchar, ni comprender, de algún material que les leamos, debe ser un material inadecuado que no debemos esperar que puedan leer. La preferencia de un niño es un criterio mucho mejor que cualquier fórmula de amenidad, y los niveles escolares no tienen realidad en la mente de un niño. Los maestros no necesitan temer que los niños se empeñarán tanto por leer que no habrá nada más por aprender; eso sería aburrido. Los niños aprenden cosas acerca de la lectura en la medida en que leen, pero nunca pueden aprender a leer si no leen.

No existe una fórmula simple para garantizar que la lectura será fácil; ni existen materiales o procedimientos garantizados para no interferir en el progreso de un niño. En lugar de ello, los maestros deben comprender las situaciones que hacen difícil la lectura, ya sea inducida por el niño, el maestro o la tarea. Por ejemplo: la concentración en los detalles visuales que causarán visión tubular; la sobrecarga de la memoria a corto término por poner atención a fragmentos de texto que tienen poco sentido; obstrucciones en la memoria a largo término (de tal manera que el niño puede responder después a muchas preguntas, o escribir "reportes"); intentos de pronunciar palabras a expensas del significado; lectura lenta; ansiedad de no cometer un error; falta de asistencia cuando un niño la necesite para obtener el sentido o incluso para la identificación de palabras; o una "corrección" demasiado

insistente que puede ser irrelevante para el niño y que a la larga puede inhibir la autocorrección que es una parte esencial del aprendizaje. Todas estas maneras en que la lectura puede hacerse más difícil se pueden caracterizar como limitaciones del grado en que los niños pueden utilizar la información no visual.

Y, por lo contrario, lo que hace fácil a la lectura para los niños es la facilitación del uso de la información no visual por parte del maestro. No sólo debe adentrarse el niño en cada situación de lectura con una información no visual relevante -equipado con una adecuada comprensión previa- sino que también se debe sentir con la libertad de utilizarla. Constantemente se deben desarrollar la confianza y el fondo de conocimientos de un niño, pero esto ocurrirá como una consecuencia -de la lectura. El maestro no sólo debe tratar de evitar los materiales o las actividades que sean absurdas para el niño, sino que debe procurar una estimulación activa para que el niño, pueda predecir, comprender y disfrutar. El peor hábito que cualquier aprendiz puede adquirir es tratar al texto como si no tuviera sentido. En donde haya un desajuste, en donde hay poca probabilidad de que un niño comprenderá el material, se debe preferir un cambio de material más que tratar de cambiar al niño.

Para los niños mayores puede haber una renuencia a cambiar de material porque se espera que cierto contenido sea aprendido, pero los maestros todavía tienen una alternativa. Los estudiantes no pueden aprender dos cosas al mismo tiempo; no pueden aprender simultáneamente a leer y a conocer algún tema desconocido como la historia o las matemáticas. Si la intención del maestro es mejorar la lectura, entonces los estudiantes deben contar con un material que puedan comprender con facilidad. Si la intención es ampliar el conocimiento de un tema, lo cual a su vez hará más fácil la lectura,' entonces hasta que el estudiante pueda leerlo con alguna fluidez se le debe enseñar de alguna otra manera, mediante pláticas, películas, trabajo en el pizarrón o instrucción individual. Las dos pueden ser enseñadas concurrentemente -las matemáticas no necesitan esperar a que haya una aptitud en la lectura, como tampoco la lectura necesita esperar que hayan destrezas en las matemáticas- pero no pueden ser aprendidas de manera simultánea.

Los maestros algunas veces tratan de resolver los problemas de manera difícil, por ejemplo, esperando que los alumnos deficientes mejoren mientras que, de hecho, están leyendo menos que los alumnos más hábiles. Cuando los niños tienen problemas para comprender el texto, se les pueden proporcionar tareas con palabras aisladas, mientras que los problemas con la identificación de palabras pueden provocar que la atención a la identificación de letras y el sonido se mezclen. Pero las letras (y sus interrelaciones fónicas) se reconocen y aprenden de mejor manera cuando forman parte de palabras, y las palabras son reconocidas y aprendidas más fácilmente cuando se encuentran en secuencias significativas. Los buenos alumnos tienden a ser buenos en la identificación de letras y de palabras, y en las tareas fónicas, pero estas destrezas más específicas son una consecuencia, no una causa, de la buena lectura. Los buenos alumnos también tienden a comprender la jerga técnica de la lectura tal como letra, palabra, verbo, oración, párrafo, pero nuevamente esto es el resultado de la capacidad para leer. La práctica con las definiciones no produce alumno.

Muchos alumnos deficientes cometen errores de "inversión", diciendo "p" por q y "b" por d, o quizá "zorra" por arroz o "sal" por las. Esto no es cuestión de "ver hacia atrás" (lo cual es una imposibilidad) sino un conocimiento erróneo de los aspectos distintivos en una tarea de discriminación difícil. Ningún objeto visual tiene un nombre diferente dependiendo de si se muestra hacia la derecha o hacia la izquierda, y las inversiones son un error común incluso de los alumnos fluidos en las situaciones en donde hay información visual limitada. Los buenos alumnos habitualmente no cometen errores de inversión, debido en parte a que han tenido bastantes experiencias, pero también porque hay muchas otras claves que pueden utilizar. El texto todavía sería comprensible si cada d y b fueran intercambiadas -el texto todavía sería comprensible si cada b y d fueran intercambiadas- y ciertamente lo sería si fueran ignoradas por completo o impresas con una x. Pero si los niños tienen dificultades con las inversiones -lo cual únicamente es probable que suceda cuando están leyendo fuera de contexto (o leyendo como si el contexto no les dijera nada)- se les puede eliminar la lectura del texto completo y darles ejercicios con palabras individuales. Se les puede pedir que practiquen con palabras como baño y

daño, las cuales nunca serían confundidas en un contexto significativo pero son relativamente similares cuando se presentan aisladas. Si continúan exhibiendo dificultad con las palabras, entonces se les puede proporcionar a los niños la tarea mucho más difícil de distinguir b y d aisladas (mientras se les priva de algunas señales de relación importantes) e incluso una letra sola (lo cual elimina incluso la posibilidad de comparación).

Los niños también pueden ser confundidos por la instrucción, que es tan innecesaria como inútil, a menudo como una consecuencia de una moda teórica entre los especialistas. Cuando, por ejemplo, Noam Chomsky popularizó la lingüística transformacional como un método técnico para el análisis del lenguaje, mucha gente pensó que los niños no aprenderían a leer a menos que se convirtieran en lingüistas en miniatura, y muchos niños desperdiciaron su tiempo haciendo ejercicios transformacionales que no tenían una diferencia evidente con su habilidad para el lenguaje. Después de que los psicólogos se interesaron en la noción teórica de los rasgos distintivos se hicieron vanos esfuerzos por enseñar a los niños los rasgos distintivos de las letras, aunque ninguno de ellos podía demostrar convincentemente qué podrían ser estos rasgos. Los niños que tenían dificultad con el alfabeto o con estos ejercicios a veces eran diagnosticados como niños con discriminación de aspectos deficiente, aunque no habían reportado ninguna dificultad con cuchillos y tenedores, ni con Chevrolets y Volkswagens. Los programas y materiales de lectura basados en la fónica han prosperado cada vez que los lingüistas se han interesado particularmente en las correspondencias letra-sonido del lenguaje. En todos estos casos, los conceptos que los científicos han encontrado de utilidad como elementos hipotéticos en sus intentos por comprender su disciplina se han convertido, con poca justificación, en algo que un niño debe aprender como un prerrequisito para el aprendizaje de la lectura. (No se ha explicado cómo los niños aprendieron a leer antes de que estos conceptos fueran ideados.) Actualmente hay un reconocimiento creciente de la importancia de la comprensión como la base del aprendizaje, pero al mismo tiempo hay un sentimiento de que la comprensión debe ser enseñada en sí misma, que puede ser analizada en una serie de "destrezas de comprensión" que supuestamente se pueden enseñar sin comprensión.

No estoy diciendo que no deba enseñarse nada, que los niños no deben aprender el alfabeto o construir vocabularios visuales, ni siquiera que las relaciones entre la ortografía de las palabras y sus sonidos se deban ocultar. Pero todos estos son derivados de la lectura que le dan más sentido cuando la lectura es aprendida y comprendida en sí misma. Es inútil para el maestro y para el niño trabajar en habilidades que no facilitarán el aprendizaje de la lectura y que serán más fácilmente realizadas cuando se desarrolle la aptitud en la lectura. Ciertamente no es el caso de que los maestros nunca deban corregir. Pero la corrección, e incluso el consejo, pueden ser ofrecidos prematuramente. Un niño se detiene mientras lee en voz alta y la mitad de los alumnos gritan la siguiente palabra aunque el alumno pueda estar pensando en algo más de seis palabras anteriores o después de que se detiene. Pero ninguna corrección es nociva si, una vez hecha, el niño puede ignorarla, si es incomprensible o irrelevante. Los problemas surgen cuando las correcciones y las explicaciones debilitan la confianza de los niños o los detienen en sus actos para propósitos que- podrían ser extraños. El maestro debe siempre preguntarse "¿comprende el niño?" o "¿qué es lo que aquí está causando confusión?"²⁰

2.7 LOS PRIMEROS PASOS

¿Cómo comienza un maestro a enseñar la lectura? No creo que haya una primera lección; la lectura no se secciona de esa manera. Los niños comienzan a leer con la primera intuición de que lo impreso es significativo o la primera vez que escuchan que se está leyendo en voz alta una historia. La lectura ha comenzado con la primera palabra que un niño puede reconocer. La información no visual es tan importante que la lectura potencia se amplía con cada expansión del conocimiento de un niño acerca del mundo o del lenguaje hablado. (Pero no hay una necesidad particular de un conocimiento previo amplio del mundo o del lenguaje hablado para que un niño comience a leer sólo lo suficiente para darle sentido al primer material impreso que se habrá de leer. Mucho del conocimiento y de las destrezas de lenguaje de los alumnos fluidos es nuevamente una consecuencia de la capacidad de leer y escribir, más que su causa.)

²⁰ SMITH Frank. Op cit. p. 203-204.

La lectura no es intrínsecamente diferente de todas las demás actividades. A menos que la instrucción sea de alguna manera inusual, la lectura debe mezclarse suavemente dentro de todas las demás empresas intelectuales, lingüísticas o visuales de la vida de un niño pequeño. No existe un día mágico en que un "prealumno" se convierta súbitamente en un "aprendiz", así como no hay un día especial en que el aprendizaje concluya y el alumno se gradúe. Nadie es un alumno perfecto y todos podemos continuar aprendiendo. Siempre es posible encontrar algo que un alumno hábil será incapaz de leer, ya sea debido al lenguaje o al tema (una cuestión de información no visual una vez más). La única diferencia con los alumnos menos hábiles es que hay más cosas que no pueden leer. Pero hasta en los principiantes es posible encontrar algo -una palabra incluso, quizá en una historia familiar- que serán capaces de leer con fluidez. Aprender a leer puede considerarse como dar sentido cada vez a más tipos de lenguaje en un mayor número de contextos; fundamentalmente una cuestión de experiencia.²¹

²¹ idem

CAPITULO III

3. UNA PROPUESTA DIDACTICA: “TALLER DE LECTURA”.

La **PROPUESTA DIDÁCTICA** se entenderá como la secuencia de actividades que un docente diseña para trabajar en el aula a partir de los textos seleccionados e impresos, elaborados previamente para los alumnos y las alumnas en el tercer ciclo de educación primaria, vinculándolos con los contenidos del Plan y Programas de Estudios de Educación Primaria, con la finalidad de promover el desarrollo de las competencias comunicativas establecidas en el Enfoque de la enseñanza del español en educación primaria .

El propósito fundamental de esta Propuesta Didáctica, consiste en proporcionar al profesor alternativas que pueda utilizar para que el alumno (el niño del tercer ciclo) a partir de sus conocimientos previos tenga un papel activo en la construcción del significado de un texto, así como el disfrute de la lectura.

Como anteriormente expuse, para elevar los niveles de comprensión de los niños es necesario que el profesor tenga presente que la lectura un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, la comprensión es la construcción del significado del texto, a partir de los conocimientos previos del alumno, también deberá considerar su papel como orientador del aprendizaje y el papel activo del alumno al leer, así como las características del texto para que transforme su práctica docente propiciando situaciones para la construcción del conocimiento.

El profesor debe analizar y seleccionar los textos para que se realice el aprendizaje, así como diseñar y organizar situaciones didácticas para que el niño comprenda el texto. En el diseño y la organización de situaciones didácticas, el profesor, además del contenido deberá tomar en cuenta: en que actividades los alumnos necesitan ayuda, los momentos para que se dé el intercambio y confrontación de opiniones y el tipo de preguntas que puede hacer para reorientar la reflexión de los alumnos.

En lo que se refiere a las preguntas para el desarrollo de la comprensión, que son herramientas importantes para facilitar la construcción del significado, los profesores las pueden utilizar abiertas y cerradas para que el aprendizaje sea más fácil.

Como la lectura es una actividad social es necesario compartirla por lo que el profesor debe dar oportunidad para que los alumnos compartan sus puntos de vista en el grupo. Desde el constructivismo, la comprensión de un texto se ve favorecida cuando se ponen en común semejanzas y diferencias de interpretación, que son consecuencia de lo leído. El docente cuenta con materiales relevantes para la práctica de la lectura como son los Libros del Rincón de Lecturas a través de un acercamiento libre y novedoso. Hay que permitir que los niños elijan los textos y escojan los espacios y modalidades de lectura para favorecer la creación de un ámbito escolar sin presiones, así como el gozo de leer.

En el uso de los libros del Rincón de Lecturas tiene dos momentos fundamentales. Se abre un espacio de cuarenta minutos dentro de las actividades de clase para el Rincón. Este es, el lugar donde se produce la interacción entre docente, alumno y libros. Dando la oportunidad para que el niño seleccione el libro de su preferencia, comience a leer y posteriormente comente con sus compañeros, comparta sus ideas, aclare sus dudas, se integre al grupo y se relacione con el maestro utilizando otras vías de comunicación. Por otra parte, se establece la oportunidad de que el niño se lleve a su casa el libro, donde pueda crear una relación de afecto con el libro.

Un tercer momento se puede propiciar con la utilización de algunas de las estrategias que se presentan más adelante del taller de lectura. Por ejemplo, se puede invitar a los niños a que imaginen un final diferente.

Con base en lo anterior a continuación presento una serie de innovaciones de unas estrategias con modificaciones y adecuaciones para que los niños aprendan y disfruten la lectura desde un enfoque funcional comunicativo.

3.1. TALLER DE LECTURA

En este taller se considera la lectura como el proceso de la interacción entre el alumno y el texto para llegar a la comprensión del escrito, a la construcción de significados.

Por lo tanto se toman en cuenta los aportes de las disciplinas vinculadas con el estudio del alumno y del texto: De la psicología, del desarrollo cognoscitivo, emocional y social del sujeto; de la lingüística, los aspectos fonológicos, sintácticos y semánticos, así como los aspectos pragmáticos relativos al uso del lenguaje; del sistema de escritura, los elementos de escritura, las reglas, y las formas que adquiere el lenguaje al ser escrito.

La consideración de los aspectos concernientes al alumno y al texto fundamenta una teoría y prácticas educativas de tipo integral, que reconoce una participación activa del alumno en el proceso de la lectura. En este proceso el alumno interviene con toda su personalidad, sus conocimientos y experiencias previas, su capacidad intelectual, sus emociones, su competencia lingüística y comunicativa, sus propósitos y sus estrategias de lectura.

3.1.1. ESTRATEGIAS DE LECTURA.

Las estrategias son relevantes para asegurar la comprensión, cuyo desarrollo debe promoverse por medio de todas las actividades de lectura en la escuela:

A continuación mencionare algunas estrategias que los profesores pueden aplicar en cada una de las veintidós actividades que propongo:

- a) **Predicción:** el alumno imagina el contenido de un texto a partir de las características que presenta el portador que lo contiene, a partir del título leído por otra persona, de la distribución espacial del texto, o de las

imágenes. Por ejemplo, al observar la imagen en la portada de un libro se puede predecir que se referirá a astronomía o astrología.

b) **Anticipación:** consiste en la posibilidad de descubrir a partir de la lectura de una palabra o de algunas letras de ésta, las palabras o letras que aparecerán a continuación. Por ejemplo, después de un artículo deberá continuar un sustantivo con el mismo género o número, o, al leer al final de un renglón que dice "... Y así nacieron y se desarro-", se anticipa que lo siguiente corresponderá a "desarrollaron". La lectura de una frase "Había una vez..." permite anticipar que se presentará un cuento.

c) **Inferencia.** Permite:

- ❖ Completar información ausente o implícita, a partir de lo dicho en el texto. Por ejemplo, la lectura de "Eran muchos dulces y solo quedaron dos" conduce a inferir que los dulces eran sabrosos por eso se los comieron y dejaron sólo dos.

- ❖ Distinguir el significado de una palabra dentro de un contexto. Por ejemplo, en la oración "Me encantaron las flores que me echaste", el significado de "flores" ésta determinado por "que me echaste", y conduce a su interpretación como de "halago" o "piropo".

d) **Confirmación y auto corrección:** al comenzar la lectura de un texto, el alumno se hacen preguntas sobre lo que puede encontrar en él. A medida que avanza en la lectura va confirmando, modificando o rechazando las hipótesis que se formuló. Por ejemplo, si un texto dice: "La cocina estaba llena de humo" y alguien lee: "La comida estaba llena de humo", la frase "llena de humo" puede conducirlo a dudar de la lectura que hizo de la parte anterior ("la comida"), pues el significado de "llena de humo" no es aplicable a "comida". Esto obliga a la lectura para obtener información congruente en sus significaciones.

En el ejemplo anterior, la estrategia se aplica a partir de un error o desacierto en la lectura.

- e) **Muestreo:** El alumno toma del texto palabras, imágenes o ideas que funcionan como índices para predecir el contenido.
- f) **Rememorar el conocimiento previo:** Esta estrategia consiste en establecer puentes entre el conocimiento nuevo y lo ya conocido, para ello se pueden tomar dos alternativas o combinar elementos de cada una de las siguientes propuestas:
- ❖ Antes de iniciar la lectura de un texto, cuestionar a los niños sobre lo que saben acerca del texto.
 - ❖ Darle una lectura rápida al texto mediante la estrategia del muestreo.
- g) **Monitoreo:** también llamado metacompreensión, consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer o continuar encontrando las relaciones de ideas necesarias para la creación de significados.

Es importante tener en cuenta las características psicológicas y lingüísticas de los alumnos para seleccionar y proponerles la lectura de diferentes tipos de textos con diversas estructuras, extensión y vocabulario. La existencia de varios tipos de materiales escritos es indispensable para que los niños puedan tener contactos con ellos y explorarlos.

A partir de su experiencia e intuición, el maestro debe decidir las formas más efectivas para promover el aprendizaje, tomando en cuenta los distintos modos en que los alumnos pueden interactuar con el texto, de acuerdo con sus intereses y necesidades. Estas decisiones poseen más valor que seguir los pasos predeterminados por cualquier método de enseñanza de la lectura.

Por lo tanto a continuación propongo las siguientes lecturas innovadas para poder llevar a cabo el taller de lectura:

3.1.2. LECTURA: CUÁNDO Y DÓNDE

Si damos el título Cuándo y dónde a esta actividad, es porque pretende que el niño interprete el tiempo y el lugar en el cuento que lee. Pero otros muchos títulos pueden servir; incluso se pueden hallar algunos que estén más en consonancia con la edad, o que respondan a algo más gracioso y que motive la risa.

3.1.2.1 Participantes

A los niños no hay que fijarles ninguna condición especial para participar en este juego, excepto la que se exige en todas las animaciones: haber leído el libro. Sí será importante, sin embargo, que el número de participantes no sea excesivo: que no sean menos de diez ni más de veinticinco.

Si el grupo es muy numeroso, será preferible dividirlo y tener dos sesiones.

3.1.2.2 Objetivos que se persiguen

- Entender lo que se lee
- Ejercitar la memoria
- Distinguir tiempo y lugar

3.1.2.3 Persona responsable

Un profesor preparado y paciente, que lleve a cabo el taller con serenidad. Deberá estudiar el cuento elegido y saber preparar las preguntas en forma, casi, de adivinanza.

3.1.2.4 Material o medios necesarios

Es conveniente que, cada niño pueda disponer de un ejemplar del libro para leerlo unos días antes. Al menos hay que tener un número suficiente de libros para irse prestando el libro, de modo que lo puedan leer todos.

Las «preguntas-advdivinanzas» serán el otro material necesario, que tendrá que elaborar el profesor. Se preparan tantas tarjetas como participantes; se pueden hacer en fichas de cartulina.

En cada una se escribe una pregunta, tomada de una idea del libro escogido para el taller, pregunta que deberá hacer referencia a un tiempo ya un lugar.

Tendrá que haberse elegido un libro que permita este tipo de preguntas. Si las fichas se hacen del tamaño de las fichas de la baraja, son manejables y se reparten fácilmente en el momento de realizar el juego.

3.1.2.5 Técnica

El profesor ha de tener bien aprendida la clave de las preguntas para actuar acertadamente en la sesión. Asegurado esto, el taller puede desarrollarse así:

- a) Con anticipación los niños habrán leído el libro, En atención a la edad hay que procurar que la lectura sea reciente, no de un mes antes. En el caso de que no se hubiese podido leer el libro con anticipación, si éste es corto, se puede realizar la lectura al empezar la sesión.
- b) Reunidos los niños con el profesor, éste resume el cuento, haciendo más hincapié en aquellas cuestiones que se quieren destacar.
- c) A continuación el profesor reparte las tarjetas, con una pregunta en cada una. Se creará un clima de silencio para que cada niño pueda leer con atención su pregunta y preparar la respuesta. Cuando el profesor comprende que todos los niños se han enterado de su pregunta, pide la respuesta de uno en uno. El niño debe contestar sin mirar el libro. Pero también debe saber cada participante que no ocurre nada si no sabe contestar la pregunta que le ha correspondido. Sí otros niños la saben, pueden contestarla sin más trascendencia.
- d) Al final el profesor resume la sesión y hace un comentario.

3.1.2.6 Tiempo necesario

Tendrá que destinarse todo el que haga falta, pero sin que resulte una sesión cansada. Por ejemplo, podrá durar unos treinta o treinta y cinco minutos.

3.1.2.7 Interés o dificultad

Como en la mayoría de las actividades en las que es necesario haber leído el libro, la dificultad puede estar en la falta de hábitos de lectura del niño. En cambio, el interés va unido al espíritu creativo, al valor del descubrimiento a la necesidad de comunicar de alguna forma el gusto por lo leído, etc.

3.1.2.8 Análisis de la sesión

El juego se presta a que resulte una sesión muy animada. Si no es así. El profesor debe estudiar todas las posibles fallas: que sin duda, habrá.

3.1.3. LECTURA: ¿QUÉ QUIERE DECIR?

Hay escritores que hacen mucho hincapié en la fantasía en su obra. Inventando incluso, palabras. Esto no es nuevo. La prensa infantil de principios de siglo ya usaba, ya veces abusaba, de tal libertad en el lenguaje.

Esta actividad va encaminada a encontrar o descubrir en un libro las palabras que ha inventado, o creado, el autor.

Por eso, ya el título define la actividad, que pretende, además de descubrir esas palabras en el texto, averiguar qué quiere decir el escritor al usarlas.

3.1.3.1. Participantes

Para desarrollar bien esta actividad, debería hacerse con un grupo muy pequeño de niños, quizá diez o doce. Ya verá el profesor si eso es posible o si, debido a las circunstancias, ha de admitir un número mayor de participantes.

Objetivos que se persiguen

- Buscar el sentido de las palabras
- Desarrollar el espíritu de curiosidad
- Comprender mejor la lectura
- Descubrir la fantasía en el escrito

3.1.3.2. Persona responsable

Debe ser un profesor conocedor del lenguaje del niño ya que esta actividad se puede llevar a cabo con niños pequeños que empiezan a comprender lo que leen.

3.1.3.3. Material o medios necesarios

Sería lo mejor que cada niño pudiera tener un libro en la mano, para seguir la marcha de la actividad. Si esto no es posible, que al menos cada dos niños puedan tener un ejemplar.

También se necesita un pizarrón, o similar, donde el profesor pueda ir escribiendo las palabras que encuentran los niños.

3.1.3.4. Técnica

Anticipadamente, en su casa o en biblioteca, pero individualmente, cada niño habrá leído el libro elegido para el juego.

En el taller cada niño habrá de tener el libro en sus manos, se colocan los participantes en semicírculo, procurando que todos vean cómodamente el pizarrón. Así preparados, el profesor lleva a cabo la sesión en estos términos:

1. Explica a los niños que en algunos libros hay palabras inventadas por el autor; eso ocurre en el que tienen en la mano.

Puede interrogarse a los participantes para que digan si ya encontraron alguna al leer el libro. Si la respuesta es afirmativa, la palabra que ha encontrado el niño se escribe en el pizarrón.

2. El profesor invita a un niño a leer un párrafo del libro en el que hay una o varias palabras inventadas, pero sin advertírselo.

Terminada la lectura, que los niños seguirán en su propio libro, pregunta si han descubierto alguna palabra que haya inventado el autor. Descubierta ésta, se anota en el pizarrón.

Las palabras «descubiertas» por los participantes (sean inventadas por el autor o no) se anotan todas en el pizarrón. Una debajo de otra, dejando suficiente espacio, de modo que luego se pueda escribir a la derecha de cada una.

Sigue así la sesión, leyendo cada niño un párrafo o fragmento hasta que todos han participado.

3. Realizado el trabajo de búsqueda, se pregunta, palabra por palabra, qué quiere decir el escritor con ella. Y se anota el sentido al lado de la palabra en cuestión, en el pizarrón.

4. Ya con el sentido de cada palabra, se pregunta a los niños si se puede sustituir por otra más usual, más correcta. Y el resultado se anota junto a la palabra correspondiente.

En el caso de que los niños hubiesen tomado por inventadas algunas palabras usuales, se anotarán igualmente en el pizarrón y, llegado el momento, el profesor aclarará las cosas, explicando el sentido que tiene esa palabra y colocando un sinónimo más corriente en su lugar.

5. Cuando se han terminado todas las etapas del juego, el profesor entra en el diálogo de si son más bonitas unas palabras que otras; si las palabras no inventadas por el autor se entienden más; si las inventadas son más divertidas, etcétera.

3.1.3.5. Tiempo necesario

Dependerá de la agilidad de los niños y de la abundancia de palabras que se encuentren en un libro. Probablemente se necesitará una hora.

3.1.3.6. Interés o dificultad

Generalmente los niños se divierten mucho con las palabras inventadas y eso da interés y gracia a esta actividad. Se doblará el interés si se realiza con niños de un nivel adecuado a la comprensión del libro.

La dificultad puede estar en la falta de vocabulario de los niños y en que no comprendan ampliamente el sentido de las palabras. También en la marcha se pueden dormir, si el profesor no tiene mucha gracia para hacer viva la sesión.

3.1.3.7. Análisis de la sesión

El profesor debe analizar, en primer lugar, si ha quedado claro lo que son palabras usuales -aunque los niños las hayan tomado como inventadas- y palabras inventadas por el escritor.

También examinará cómo ha sido su propia actuación: ritmo adecuado, cordialidad con los participantes, paciencia, claridad del juego, etcétera.

3.1.4. LECTURA: ¿ESTÁN O NO ESTÁN?

Con esta actividad se pretende encontrar los personajes, incluso secundarios, del libro que se ha leído; por eso nos parece éste un título expresivo y gracioso.

3.1.4.1. Participantes

El juego está previsto para ser realizado con alumnos del tercer ciclo. Puede haber unos veinticinco o treinta participantes como máximo. De todas maneras, el profesor que sin duda conocerá mejor el terreno en cada situación, deberá fijar el total de participantes en la sesión.

3.1.4.2. Objetivos que se persiguen

- Entender la lectura
- Gozar con lo que los personajes nos hacen vivir
- Educar la memoria
- Fomentar el discernimiento del niño

3.1.4.3. Persona responsable

Un profesor acostumbrado a leer ya sacar partido de las cosas más insignificantes. Tendrá que elaborar la lista de todos los personajes del libro y procurar un ejemplar de ella a cada participante.

3.1.4.4. Material o medios necesarios

Puede haber dos formas de realizar el taller:

- Dando a cada niño una hoja con la lista de los personajes sobre los que se va a jugar.
- Escribiendo dicha lista en el pizarrón.

Según la forma que se elija, ese será el material necesario. Es de suponer que se tendrán libros en número suficiente para que puedan leerlo con anticipación todos los que van a asistir a la sesión.

3.1.4.5. Técnica

El juego consiste en presentar una lista con los personajes reales que se citan en el libro, y otros inventados por el profesor.

1. El profesor reparte la hoja con la totalidad de los personajes a cada uno de los niños. Y les da tiempo para leerla en silencio.
2. Cuando se supone que los niños han asimilado la lista, se les pide que marquen con una cruz los personajes que aparecen en el libro.
3. Una vez terminada de marcar la lista, cada uno dice en voz alta los personajes que están y los que no están.

Para ayudar a comprobar la veracidad de cada respuesta, el profesor pedirá que indiquen en qué pasaje del libro aparece cada uno. Esto obliga al niño a observar los detalles, a saber leer valorando hasta los personajes que aparecen en situaciones insignificantes.

3.1.4.6 Tiempo necesario

Es probable que la sesión dure unos cincuenta minutos. Dependerá de la intervención de los participantes y del contenido, más o menos rico en personajes, del libro elegido.

3.1.4.7 Interés o dificultad

El interés se logra despertando, con cierto misterio, la curiosidad por los personajes que solamente aparecen una vez y que escapan fácilmente a la atención del alumno.

La dificultad puede estar en la falta de hábitos de lectura de los niños o en la actitud fría y superficial del profesor.

3.1.4.8 Análisis de la sesión

Será conveniente analizarlos con detalle. Sobre todo, examinar si se han escogido con acierto los personajes de la lista o se ha dado un peso demasiado importante a los personajes negativos, etcétera.

3.1.5 LECTURA: EL LIBRO Y YO

Se puede aceptar como título el que damos aquí, pero también sería interesante animar a los niños a que, cuando conozcan la actividad, ellos mismos le inventen otro título. Siempre hay niños creadores que tienen imaginación. No obstante, como de lo que se trata es de hacer niños alumno mediante el diálogo o comentario de los libros leídos, nos parece un buen título el propuesto: El libro y yo.

3.1.5.1 Participantes

El número de participantes está en relación con el nivel alumno de los niños. Un grupo menor de diez asistentes tiene poco dinamismo; más de treinta quizá resulte demasiado numeroso. Un grupo que alcance los sesenta es muy cansado para el profesor, aunque si es experto podrá dominar la situación.

3.1.5.2 Objetivos que se persiguen

- Hacer niños alumno
- Ayudarles a saber expresar sus ideas
- Educar su sentido crítico para que sepan tomar postura ante situaciones concretas
- Enseñarles a descubrir la vida a través de la literatura

3.1.5.3 Persona responsable

Puede ser cualquier persona versada en literatura infantil, que sepa escuchar, tenga capacidad para el diálogo y domine sus impulsos. En algún caso quizá sea conveniente recurrir a un profesor especialista en literatura infantil.

3.1.5.1 Material o medios necesarios

En el caso de El libro y yo los medios son mínimos. Basta un salón o biblioteca que no sea excesivamente grande ni alta de techos. Si se quiere recurrir a un experto ajeno a la escuela hay que contar con los gastos que ello origina: envío del libro transporte, gratificación, etcétera.

Si no se recurre a tal experto, el material será, simplemente, un número suficiente de libros de modo que los participantes puedan leerlos cada uno de por su cuenta.

3.1.5.2 Técnica

Se emplearán las técnicas propias de un diálogo:

1. Los asistentes en su totalidad -o al menos un 80 por 100- habrán leído el libro fijado para esta animación.

Esta lectura previa será individual, y se realizará con suficiente anticipación, para que se pueda participar en el diálogo; pero no será: tan distante que los niños hayan olvidado el libro. Señal ideal dentro de los quince días anteriores.

2. Se empieza contando el argumento, cosa que realizan los niños. Suele dar buen resultado que lo cuenten entre unos seis participantes, actuando por «relevos». Cuando los seis voluntarios han terminado el argumento, se pregunta si algo ha quedado sin decir. Se concreta el argumento y se subsanan las omisiones si las ha habido, evitando siempre que los niños se interrumpen unos a otros.

3. Se entra de lleno en el diálogo, invitando a los participantes a la valoración de contenidos: qué les ha gustado más; qué les ha gustado menos; qué les pareció lo más divertido; lo más profundo; lo más real; lo más misterioso; lo más aburrido; lo más maravilloso.

4. Se invita a los niños a establecer una comparación entre lo leído y la vida real y su problemática.

5. Se propone el título del libro para la próxima sesión de El libro y yo.

3.1.5.3 Tiempo necesario

Estará en relación con la edad y el número de los participantes. Como orientación podemos fijar de tres cuartos de hora a hora y media.

3.1.5.4 Interés o dificultad

Si se lleva un ritmo normal, el interés se logra fácilmente, porque la mayor parte de los niños quieren participar.

La dificultad radica en que no todos los participantes tienen facilidad de expresión, o no están habituados a que se les deje opinar. Puede pasar también que el taller se centre demasiado en el libro y no se alcance el 4º objetivo.

3.1.5.5 Análisis de la sesión

Es conveniente que el profesor anote los resultados después de una sesión de este tipo y considere cómo ha transcurrido. ¿Ha sabido dejar expresarse a los niños, sin inculcarles su propia lectura? Es necesario que los niños alcancen su nivel alumno potenciándose al máximo, pero no que el adulto les imponga su lectura. ¿Esto se cumplió?, etcétera.

3.1.6 LECTURA: ¿CÓMO SON?

Esta actividad trata de buscar datos exactos del libro leído, mediante el análisis de los personajes, como puede adivinarse por el título. Descubrir cómo son: cómo visten, cómo actúan" cómo piensan, cómo sienten. Pienso que el título elegido expresa realmente el propósito.

3.1.6.1 Participantes

Si se realiza el juego en su totalidad, los participantes serán niños un poco mayores, de diez u once años en adelante. Si se lleva a cabo una parte del juego -puede buscarse solamente el aspecto físico- puede realizarse con niños más pequeños.

El número no debe ser excesivo. Unos veinte puede ser el número óptimo de participantes para este taller. A este respecto queremos recordar. Una vez más, siempre es preferible tener dos sesiones antes que llenar el taller con niños que no la puedan aprovechar.

3.1.6.2 Objetivos que se persiguen

- Entender la lectura
- Gozar con lo que expresa el libro
- Reflexionar sobre lo que dice

3.1.6.3 Persona responsable

Un profesor que sepa analizar por partes el contenido de un libro, sirviéndose de los personajes que en él aparecen. Será conveniente que, antes del taller, el responsable se haga un esquema detallado del contenido del libro.

3.1.6.4 Material o medios necesarios

Puesto que la sesión es oral, no se necesita más material que los libros que deben leer los niños previamente.

3.1.6.5 Técnica

Consiste en encontrar y explicar cómo son los personajes principales del libro leído, a través de la indumentaria de cada uno, del aspecto físico que tienen y de los sentimientos que demuestran.

1. Para iniciar el diálogo, el profesor formula una pregunta: (¿Quiénes son los personajes más importantes de este libro? Se aceptan o rechazan en equipo hasta determinar los principales.
2. Determinados estos personajes se da un tiempo para que los niños digan cómo van vestidos. Se pueden hacer adivinanzas en el libro.
3. Resuelto el punto anterior, se pasa al aspecto físico que tienen y lo que éste puede expresar.
4. En último lugar se analizan los sentimientos que se descubren a través de las distintas actitudes. Se debe huir de hacer una historia de «buenos y malos».

El enriquecimiento que proporciona a cada niño el conjunto de opiniones será el mayor estímulo para próximas lecturas.

3.1.6.6 Tiempo necesario

Si la sesión se realiza completa y los niños resultan buenos «rastreadores», se necesitará algo más de la hora. De todas formas, deberá evitarse el cansancio de los participantes, y habrá que cortar cuando el profesor vea que es suficiente la sesión, aunque no se hayan agotado todos los recursos.

3.1.6.7 Interés o dificultad

El interés está en el mismo descubrimiento de los personajes y sus características. La dificultad mayor puede estar en un libro que presente desdibujados los personajes, sin ninguna riqueza descriptiva y argumental.

3.1.6.8 Análisis de la sesión

El profesor debe considerar, en primer lugar, si el libro ha cumplido la función prevista o se podía haber elegido otro mejor. A veces la precipitación lleva a un libro que no reúne las características adecuadas para la actividad que se quiere llevar a cabo. Otro punto a considerar es la paciencia y serenidad que el profesor ha tenido para esperar los descubrimientos de los niños. O la excesiva lentitud con que ha llevado el taller.

3.1.7 LECTURA: EL ENUNCIADO FALSO

Probablemente el mejor título para esta actividad es el elegido. El enunciado falso, porque en ella se trata de detectar los enunciados que se colocan falsamente entre textos reales de un libro. Nos parece un título muy expresivo y muy atractivo.

3.1.7.1 Participantes

Para participar no hay que fijar condiciones especiales a los niños. Sí será importante que el grupo no sea excesivamente numeroso. Lo ideal es que ni sean menos de diez ni sobrepasen los veinticinco. Como es una animación que requiere pensar en silencio y, en su momento, han de hablar y participar todos los niños, el número de participantes es importante. Es preferible realizar dos sesiones antes que tener una asistencia demasiado numerosa.

El nivel de los niños puede ser cualquiera, siempre que el libro responda a la edad ya los conocimientos que ellos tengan.

3.1.7.2 Objetivos que se persiguen

- Entender lo que se lee
- Ejercitar la memoria
- Poner atención en lo que dice el libro
- Saber discernir si un texto es coherente o no.

3.1.7.3 Persona responsable

Un profesor que sepa elegir el libro más conveniente y alterar sutilmente algunos párrafos, y que posea algunos conocimientos de literatura infantil. Necesita tener buen criterio.

3.1.7.4 Material o medios necesarios

Como los párrafos con los que han de jugar los niños han de estar escritos ya disposición de todos, el profesor preparará una hoja con cinco o más párrafos del libro -pocos si son niños no alumno más de seis si ya saben leer bien- en los que

introducirá un enunciado falso, inventada por él, en cada uno. De esta hoja preparará tantos ejemplares como niños vayan a participar.

También es conveniente que cada niño disponga de un libro; o. al menos que se tengan algunos ejemplares a disposición de los niños.

3.1.7.5 Técnica

El profesor ha de empezar por tener muy bien aprendidos los párrafos correctos y El enunciado falso que ha introducido en cada uno. Aparte de eso se pueden tener en cuenta estos tiempos:

1. Con anticipación suficiente a la celebración del taller se anuncia el título del libro elegido -o de los libros, si son varios- y se procura que cada niño lo tenga a su alcance para leerlo.

Recomendamos siempre que no se anticipe la lectura a más de quince días. Con el fin de que los niños la tengan reciente.

2. El día fijado se reúnen los niños con el profesor; éste les reparte las hojas preparadas y les explica que se trata de descubrir un enunciado falso -o más de una, a lo mejor- en cada párrafo, Debe crearse un clima de silencio para que no se distraigan y pongan atención en lo que leen, a fin de detectar El enunciado falso ajena al texto. Si un niño no encuentra El enunciado falso o tiene dudas, puede consultar el libro. Cuando la encuentra, la subraya en su hoja.

3. Cuando los niños han terminado de subrayar todos los párrafos con los enunciados que a ellos les parecen con los enunciados falsos, las van leyendo, uno por uno, en voz alta.

El profesor toma nota y cuando todos han terminado de dar su opinión, revela el secreto y da un punto a cada niño por párrafo acertado, si no ha consultado el libro. Si lo ha hecho le da medio punto.

4. A modo de evaluación, cada uno explica cómo ha llegado a descubrir que aquella era el enunciado que no había escrito el autor.

3.1.7.6 Tiempo necesario

Si se trata de un solo párrafo con un enunciado falso, la sesión puede durar quince o veinte minutos. Se preparan tres o más párrafos, se prolonga un poco más.

3.1.7.7 Interés o dificultad

El interés está en razón de la buena selección que se haga de los párrafos del libro, de la claridad lógica del enunciado introducida y de la importancia y viveza que el profesor dé a la sesión. La dificultad puede surgir si los niños no saben leer en profundidad si les falla la memoria para recordar los pasajes leídos, o si el nivel del libro elegido es superior o inferior al del alumno.

3.1.7.8 Análisis de la sesión

El profesor debe analizar su propia actuación, si la preparación del juego fue la necesaria, si los párrafos estuvieron bien elegidos, y si es actividad para repetirla más veces.

3.1.8 LECTURA: ¿DE QUIÉN HABLAMOS?

Nos parece adecuado el título, ya que se trata de descubrir el personaje a través de un breve esbozo que se hace de él. Y también porque el profesor hará a cada participante esta pregunta: ¿De quién hablamos?

3.1.8.1 Participantes

Pueden ser desde niños del tercer ciclo, según se prepare la actividad con un libro muy elemental o una novela de lectura más difícil.

En cuanto al número de participantes, siempre que sea posible conseguir la atención y el silencio, pueden llegar incluso a treinta.

3.1.8.2 Objetivos que se persiguen

- Comprender lo leído
- Dar importancia a los sentimientos y actitudes
- Ejercitar la atención

3.1.8.3 Persona responsable

Un profesor que sepa descubrir los personajes más adecuados y esté dispuesto a trabajar bastante, ya que sobre él recaerá el trabajo de preparar las fichas, o tarjetas, que deberán usar los participantes.

3.1.8.4 Material o medios necesarios

Como en todas las actividades, se necesitan ejemplares del libro elegido en número suficiente.

Algunas hojas de cartulina, o fichas compradas para el caso para confeccionar las fichas. En cada una de estas fichas el profesor escribirá un esbozo de cada personaje, procurando que sea expresivo y teniendo en cuenta sus sentimientos, sus actitudes y sus cualidades psicológicas. Bastará fijar la atención en ocho o diez personajes y considerar distintos aspectos de cada uno, hasta conseguir tantas fichas como niños participen. Se debe elegir un cuento o una novela que tenga muchos personajes.

3.1.8.5 Técnica

Preparado el material, y leído previamente el libro por todos los niños, el taller se lleva de la siguiente forma:

1. El profesor habla con brevedad del argumento, solamente para recordar la obra a los participantes.
2. Se reparte una ficha, boca abajo, a cada niño, pidiendo que nadie la lea hasta que todos tengan la suya. Cuando todos tienen ya su ficha en la mano, cada uno lee el contenido y piensa en la respuesta que debe dar. Pueden concederse cinco minutos de silencio.
3. En este momento el profesor pide al primer niño que lea una ficha, y al terminar de leer, le pregunta: «¿De quién hablamos?» y el niño debe dar su opinión. Así, uno tras otro, hasta lograr la participación de todos.
4. Cuando han intervenido todos los asistentes, el profesor pregunta, en general, qué personaje es el más atractivo, el más noble, el más generoso, el más limpio, etc., con el fin de destacar las cualidades más importantes en el hombre.

3.1.8.6 Tiempo necesario

Estará en razón del número y edad de los participantes, pero lo normal será emplear una hora en el desarrollo de esta actividad.

3.1.8.7 Interés o dificultad

Se logrará el interés del niño si se han elegido bien los personajes, destacando tanto los más importantes como algunos secundarios que tengan una cualidad notable y fijando la atención no solamente en los que presentan valores positivos sino también negativos. La dificultad puede estar en la escasa comprensión de lo leído y en la mala elección del libro.

3.1.8.8 Análisis de la sesión

El profesor debe evaluar el desarrollo de la .animación empezando por su propia actuación. Pero también debe considerar si el libro estuvo bien elegido, si los personajes eran adecuados, si se destacaron o no, los valores que enriquecen al hombre, etcétera.

3.1.9 LECTURA: ¡TE DESCUBRO!

Aquí no se trata de descubrir al compañero como si se jugara al escondite, sino en sentido figurado: consiste en «descubrir» en falta cuando lee en voz alta un fragmento de un cuento. Es actividad muy animada, alegre -como debe serlo toda animación- y emocionante, que obliga al participante a estar muy atento durante la sesión. Nos parece adecuado el título ¡Te descubro!

3.1.9.1 Participantes

El resultado óptimo se obtiene con niños y niñas de diez años en adelante, a ser posible en número no superior a treinta.

Más de treinta participantes podrían alargar el taller, y esta prolongación inoportuna resultaría contraproducente.

3.1.9.2 Objetivos que se persiguen.

- La comprensión a través de la lectura, en voz alta
- La atención a lo que se está leyendo
- El dominio de sí mismo
- La dicción

3.1.9.3 Persona responsable

Un profesor que sepa leer correctamente en voz alta y que tenga habilidad para detectar los errores de lectura de otros.

3.1.9.4 Material o medios necesarios

Digamos, en primer lugar, que lo más necesario es un local o aula que no sea excesivamente grande y que recoja bien la voz. También será conveniente que cada participante disponga de un ejemplar del libro que se va a emplear en esta animación. Si ello no es posible, hay que disponer, al menos, de cinco o diez ejemplares.

También se necesitan tantos silbatos -que no sean demasiado estridentes- como personas participan en el taller, incluido el profesor.

3.1.9.5 Técnica

Los niños que toman parte en el juego pueden haber leído el libro o el cuento fijado pero no es necesaria su lectura previa.

La animación se desarrolla así:

1. Llegado el momento del taller los participantes se colocan en círculo cerrado.

Al menos los cinco primeros alumnos han de tener el libro en la mano. El profesor y uno de los participantes se sitúan fuera del círculo, en lugares opuestos. Ambos llevarán sus silbatos colgados del cuello.

2. El profesor explica que se han reunido para leer todos el mismo libro en voz alta, por turno, uno tras otro, y que luego lo comentarán. Deben leer sin cometer faltas de lectura.

3. A una señal del profesor, el niño que se ha elegido para iniciar la lectura empieza a leer en voz alta. En cuanto Comete la primera falta alumnos el que le sigue, situado a su derecha, y que a partir de ahora llamaremos «el inmediato», dice: «¡Alto!» y continúa leyendo él a partir de la equivocación.

Si el alumno no se equivoca, el profesor, a los noventa o cien segundos, toca el silbato dos veces, para que siga la lectura el inmediato.

Tener en cuenta que:

- a) El niño que comete la falta debe entregar el libro (si hay falta de ejemplares) al primero que no lo tenga, de los situados a su izquierda, y salir del grupo.
- b) Las faltas alumnos serán las habituales: decir mal una palabra, no hacer punto donde lo hay, pronunciar mal un nombre, suprimir una interrogación, pararse donde no hay punto ni coma, leer en singular un plural, etcétera.
- c) Si el alumno de turno comete falta y si el inmediato no se ha dado cuenta, el niño que está fuera del círculo señala la falta con una pitada y el inmediato.

que debe a haberla señalado, queda descalificado y sale del círculo para ir «al rincón». Si, tanto el inmediato como el que está fuera del círculo, no han señalado la falta, el profesor dará tres pitadas y el que queda descalificado es el niño que está situado fuera del círculo, ocupando su lugar uno de los participantes (mejor si es uno que ya ha leído un fragmento).

d) Si el grupo de participantes es poco numeroso, puede permitirse que cada uno acumule dos faltas. En este caso el profesor las anotará todas en una hoja o en un pizarrón. Si son treinta participantes o más. Se debe eliminar a la primera falta.

e) El que sale debe escribir su falta en el pizarrón para comentarla después.

4. Al terminar la lectura se comenta lo leído. Por eso los eliminados deben seguir escuchando la lectura de los demás, para poder participar en el diálogo.

3.1.9.6 Tiempo necesario

Estará en razón del número de participantes, pero es probable que no se pueda hacer en menos de una hora.

3.1.9.7 Interés o dificultad

El interés depende de la rapidez y agilidad mental de quienes controlan el juego, de la atención a los despistes que manifiesten los niños de la sagacidad de quienes descubran las equivocaciones. La dificultad puede estar en la falta de habilidad alumnos de los participantes. Lo que puede ser causa de que los errores sean continuos y se pierda la ilación del cuento.

3.1.9.8 Análisis de la sesión

El profesor ha de anotar para sí mismo sus propios fallos y la forma en que ha llevado la actividad: atención a la lectura de los niños, pitada -o despiste- en su momento, si ha despertado su entusiasmo, si se ha logrado un dinamismo que permitiera una sesión viva; o cualquier otro detalle. Debe considerar también si el cuento ha estado bien elegido y si ha habido exceso o escasez de lectura.

3.1.10 LECTURA: ÉSTE ES EL TÍTULO

Como el objeto del juego es encontrar un título distinto del que tiene el cuento o la novela que han leído todos, esta actividad puede titularse Este es el título.

3.1.10.1 Participantes

Suele dar buen resultado realizarla con niños de once años en adelante. Incluso hacerse, con jóvenes de bachillerato y aun mayores, y los resultados son interesantes. Como hay que pensar, elegir y votar, será conveniente que los participantes no sean muchos: quince, veinte...

3.1.10.2 Objetivos que se persiguen

- Leer en profundidad
- Saber comunicar a los otros el propio descubrimiento
- Reflexionar sobre lo leído

3.1.10.3 Persona responsable

Un profesor preparado y capaz de saber estimular a los participantes mostrándoles el camino para una lectura expresiva y en profundidad.

3.1.10.4 Material o medios necesarios

Un libro para cada uno de los niños que participan. Deben haberlo leído antes de la sesión y tenerlo en la mano durante ella. Papel y lápiz o bolígrafo, para que escriban los niños. Un pizarrón para anotar los títulos que inventen los participantes.

3.1.10.5 Técnica

El profesor explicará la finalidad que tiene el título en un libro: diferenciar unas obras de otras, singularizarlas, dar a conocer el contenido, atraer al alumno, etc.

También les hará caer en la cuenta de que hay títulos de una sola palabra y otros que forman un enunciado entero; que pueden ser de buen gusto o no; estar bien o mal redactados; atraer al alumno o no, etcétera.

1. Se empieza por considerar si el libro leído lleva un título adecuado o podrá mejorarse.

Sea bueno o malo, se trata de encontrarle otros títulos.

2. Cada niño escribe en su papel el título que le parecería mejor. Puede que se le ocurran varios. En ese caso, los escribe en su papel y en una segunda lectura, que hará en silencio, va tachando los que le gustan menos, quedándose con uno solo.

3. Pasado un tiempo prudencial, el profesor pide que cada uno lea en voz alta el título que ha creado. Se repite la lectura de los títulos para que todos los niños se enteren bien. En el pizarrón, o equivalente, el profesor va escribiendo todos los títulos que vayan saliendo.

4. Se empieza, luego, a eliminar títulos, para reducirlos a tres o cuatro; para ello; los niños van votando a favor de un título cada uno.

5. Se eligen los tres que han tenido más votos, y se procede a votar de nuevo, hasta que quede un sólo título.

6. Cuando sale el definitivo, su autor ha de explicar qué le ha movido a crearlo o, qué ha tenido más en cuenta para ello. El profesor resume la sesión y hace un comentario.

3.1.10.6 Tiempo necesario

Tendrá que destinarse todo el que haga falta, pero sin que resulte, una sesión cansada. Si el número de participantes es excesivo, se alargará demasiado; pero se puede simplificar aligerando las votaciones.

3.1.10.7 Interés o dificultad

Como en la mayoría de los juegos en que es necesario haber leído bien el libro, la dificultad puede estar en la falta de hábitos de lectura del niño.

En cambio, el interés puede venir por el espíritu creativo del niño, el valor del descubrimiento, la necesidad de comunicar a otros el gusto por lo leído, etcétera.

3.1.10.8 Análisis de la sesión

Esta actividad se presta a que la sesión sea muy animada. Si no es así, el profesor debe estudiar los posibles fallos: mala elección del libro, número excesivo de participantes; desinterés del profesor; exceso de tiempos muertos, etcétera.

3.1.11 LECTURA: ANTES O DESPUÉS

Esta actividad se apoya en el orden cronológico de los acontecimientos. Se utilizan en ella párrafos completos del libro leído, y los niños deben ordenarlos según su aparición en la obra.

Nos parece adecuado el título porque responde a la acción del juego.

3.1.11.1 Participantes

Si el libro que se escoge para niños del tercer ciclo. Quince puede ser un número ideal y treinta el máximo que se puede aceptar.

3.1.11.2 Objetivos que se persiguen

- Ejercitar la atracción en la lectura
- Valorar el orden cronológico y el ritmo
- Educar la colaboración entre compañeros
- Dar importancia a las cuestiones que aparecen en la obra

3.1.11.3 Persona responsable

Un profesor que sepa dominar la situación, para que el juego no se convierta en un alboroto. Ha de conocer profundamente el libro y preparar la actividad detenidamente.

3.1.11.4 Material o medios

Se deben tener tantos ejemplares del libro como sean necesarios para que puedan leerlo todos los niños que quieran participar. Siempre es aconsejable, al menos un libro para cada dos, a fin de que puedan leerlo en los ocho días anteriores a el taller. En todo caso, la lectura no ha de hacerse más de dos semanas antes.

Otro material indispensable son las fichas o fichas cada una de las cuales llevará escrito un párrafo del libro. Debe haber una ficha para cada participante.

3.1.11.5 Técnica

Se colocan todos los niños, sentados o de pie, en línea recta frente al profesor.

1. En primer lugar, el profesor entrega una ficha o ficha a cada participar después de barajarlas bien para que altere el orden de los párrafos que contienen. Los niños no deben leerlas hasta que cada jugador tenga su ficha.

2. Entonces se les conceden cinco minutos para que las lean en silencio.

3. Cuando cada niño sabe ya lo que dice su ficha, el profesor indica al primero de la fila que lea en voz alta el párrafo que le ha correspondido.

A continuación lee su ficha el niño que está a su lado. Si el pasaje que describe esta segunda ficha va en el libro antes que el del compañero que ha leído primero, éste debe cederle el puesto y colocarse segundo.

Lee el tercero, y debe decir si su fragmento si ocurre antes o después que el de sus compañeros. Si antes que él, de los de éstos; deben correrse y dejarle el primer sitio. Si después, no debe moverse. Si la escena está entre los dos, debe ocupar segundo puesto.

Así sucesivamente debe transcurrir el taller, hasta que se hayan leído todo los párrafos y los niños estén en el orden que ellos creen que van los párrafos en el libro.

4. Cuando todos están ya de acuerdo con el orden, el profesor les hace leer de nuevo las fichas. Después de darles una última oportunidad para que los niños recompongan el libro según su criterio, el profesor dice entonces, si el orden es el correcto o no.

Cuando se ha aclarado el orden cronológico de los párrafos, se da por terminada la sesión.

3.1.11.6 Tiempo necesario

El que exija el juego. Si los niños leen con destreza y encajan fácilmente el orden de los hechos, puede terminarse en cuarenta minutos. Si no, puede prolongarse algo más.

3.1.11.7 Interés o dificultad

Si los participantes han leído con atención el libro, no faltará el interés. Lo acrecentará el hecho de tener que contener puestos y colocarse en el lugar adecuado.

La dificultad puede estar en la falta de memoria o en la poca retención de los hechos por parte de algún niño y también porque, ante el cambio de puestos, se alborote demasiado. Esto debe evitarlo el profesor valiéndose de su autoridad.

3.1.11.8 Análisis de la sesión

Debe medirlo seriamente el profesor cuando la sesión haya terminado. Es una actividad que se le puede ir de las manos, porque el movimiento puede hacer perder la atención al texto.

Analice también si los párrafos han sido bien seleccionados o han resultado demasiado fáciles, o, por el contrario excesivamente difíciles y oscuros.

3.1.12 LECTURA: ERRORES

Realmente se trata de encontrar los errores que pueda haber en ciertos enunciados. De todas maneras, la actividad puede tomar cualquier otro nombre, si se ve oportuno cambiarlo.

3.1.12.1 Participantes

Es un trabajo intelectual en el que el lenguaje y la reflexión juegan un papel importante. El número no debe ser excesivo. Probablemente quince o veinte niños y niñas sería el número ideal. Si son niños acostumbrados a fijarse en lo que leen podrían ser alguno más.

3.1.12.2 Objetivos que se persiguen

- Entender lo que se lee
- Cultivar la memoria
- Fomentar la observación
- Estimular la atención

3.1.12.3 Persona responsable

Debe ser un profesor acostumbrado a leer y releer y con serenidad para esperar, de los participantes, la asimilación de los mecanismos del juego. Con capacidad para enseñarles a distinguir el valor del lenguaje según la construcción de los enunciados, el estilo del autor, etcétera.

Deberá tener intuición para preparar el material, escogiendo los párrafos más adecuados y susceptibles de variación.

3.1.12.4 Material o medios necesarios

Además de los libros, en cantidad suficiente para que todos los niños puedan leer con la debida anticipación, son necesaria unas hojas, preparadas por el profesor en número suficiente para que cada un disponga de las dos que se necesita para participar.

A tal fin preparará una hoja (hoja A) en la que escribirá ocho o diez enunciados tomados del libro, las numerará por orden en un folio. Preparará luego la segunda hoja (hoja B). En ésta escribirá otras dos o tres enunciados «falsos» por cada uno de los originales modificando su construcción aun que buscando el mayor parecido con ella y alterando lo menos posible los tiempos de los verbos, calificativos y nombres.

Debe procurar que tengan el mismo o parecido sentido que el enunciado verdadero.

Si el taller se hace con niños muy pequeños -nueve o diez años- lo mejor será poner el enunciado real y un solo enunciado falso. En cambio, si se trata de alumnos de 8, se pueden añadir dos o tres enunciados modificados por cada enunciado original.

3.1.12.5 Técnica

Para esta actividad cada participante habrá leído, durante la semana a los quince días anteriores, el libro del que el profesor habrá tomado los enunciados. El taller transcurrirá así:

1. Reunidos ya, les reparte la hoja A con los enunciados originales y destina un tiempo a que las lean detenidamente y en silencio.

Terminada la lectura, devuelven la hoja al profesor.

2. Éste reparte a todos la hoja B, en la que están los enunciados originales, más las «arregladas» por el profesor.

Los niños tienen que descubrir cuál es el enunciado exacto al que leyeron en la hoja A y marcarla en la hoja. Para ello se les da un tiempo prudencial.

3. El profesor recoge la experiencia, pidiendo que cada niño lea en voz alta el enunciado que cree auténtica en cada grupo.

El profesor anota en secreto el acierto o fallo. No debe manifestar el resultado todavía.

4. Cuando todos los participantes han opinado, da el resultado real, asignando a cada acierto -enunciado por enunciado- un punto.

La puntuación final demuestra si el alumno ha leído con éxito.

3.1.12.6 Tiempo necesario

Puede hacerse en treinta minutos o más, según el nivel alumno de los niños. También influye el número de participantes que, si es excesivo, puede distraer y requerir más tiempo para concentrarse.

3.1.12.7 Interés o dificultad

El interés está en razón de la elección de los enunciados; de las modificaciones si están o no a la altura de los niños; del tiempo, que no debe ser ni poco ni excesivo, etc.

La dificultad puede estar en que, si son niños poco habituados a leer, no sepan ver diferencias entre los enunciados reales y las modificadas. Por eso es una actividad que no debe hacerse con niños poco ejercitados en animaciones a la lectura.

Para gente menos alumnos hay otras actividades más adecuadas.

3.1.12.8 Análisis de la sesión

Como consecuencia de lo dicho anteriormente, el profesor debe analizar, en primer lugar, si la actividad era oportuna.

3.1.13 LECTURA: EL NARRADOR

Llamamos así a esta actividad porque requiere la habilidad de ir recitando, modulando y modificando la voz según los distintos personajes.

3.1.13.1 Participantes

En esta actividad -un verdadero juego si se lleva bien- deben participar pocos niños, porque requiere atención y silencio y el número excesivo podría estropearla. Posiblemente, el número óptimo sea quince o veinte.

3.1.13.2 Objetivos que se persiguen

- Educar la atención
- Saber leer con diferente entonación los diversos personajes de un libro
- Ejercitarse en la lectura en voz alta para hacerla comprensiva a los demás.
- Lograr el dominio de sí mismo

3.1.13.3 Persona responsable

Un profesor que sepa dar valor a la expresión y modificaciones de la voz y al ritmo de la lectura; y que tenga buen oído.

3.1.13.4 Material o medios necesarios

El ideal sería que cada participante tuviera en la mano el libro elegido para el taller; o sea, tantos ejemplares como niños participen en la sesión. Otro material es un cuaderno y un lápiz o bolígrafo para cada niño y una sala, aula o biblioteca, que recoja bien la voz para evitar que los niños tengan que leer esforzándose.

3.1.13.5 Técnica

Reunidos los participantes, y ya todos con el libro en la mano, en este juego cada uno imitará a un personaje, leyendo el fragmento que le corresponda del libro, diferenciando cada personaje por la entonación de la voz, por la viveza o la lentitud en la lectura.

1. Empieza a leer el niño que está a la derecha del profesor, diferenciando las voces de los diferentes personajes que aparecen en el cuento.

2. A una señal del profesor, por ejemplo, diciendo «otro», continúa la lectura el niño situado a la derecha del alumno.

Cada niño deberá leer, por lo menos, una página del libro, para poder representar distintos personajes.

3. Mientras un niño lee, los demás, anotan su nombre en el cuaderno personal que cada uno tiene en la mano y, al terminar la lectura, le darán una puntuación, de uno a cinco. La anotan en secreto.

4. Cuando todos los niños han leído su página, el profesor pedirá a cada participante la puntuación de cada uno de los alumnos.

Al de mayor puntuación se le declara el mejor narrador y cada niño dice por qué le han dado esa puntuación tan alta y cuáles han sido los valores más notables en la lectura del ganador.

3.1.13.6 Tiempo necesario

El que sea preciso; pero evitando el tedio al que se puede llegar si los niños no leen bien o expresan pobremente cada diferente personaje del cuento.

3.1.13.7 Interés o dificultad

El interés radica en la fuerza expresiva de los niños que leen, en la facilidad para captar los rasgos de cada personaje y en el interés por hacerlo lo mejor posible. La dificultad puede estar en la poca habilidad que tengan los niños para leer en voz alta.

3.1.13.8 Análisis de la sesión

El profesor debe examinar minuciosamente su actuación, puesto que de él depende la dirección del juego, para que los niños lo realicen bien. Este examen de sí mismo, una vez terminado el acto, le hará más hábil para otra sesión del narrador.

3.1.14 LECTURA: COMBATE

En forma de combate amistoso, se desarrolla esta actividad, en la que los propios participantes llevan el juego a base de preguntas y respuestas sobre un libro leído. La profundidad con que hayan leído cada uno de los contendientes la novela o el cuento elegido es lo que dará destreza a cada equipo. Aquí se pone de manifiesto, una vez más, que la valía de cada individuo beneficia al conjunto.

3.1.14.1 Participantes

Para esta actividad deben ser niños y niñas mayores, de los últimos años de 5° o 6°. El número de participantes no debe rebasar de veinte o treinta. Es más, con diez - cinco en cada equipo- se puede realizar un taller muy interesante.

3.1.14.2 Objetivos que se persiguen

- Profundizar en la lectura
- Aprender a valorar lo que tiene importancia en el libro
- Descubrir lo que pasa inadvertido y sin embargo juega un papel

3.1.14.3 Persona responsable

Un profesor que ame la lectura y sepa estimular a los niños. Deberá haber leído detenidamente el libro objeto del juego e incluso, haber sacado de él las preguntas posibles, las más importantes.

3.1.14.4 Material o medios necesarios

Exclusivamente los ejemplares del libro elegido, necesario para la lectura previa por parte de los niños, y un cuaderno y un pluma para cada uno de los participantes.

El profesor ha de tener también su cuaderno y pluma para tomar nota de las preguntas que salen.

3.1.14.5 Técnica

El profesor unos días antes del dar el taller: organiza a los participantes en dos equipos y les explica en qué consiste la actividad:

Cada miembro de interrogará a otro del equipo contrario sobre un tema o situación que aparezcan en el libro. Pueden ser una escena, un diálogo, un pensamiento, un enunciado, una respuesta. etc. Si el oponente contesta bien. Gana un punto. Si no, pierde un punto.

Los jugadores de cada equipo se reunirán previamente entre sí con su portavoz, que elegirán entre ellos, y pondrán en común las preguntas que cada uno ha preparado para participar. Seleccionadas entre ellos las preguntas que va a llevar al combate, la sesión se realiza, el día señalado, en estos tiempos:

1. Colocados los dos equipos uno frente a otro, el profesor se sitúa, de árbitro, junto a los dos grupos, de forma que pueda oír y ver a ambos equipos.
2. Dada por el profesor la orden de empezar el primer niño de un equipo hace su pregunta. Contesta el primer niño del equipo contrario, si sabe.

Si hay respuesta válida, el árbitro –el profesor- anota un punto a favor del equipo que ha respondido bien.

3. Entonces si el niño preguntado interroga al que le preguntó, con una de las preguntas que tiene preparadas. Si contesta favorablemente, gana un punto para su equipo.

Así discurre el taller hasta que todos los niños de uno y otro equipo han tenido ocasión de preguntar y ser preguntados.

4. Pueden establecerse varias rondas completas si el número de participantes y el tiempo lo permiten, y también si el libro –extensión, contenido- ofrece posibilidades para hacer tantas preguntas. Si no, se deja en dos rondas o en una sola.

5. Cuando han terminado los dos equipos, el árbitro lee la puntuación que ha conseguido cada uno.

Por cada pregunta contestada el equipo ganó un punto.

Por cada pregunta no contestada el equipo perdió un punto.

Entre otras cosas, la puntuación final puede indicar mejor lectura del libro por parte del equipo ganador o mejor habilidad para preguntar lo más complicado o profundo.

3.1.14.6 Tiempo necesario

Puede destinarse una hora u hora y media, según la capacidad de los niños y la agilidad que desarrollen durante el juego.

3.1.14.7 Interés o dificultad

El interés dependerá de la habilidad que tengan los niños para preparar y hacer las preguntas. La dificultad surge cuando los niños no saben leer el libro y, por tanto, se encuentran desarmados a la hora de elaborar sus propias preguntas.

3.1.14.8 Análisis de la sesión

El profesor ha de analizar si ha sabido preparar debidamente a los niños. No debe elaborarles él las preguntas, pero sí enseñarles a elaborarlas. Por eso, precisamente, puede ser muy importante realizar antes una sesión preparatoria – desde luego con un libro distinto del que se va a emplear- para que los niños sepan cómo actuar.

3.1.15 LECTURA: CADA TÍTULO EN SU LUGAR

La razón de este título está en el hecho de que los participantes de esta actividad han de buscarle el título a un capítulo del libro leído, teniendo en cuenta lo que en él se cuenta. Es expresivo porque, desde el primer momento, se da a conocer en qué consiste la actividad de cada título en su lugar.

3.1.15.1 Participantes

Alumnos de 5° y 6° año. Para niños más pequeños podría resultar difícil, salvo en el caso de que se emplease un libro muy sencillo y dividido por capítulos. En cuanto al número de participantes, sería muy conveniente que no pasaran de veinte.

3.1.15.2 Objetivos que se persiguen

- Saber leer en profundidad.
- Cultivar la memoria
- Ejercitar la atención
- Dar importancia al argumento

3.1.15.3 Persona responsable

Un profesor que conozca bien la literatura infantil y juvenil y que sepa encontrar el libro más adecuado. También ha de estar habituado a realizar actividades con los niños, ser buen alumno y hábil estrategia para inventar los títulos adecuados a cada capítulo.

3.1.15.4 Material o medios

En primer lugar se necesita un número de ejemplares del libro elegido que permita que los niños puedan leerlo con tiempo. Tiene importancia la proximidad de la lectura respecto a la fecha de el taller, porque el alumno deberá recurrir, en primer lugar, a la memoria para realizar con éxito la actividad.

Otro material necesario son unas fichas de cartulina en las que el profesor escribirá el título que ha inventado para cada capítulo, de acuerdo con su tema o con la escena que en él se describe. Un título en cada ficha.

El profesor le será- muy útil prepararse, para uso personal ya modo de clave. Un esquema del libro, por capítulos, y anotar el título que él aplica a cada uno.

3.1.15.5 Técnica:

Con el material preparado, leído previamente el libro por todos los participantes, y ya reunidos, empieza el taller:

1. El profesor recuerda brevemente el argumento del libro.

2. A continuación reparte una ficha a cada niño. Cada ficha un título escrito.

Concede cinco minutos para que cada uno lea el título que le ha correspondido y piense en qué capítulo del libro lo coloque.

Si el número de capítulos no coincide con el de participantes, puede agrupar a los niños de dos en dos. Pero, ojo, nunca duplicar los títulos porque puede llevar a confusión.

3. El profesor pregunta a cada uno su opinión, debiendo decir el participante a qué capítulo corresponde.

4. Cuando todos han aplicado su título a un capítulo, les dice los aciertos o desaciertos que han tenido.

5. A quienes han acertado título con capítulo, les pregunta cómo han llegado a tan buena conclusión.

3.1.15.6 Tiempo necesario

El que exija el juego porque unos niños tardarán más que otros en determinar el capítulo. De todos modos, es probable que se pueda hacer en cincuenta minutos o una hora.

3.1.15.7 Interés o dificultad

Se despertará el interés si los títulos que ha elaborado el profesor responden al contenido y no son excesivamente fáciles.

También, si los niños han leído con gozo el libro y recuerdan los distintos pasajes y las situaciones del argumento.

Si aparece alguna dificultad, puede ser consecuencia de una lectura superficial, o de que el libro elegido sea excesivamente denso, aburrido o muy reiterativo.

3.1.15.8 Análisis de la sesión

El profesor debe analizar el resultado después de realizar cada actividad: pensar si estuvo bien elegido el libro; si los títulos preparados para cada capítulo fueron acertados, o más, o menos, fáciles de lo que debían haber sido; si él estuvo en su papel ecuánime de orientador; si el número de participantes fue excesivo, etc.

3.1.16 LECTURA: SE HABLA DE...

En un libro, sea cuento, novela, biografía, etcétera, hay enunciados y sutilezas que son la sal de la obra, perfilan situaciones y evidencian actitudes. Llamar la atención sobre ellas es lo que pretende esta actividad. De ahí que se elija como título Se habla de... Remite, a una situación ya los personajes que la viven.

3.1.16.1 Participantes

Es conveniente que los participantes sean niños y niñas de doce años en adelante y que el número no exceda de veinticinco o treinta.

3.1.16.2 Objetivos que se persiguen

- Ver la importancia que tienen los enunciados en un libro
- Ejercitar la atención en la lectura
- Saber leer en profundidad
- Gozar con las cosas aparentemente pequeñas.

3.1.16.3 Persona responsable

Un profesor que sepa valorar los detalles, y la expresión de los enunciados, y descubrir el mensaje que se halla en un texto.

Que sepa transmitir a los demás un modo de leer profundo y sutil.

Deberá preparar la hoja que usará cada uno de los participantes: hoja nada fácil de elaborar porque requiere atención sentido crítico y tiempo. Para ello será, conveniente que lea varias veces el libro.

3.1.16.4 Material o medios necesarios

Por la complejidad del juego sería muy útil que cada niño tuviera un libro. Pero, si esto no es posible, será conveniente que se disponga de ejemplares suficientes para que todos los niños que vayan a participar puedan leerlo con calma.

Otro material será una hoja para cada uno, con los enunciados -verdadera o falsa- que se hayan escogido. Para ello la persona que vaya a realizar el taller -o

personas, si la actividad se prepara en equipo- elegirá enunciados que remitan a una situación, o á los personajes que la viven. Si se quiere hacer más complicada la actividad, se pueden mezclar enunciados inventados que nada tengan que ver con situaciones que aparecen en la obra, solamente aconsejaríamos esto en el caso de que los participantes fueran grandes alumno.

De esta hoja se sacarán las copias suficientes para que cada niño tenga una en el momento del taller.

3.1.16.5 Técnica

Llegado el día del encuentro se realiza así:

1. Colocados los participantes en círculo, se entrega una hoja a cada uno.

Se les explica que, partiendo de un enunciado, se debe detectar una situación, descubrir si ésta se halla, o no, bien reflejada en el libro y qué personajes la protagonizan.

Se da un tiempo para leen -y releer- en silencio los enunciados y poder averiguar si su contenido esta en el libro leído. Si lo quieren, los niños pueden anotar sus conclusiones al lado de cada enunciado.

2. Los participantes -uno tras otro-- van explicando sus descubrimientos.

El profesor ha de dejar hablar a todos sin demostrar si aciertan o no.

3. Cuando todos los niños han dado su opinión, el profesor procede a clarificar las cosas. Explica los enunciados que pertenecen al libro, y a quién hacen referencia y destaca los enunciados falsos, si las hay.

El taller termina sin evidenciar a los que han acertado o no. Cada niño ha de sacar su propia evaluación y llegar a la íntima convicción de que, en otra ocasión, pondrá mayor atención en lo que dice un libro.

3.1.16.6 Tiempo necesario

El que requiera la sesión. Si los participantes son niños, habituados a leer, podrá realizarse en tres cuartos de hora. Si tienen menos formación alumnos, se necesitará una hora o más.

3.1.16.7 Interés o dificultad

El interés estará en el mecanismo de adivinanza y búsqueda que tiene esta actividad, sobre todo si los enunciados elegidos son claros.

La dificultad puede estar en la poca formación alumnos de los participantes. Generalmente se lee con superficialidad.

3.1.16.8 Análisis de la sesión

Recordar en primer lugar, si fue acertado mezclar enunciados verdaderos y falsos, si es que se hizo así. Si el taller se llevó a buen ritmo. Si el profesor supo en todo momento cuál era la referencia de un enunciado, porque llevaba preparada su propia clave, etcétera.

3.1.17 LECTURA: ESTE ES EL ARGUMENTO

Cada profesor puede crear otro título más adecuado (“Tengo este argumento”, “Descubro este argumentos” etc.), de lo que se trata es de decir cuál es el argumento de un libro, entre varios textos propuestos como tal.

3.1.17.1 Participantes

Esta actividad va orientada a alumnos de 5° y 6° año.

Se supone un grupo formado por unos treinta participantes como máximo, para que la sesión se pueda realizar en todo su valor.

3.1.17.2 Objetivos que se persiguen

- Comprender la lectura.
- Gozar con el contenido del libro
- Saber distinguir lo importante en una lectura

3.1.17.3 Persona responsable

El profesor ha de estar preparado, incluso literariamente para poder explicar lo que es un argumento, y para confeccionar las fichas que son el material de la sesión.

3.1.17.4 Material o medios necesarios

Además del número suficiente de ejemplares del libro elegido, se necesitan unas hojas en donde estén escritos los resúmenes del argumento de la obra. El profesor preparará tres modelos distintos de hojas, cada una con un resumen distinto: resumen A, resumen B, resumen C. Si se quiere complicar más el juego, y puede hacerse en el caso de que se lleve a cabo con estudiantes muy bien formados literariamente, los resúmenes pueden ser cuatro y hasta cinco.

La táctica del profesor está en lograr que haya un resumen que sobresalga de los demás por su perfección: el argumento verdadero.

3.1.17.5 Técnica

Llegado el día del encuentro para el taller, este se desarrollará así:

1.-Dadas las hojas -un juego completo a cada participante- éstos ser individualmente y determinar cuál de ellos responde de verdad al argumento.

Se conceden unos minutos para que puedan leer en silencio,

2. El profesor pide a cada uno que vaya expresando su opinión, y que diga las razones por las que ha llegado a esta conclusión.

El profesor no dará la solución verdadera hasta que todos los niños hayan opinado.

3. El último paso puede ser analizar si hay algunas carencias, incluso, en el argumento dado por bueno.

3.1.17.6 Tiempo necesario

Si los niños no aciertan fácilmente con la solución, puede prolongarse el juego, pero generalmente se desarrolla en treinta minutos, más o menos. En cualquier caso se invertirá el tiempo que sea necesario para realizar el juego en toda su riqueza.

3.1.17.7 Interés ó dificultad

Como se puede observar, el interés está en el descubrimiento de lo mejor.

La dificultad puede estar en la falta de hábitos de lectura de los participantes, o en el desconocimiento de lo que es realmente el argumento de un libro.

3.1.17.8 Análisis de la sesión

El profesor debe analizar en primer lugar si ha sabido explicar a los niños lo que es el argumento de una obra, si han entrado en el fondo del libro, si han captado los contenidos importantes, si él -como profesor- ha sabido dar el tono que requiere esta actividad, sin perder de vista la agilidad que le da el desarrollarse en forma de juego.

3.1.18 LECTURA: ENUNCIADOS PIRATAS

Esta actividad consiste en introducir algunos enunciados ajenos al texto del libro, en párrafos del mismo que se han elegido previamente. La intención es que los párrafos queden notablemente modificados en su sentido, incluso alterando la conducta o la psicología de un personaje. De ahí que se le aplique el título Enunciados piratas.

3.1.18.1 Participantes

Sería ideal que los participantes no pasaran de quince o veinte; pero hasta con treinta, el taller puede resultar interesante. Con un número mayor puede perder eficacia.

3.1.18.2 Objetivos que se persiguen

- Ejercitar la memoria
- Atender a lo que expone el autor
- Profundizar en la psicología de los personajes
- Valorar la coherencia expresiva del relato

3.1.18.3 Persona responsable

Un profesor que, bien él solo o en equipo, tenga habilidad para modificar algunos párrafos esenciales del libro con unas simples palabras, de modo que esta modificación altere la conducta o psicología de cada personaje.

3.1.18.4 Material o medios necesarios

Como en otras actividades. tendrá que disponerse: del número suficiente de ejemplares del libro elegido para que, en un plazo no mayor de quince días, antes de la fecha de la reunión puedan leerlo todos los que vayan a participar. También son necesarias unas hojas en las que estén preparados los párrafos seleccionados. Las hojas serán en número igual a los participantes para que todos puedan usar la suya. Este material se preparará así:

El profesor escogerá unos cuantos párrafos --cinco o seis-- distanciados unos de otros en el libro, y que sean expresivos.

A cada párrafo le introducirá una palabra o dos, o un enunciado entera si es preciso, que trastoken o modifiquen la idea, o la imagen de sus personajes. A ser posible, todos los párrafos se agruparán en una sola hoja.

3.1.18.5 Técnica

Leído con anterioridad el libro, se reúnen, los participantes y el profesor. Éste:

1. Invita a dialogar sobre algunas escenas que más han llamado la atención.
2. Terminado el diálogo, que no debe pasar de diez o quince minutos, entrega a cada uno la hoja con los párrafos modificados.
3. Cada participante lee detenidamente lo que está escrito y subraya en cada párrafo aquel el enunciado o palabra que le parece pirata. Es decir, la que en su opinión modifica el texto real.
4. Después de un tiempo prudencial cinco minutos por ejemplo-, el profesor pide a cada uno por orden correlativo, que diga en voz alta la palabra o frase pirata el texto número 1 sin dar a entender si acertaron o no. Luego lo mismo con el texto número 2, a continuación el 3, y así sucesivamente hasta llegar al final. Para reforzar la actividad, el profesor puede preguntar a los participantes cuál ha sido la pista que les ha llevado al éxito.
5. Terminado el análisis de todos los párrafos, el profesor da a conocer la solución verdadera.

3.1.18.6 Interés o dificultad

El interés se conseguirá si los párrafos han estado bien trabajados, si los niños han leído con atención el libro y lo han comprendido, si retienen lo leído. La dificultad puede estar en la escasa práctica alumnos de los niños o en la forma de llevar la actividad.

3.1.18.7 Análisis de la sesión

El profesor debe analizar si eligió y modificó con acierto los párrafos. Cuál fue el éxito o fracaso del taller.

3.1.19 LECTURAS: TOMA ANGULAR

Esta actividad pretende que los alumnos, ante un libro concreto, descubran los distintos ángulos que hay en él, contrasten sus opiniones con personas especializadas en los diversos aspectos y se adentren en ellos. Porque pone en evidencia los distintos ángulos que un libro presenta, me parece adecuado el título Toma angular. La expresión «una toma angular» está sacada del mundo de la fotografía y del cine.

La actividad se realizará en la conocida forma de debate, pero evitando en todo momento la agresividad que pudiera surgir, y llevando a los participantes al descubrimiento, nunca a la pelea.

3.1.19.1 Participantes

Puede haber más asistentes que participantes, lo que permite que puedan gozar de la sesión un número casi ilimitado de niños. Aquí el número no agota las energías de quienes dirigen la actividad, lo que resulta ventajoso para todos. En cambio un número crecido de asistentes da calor al acto y, de cara al resultado, permite que más niños se beneficien del mismo. En caso de necesidad incluso podría tolerarse un centenar de asistentes.

Por el carácter reflexivo de la actividad deberán ser niños y niñas del tercer ciclo que sepan expresarse o puedan aprender a hacerlo.

3.1.19.2 Objetivos que se persiguen

- Clarificar el tema central del libro
- Analizar los diversos aspectos que presenta (tomas angulares)
- Encontrar los valores y contravalores que contiene
- Descubrir la proyección de la temática del libro en la vida y en la sociedad

3.1.19.3 Persona responsable

En toma angular las personas responsables son varias. Se debe contar, en primer lugar, con un moderador, que actuará como director del taller, un ponente por cada uno de los aspectos que se quieran destacar del libro, y un interrogador.

Hay dos posibilidades para llevar a cabo esta actividad:

1. Que todos los responsables sean adultos.
2. Que sean niños los que actúen de ponentes y de interrogador, y que el profesor se reserve solamente el papel de moderador.

Ambas modalidades suelen dar buen resultado. La oportunidad de elegir una u otra estará en razón del libro objeto de la sesión o de la capacidad crítica de los niños para presentar el ángulo que se les asigne.

3.1.19.4 Material o medios necesarios

Aunque sería de desear un local, o aula, con capacidad suficiente para el número de asistentes, también se podría realizar al aire libre. En todo caso deben sentirse cómodos, disfrutar de buena audición, poderse expresar sin necesidad de moverse del Sitio... Si estas condiciones fallan, no se podrá conseguir una atención medianamente aceptable para que la sesión dé buen resultado.

Si la actividad se realiza intencionalmente sobre un título que se ha puesto de moda y merece un análisis en profundidad, es de suponer que la mayoría de los niños tendrán el ejemplar o lo habrán leído. En este caso no hace falta que el centro proporcione ejemplares.

Si lo que se pretende es destacar un libro que no corre de mano en mano, se deberán proporcionar ejemplares suficientes para que sea leído por una mayoría. Pueden hacer falta otros medios: la gratificación a los adultos que participen en el debate (si no son de la misma escuela), los ejemplares que se les debe enviar para que conozcan el libro.

3.1.19.5 Técnica

1. Al menos un cincuenta por ciento de los asistentes habrá leído el libro.
2. En una mesa -a modo de presidencia- se colocan el moderador y, a ambos lados de él, los ponentes. En lugar separado de la mesa, el interrogador. El moderador expone el contenido del libro, destaca alguna singularidad del mismo, habla del autor y cita otras obras de él si las tiene. Presenta a los ponentes, indicando los aspectos que tratará cada uno de ellos.

Se concede entonces cinco minutos a cada ponente para que exponga su punto de vista y una vez hayan terminado todos, el interrogador formula una pregunta a cada uno. Esto sirve para dar paso a que pregunten los niños participantes; por supuesto, pidiendo la palabra ordenadamente.

3. Cuando se cree que los temas -tomas angulares- han sido suficientemente tratados por los ponentes, en contestación a los niños, o si se estima que el tiempo ha sido agotado, el moderador hace un resumen de la sesión y se termina el acto.

3.1.19.6 Tiempo necesario

Guardará relación con el espíritu interrogador de los niños, pero no será menos de una hora; tampoco conviene que se prolongue más de hora y media.

3.1.19.7 Interés o dificultad

El interés se desprende del que despierte la obra escogida para el debate. Si tiene un contenido serio si está muy difundida entre los niños, si les hace dudar sobre la calidad informativa, ética, literaria, etc., del libro, el taller resultará interesante.

La dificultad está en que los alumnos participantes hayan leído el libro superficialmente o no sean capaces de seguir el debate. Y también en que sus opiniones no concuerden con las que exponen los ponentes, o estos sean excesivamente densos.

3.1.19.8 Análisis de la sesión

Anotar dónde se han visto los fallos y analizar cuál ha sido la causa. Considerar en primer lugar si el libro estaba bien elegido, si los niños estaban preparados para expresarse, si los ángulos que se han considerado respondían a los centros de interés de los niños y niñas de la edad de los participantes, etcétera.

3.1.20 LECTURA: DICEN...

En esta actividad se pretende descubrir cómo son los personajes secundarios, a través de los calificativos que se dan, o cómo se ven unos a otros. En este caso no es el niño alumno el que dice cómo está lo cual personaje, sino que lo descubre por lo que dicen de él en el libro. Por eso, porque se basa en quién lo dice y en qué dicen, sale por sí mismo el título Dicen.

3.1.20.1 Participantes

Deben de ser niños del tercer ciclo, según sea más o menos complejo el libro elegido. El grupo ideal sería el que no pasara de veinte participantes, pero la realidad fijará, de hecho, el número. Será, por tanto, el profesor, conocedor de la actividad y de sus propias fuerzas, el que determinará cuántos participantes pueden reunir en una misma sesión.

3.1.20.2 Objetivos que se persiguen

- Descubrir las actitudes de los hombres a través de los personajes secundarios
- Descubrir el rol que toda persona desempeña en la sociedad por insignificante que parezca
- Desarrollar el espíritu de investigación

3.1.20.3 Persona responsable

Un profesor con destreza para elaborar las fichas que deben servir al desarrollo de la actividad, que tenga paciencia para esperar a que los niños descubran por sí mismos cada respuesta; y, sobre todo, que sea buen conocedor de la literatura juvenil para encontrar el libro más adecuado para este taller.

3.1.20.4 Material o medios necesarios

A ser posible, un ejemplar del libro elegido para cada participante, para que puedan leerlo detenidamente e, incluso, tenerlo en la mano para consultarlo durante el taller.

Un juego de fichas, del tamaño de las fichas de la baraja, en las que se escribirán los enunciados. Éstas se prepararán así:

Se escribirá un enunciado en cada ficha. En este enunciado debe constar textualmente lo que un personaje dice de otro y los calificativos que le dedica el autor.

3.1.20.5 Técnica

1. Reunidos los niños se colocan en un círculo en el que se sitúa también el profesor, como un participante más. Este da a elegir a cada uno una ficha boca abajo, pidiéndoles que no la lean hasta que todos tengan su ficha correspondiente.

2. Se conceden unos minutos --cinco, ocho- para que los niños en silencio, lean su ficha y, recordando el libro que han leído, preparen, su respuesta.

Cada niño debe descubrir, por medio del enunciado escrito, de quién se trata, qué relación tiene este personaje con otros, dentro de la narración, Y si el enunciado responde bien al modo de ser del personaje.

3. Pasado el tiempo concedido para que los participantes averigüen su personaje, el profesor pide, uno por uno, que lean su ficha y digan su descubrimiento.

4. Cuando un niño da por terminada su respuesta, si el profesor lo cree oportuno y el tiempo disponible lo permite, otros compañeros pueden opinar sobre el mismo personaje.

5. La actividad termina cuando cada participante ha leído y explicado su ficha.

3.1.20.6 Tiempo necesario

Si no son muchos participantes, se puede realizar en tres cuartos de hora. Si el grupo es numeroso, se necesitará más tiempo.

3.1.20.7 Interés o dificultad

Si se sabe mantener el interés por el descubrimiento y se orienta bien el juego, el interés está asegurado. También contribuye a ello la agilidad del profesor y su actitud paciente.

La dificultad puede surgir si la lectura de los niños es superficial y eso les impide llegar al acierto. O si tienen poca experiencia o no saben relacionar unos personajes con otros dentro de una obra.

3.1.20.8 Análisis de la sesión

Una vez terminado el encuentro, el profesor deberá analizar cómo han ido las cosas: si los enunciados estaban bien elegidos y en armonía con el nivel alumno de los participantes, si había un desnivel entre los niños, etcétera.

También tendrá que examinar su propia actuación, siendo profundamente sincero consigo mismo.

3.1.21 LECTURA: LAS TIJERAS IMAGINARIAS

Esta actividad va orientada a que los niños tomen conciencia de la importancia que tienen las palabras y conozcan su sentido real, o dentro del contexto. Consiste en presentar un párrafo y que el participante suprima en él lo que crea conveniente, sin que pierda el texto el sentido que le dio el autor en el momento de su creación. Por eso, porque se trata de «cortar», quedando el título de Las tijeras imaginarias.

3.1.21.1 Participantes

Serán niños del tercer ciclo. El número no puede ser excesivo, ya que los participantes tendrán que leer y escribir su texto, y eso lleva tiempo. Pueden ser quince o veinte.

3.1.21.2 Objetivos que se persiguen

- Alcanzar una buena comprensión del lenguaje
- Valorar la calidad estética
- Dar importancia a la forma de expresar una idea.

3.1.21.3 Persona responsable

Un profesor con buena formación literaria, conocedor del lenguaje y paciente para esperar las soluciones de los niños.

3.1.21.4 Material o medios necesarios

Libros suficientes para la lectura previa a la sesión, aunque siempre es preferible si cada niño puede tener el suyo. Una hoja por cada participante; en ella estará escrito el párrafo correspondiente y habrá, suficiente espacio en blanco para que cada uno pueda escribir su versión.

También, plumas o lápices en cantidad, o la advertencia previa de que cada quien lleve sus útiles para escribir.

3.1.21.5 Técnica

Reunidos los niños con el profesor, éste les explica que, a veces, los libros son tan extensos que el director de la editorial decide que se acorte por alguna parte. Esto debe aceptarlo y hacerlo siempre el autor.

Imagínese cada niño que es un escritor que ha recibido esta petición, y que se aplica a la tarea de suprimir palabras o enunciados para reducir el texto que le corresponde, sin destruir el sentido del texto original.

1. El profesor, ya situados los niños, reparte una hoja con un párrafo a cada participante y concede quince minutos para que puedan leer y resumir el texto.

Debe haber auténtico silencio.

2. Pasado el tiempo, el profesor pide a cada niño que lea su hoja: primero el párrafo original, luego el que él ha redactado. Después de cada lectura el profesor pide a los niños restantes que piensen si lo resumido dice lo mismo, si tiene el mismo sentido, y que, en silencio, le den los puntos que creen que merece, de 1 a 5. De momento, solamente lo tienen que anotar, no decirlo.

3. Cuando todos los niños han leído su hoja, el profesor pide que cada uno diga la mayor puntuación que han concedido ya quién.

Sumadas las puntuaciones, se proclama al que mejor uso ha hecho de Las tijeras imaginarias.

4. El último tiempo ha de dedicarse a que el niño, o los niños, si son varios con la misma puntuación, expliquen por qué ha hecho esas eliminaciones.

3.1.21.6 Tiempo necesario

Debe invertirse el que sea preciso para que el juego termine sin prisas. Según la rapidez de los niños, podrá realizarse en cincuenta minutos o en hora y media.

3.1.21.7 Interés o dificultad

Para que el interés se mantenga, debe estar muy bien elegido el libro. Aquí es muy útil uno muy confuso. Debe responder al nivel literario del niño. La dificultad puede estar en la falta de vocabulario de los niños, en el desconocimiento del lenguaje, en la falta de hábitos de lectura y en una deficiente formación estética.

3.1.21.7 Análisis de la sesión

Considere el profesor si el esfuerzo que ha pedido a los niños ha sido superior a sus posibilidades, si les ha concedido el tiempo suficiente, si él mismo ha tenido la suficiente preparación para realizar esta actividad.

3.1.22 LECTURA: ¿QUÉ, QUIÉN, CÓMO?

Hay muchos aspectos en un libro que son interesantes para cualquier.

Qué dice la obra, cuál es su contenido mensaje... Quién lo dice, cómo es el autor, categoría literaria que tiene, obras que ha escrito... Cómo dice lo que ha escrito. Su lenguaje, la profundidad, el acierto en la construcción, etcétera.

Por eso, porque en esta actividad se buscan esos aspectos de una novela un cuento, de ahí título ¿Qué, quién, cómo?

3.1.22.1 Participantes

Es esta un actividad que se puede llevar a cabo incluso con cinco o seis niños, aunque tendrá más animación si el grupo es más numeroso; por ejemplo, si llegan a diez o a veinte.

En cuanto a la edad, puede ser mayor a doce años.

3.1.22.2 Objetivos que se persiguen

- Profundizar en la lectura
- Aprender a valorar el libro por sus calidades estética, literaria, artística, de pensamiento, etcétera.
- Situar en su tiempo y lugar lo que dice el autor

3.1.22.3 Persona responsable

Un profesor conocedor de la literatura juvenil, con capacidad para enseñar a interpretar el libro de acuerdo con los fines que se persiguen. Tendrá que haber leído el libro, objeto del taller, con atención y en profundidad.

3.1.22.4 Material o medios necesarios

Ejemplares del libro en número suficiente para que puedan leerlo todos los que vayan a participar.

Como esta actividad necesita una clara dirección del profesor, éste debe llevarlo perfectamente preparada, de acuerdo con unos puntos básicos que sirvan fielmente a los objetivos que se persiguen.

3.1.22.5 Técnica

Con tiempo suficiente anterior al día del taller, el responsable indicará el título del libro e informará de los datos del autor, a fin de que el participante conozca con anticipación su personalidad.

Todos deberán leer el libro en un plazo máximo, de quince días, habiéndoles orientado el profesor sobre los aspectos en que deben fijar la atención.

Llegado el día acordado, los alumnos se reunirán con el profesor y se desarrollará así la sesión:

1. El profesor resume el argumento del libro.
2. Indica brevemente: el género literario de que se trata; cuál es el idioma original del autor; de qué idioma se ha hecho la traducción del libro; qué estilo emplea, etc.

Debe evitarse, sobre todo, que la sesión se convierta en un comentario de textos.

Se busca profundizar en qué dice el libro, cómo lo dice, quién lo dice; pero no –hay que limitarse a un análisis literario.

3. El profesor formulará unas preguntas para dar pie al diálogo sobre aspectos concretos, preguntas que habrá elaborado después de leer el libro, y siempre en relación con su contenido y forma.
4. También debe darse un tiempo para que los participantes pregunten al profesor. Este debe contestar y, en el caso de que le hagan una pregunta cuya respuesta desconoce, decirlo sencillamente.
5. El último tiempo se empleará en evaluar el libro, de acuerdo con una tabla de valores: honradez, amistad, lealtad, respeto a los demás, solidaridad, amor al trabajo, alegría, y otros valores que emanen del libro escogido.

3.1.22.6 Tiempo necesario

Si el taller está bien preparado, puede realizarse en una hora; pero podrá prolongarse si el interés de los niños es evidente.

3.1.22.7 Interés o dificultad

Se conseguirá fácilmente el interés de los participantes; si se logra fluidez en el diálogo; si se cuida de no «dominar» al participante; si se evita encarrilarlo hacia una moraleja.

La aceptación o rechazo del libro; deberá hacerlo el alumno, de acuerdo con los valores descubiertos a través del diálogo pero no porque se le lleve a ello. La dificultad estriba en la difícil objetividad necesaria para descubrir los valores educativos emanados del libro, que contribuyan a la formación del niño.

3.1.22.8 Análisis de la sesión

El profesor debe analizar en profundidad si ha llevado la sesión con acierto, si ha querido abarcar demasiado y, por consiguiente, ha cansado a los niños; o si, por el contrario, se ha quedado en lo superficial.

Cualquier actividad es útil si se realiza con rigor y profundidad. Pero ésta, especialmente, exige profundizar hasta donde se pueda alcanzar.

3.1.23 LECTURA: JUEGO EN EQUIPO

A veces el taller de lectura necesita la energía que dan los grupos numerosos, la dinámica que se origina cuando participan más de veinte niños y niñas en un mismo acto. Si esta actividad se lleva bien, puede ser una fuerte motivación que penetre en los niños y les estimule verdaderamente a leer.

3.1.23.1 Participantes

Hablando en términos generales, en esta actividad no existe limitación de participantes, mientras se pueda guardar orden y el necesario silencio; pero sí es conveniente que las edades sean parecidas y estén en relación con el libro y sus contenidos, por lo que es importante que se elija éste cuidadosamente.

3.1.23.2 Objetos que se persiguen

- Poner en evidencia que la lectura no está limitada a minorías
- Saber descubrir las sutilezas que hay en un libro
- Saber trabajar intelectualmente con otros compañeros.
- Aprender a dominarse

3.1.23.3 Persona responsable

Es preciso que el profesor forme un equipo de responsables, para llevar entre todos esta actividad. No le será posible realizarla solo, por mucha capacidad de trabajo y organización que tenga. Se necesita la ayuda de varias personas que el profesor deberá coordinar y preparar con anticipación.

Para la dirección del juego necesita un árbitro o dos que den por válidas las preguntas y respuestas de los niños, en cada momento. Han de ser personas que conozcan el libro con todo detalle.

Para la organización tiene que contar con una persona por cada cuatro o cinco equipos, que esté atenta a las intervenciones de los participantes. Si los equipos pertenecen a distintas escuelas, los adultos responsables de ellos pueden ser estos moderadores, previamente informados.

3.1.23.4 Material o medios necesarios

En primer lugar se necesitan suficientes ejemplares del libro escogido para puedan leerlo todos.

Como índice se puede calcular un libro para cada dos participantes.

Otro material necesario es un cartel por cada equipo de niños. Ha de ser de dimensiones reducidas -cincuenta por treinta y cinco centímetros- en la que se pintará el nombre del equipo. Colocada en un asta de un metro de largo servirá para señalar- levantándola- que el equipo conoce la respuesta de lo que se pregunta y quiere intervenir.

El árbitro necesitará un cronómetro para medir el tiempo de las respuestas.

También, elemento indispensable, un silbato o una campana para señalar el final del tiempo concedido a cada equipo.

3.1.23.5 Técnica

Esta actividad se compone de dos partes:

1º Encuentro con los adultos, para preparar la sesión.

En ella el profesor explicará a los responsables de los niños -padres, profesores, bibliotecarios, etc.- cuál será la mecánica del juego:

1. Cada equipo estará formado por cinco niños y niñas, entre los que se elegirá un portavoz. El equipo tendrá que escoger un nombre que lo identifique ante los demás y pintarlo en el cartel. Unos días antes del encuentro, cada equipo enviará al profesor el nombre que ha elegido.

2. El profesor les hará saber con tiempo suficiente el libro objeto de la actividad, diciéndoles que cada niño ha de llevarlo leído y debe elaborar, de acuerdo con sus compañeros de equipo, un número de preguntas para formular a los demás cuando les llegue el turno. Deben ser quince o veinte preguntas en previsión de que otros equipos puedan formular las mismas. Las preguntas serán sobre el contenido del libro, y la respuesta ha de hallarse igualmente en él.

3. En esta reunión se decidirá los moderadores que estarán pendientes de los equipos, si se estima que pueden salir de entre los mismos responsables que está o presentes.

4. Se dará a conocer el lugar, día y hora del encuentro.

5. Se explicará los tiempos en que se desarrollará la sesión.

2º Encuentro con los participantes

Llegado el día del taller, se colocan los equipos en los lugares previstos, llevando el correspondiente cartel y las preguntas que han preparado. En lugar destacado se colocan el profesor y el árbitro, o árbitros, que tendrá que controlar las respuestas.

Los moderadores se situarán en los laterales, junto a los equipos. Empieza el juego:

1. El profesor inicia la sesión explicando algo sobre el libro: datos del autor, importancia del contenido, belleza de algunos párrafos, etc. Todo muy breve. Explicará también en qué consiste el juego

2. Sirviéndose de la lista que tiene en la mano, con los nombres de los distintos equipos por orden alfabético, invitará al primer grupo a que lance una pregunta al aire, por medio de su portavoz.

3. El equipo que conoce la respuesta levanta el cartel. Si son varios equipos, el profesor indicará quién debe contestar; es conveniente dar prioridad a los primeros que la hayan levantado. Si su respuesta no es correcta, invitará a otro equipo a que conteste. El árbitro atento a las preguntas, controlará el tiempo para que el equipo asignado conteste -pueden ser treinta segundos-, y dirá al profesor si la respuesta es buena o mala.

4. Por orden alfabético, y siguiendo el mismo procedimiento, cada equipo va formulando su pregunta, siempre a indicación del profesor.

Cuando todos los equipos han tenido ocasión de lanzar una pregunta, se podrá dar una segunda vuelta y también una tercera, si el tiempo no se ha agotado y los niños siguen con entusiasmo el juego.

5. Cuando se estime conveniente, se da por terminada la sesión, y el profesor la cierra recomendando algún otro libro igualmente interesante.

3.1.23.6 Tiempo necesario

Debe procurarse que no pase de la hora u hora y media, salvo que el juego siga tan vivo que sea conveniente prolongarlo.

3.1.23.7 Interés o dificultad

El interés está totalmente supeditado a las preguntas y respuestas, a la agilidad que dé al juego el profesor, quien debe, sobre todo, evitar tiempos muertos y procurar, por el contrario, impregnar de viveza y dinamismo la sesión.

La dificultad puede estar en la falta de orden de los equipos participantes, que quieran contestar todos a la vez; también en la falta de conocimiento de lo que dice el libro, lo que les impide dar la oportuna respuesta a las preguntas que salgan; y en la escasa formación alumnos de los participantes.

3.1.23.8 Análisis de la sesión.

Terminada la sesión, el profesor se reunirá con los árbitros para analizar cómo ha ido todo: si los niños han respondido a la actividad como se esperaba de ellos, si la actuación personal del profesor y árbitros ha favorecido la marcha de la sesión. Deben resumir cuáles son los aciertos y los errores para tenerlos en cuenta para una futura sesión.

CONCLUSIONES

El hábito de la lectura no es algo que simplemente sucede de repente, es un placer que se gana después de muchos encuentros agradables con ella. Es un acontecimiento en el que los papás, adultos y maestros juegan un papel primordial, el de alimentar y motivar el deseo de leer.

Con este taller espero contribuir en la transformación del tratamiento de la lectura en la educación primaria, lo que implica reconceptualizar el proceso de lectura reconocer las características del alumno, identificar los tipos de texto y descubrir las ventajas sociales de la lectura.

Si el docente cuenta con elementos teóricos tendrá mayores posibilidades de diseñar estrategias didácticas y de comprender y aprovechar mejor las sugerencias presentes en esta propuesta didáctica así como en los materiales del maestro como del alumno.

Por lo anterior el taller incluye una serie de contenidos para reconceptualizar la lectura como un proceso complejo individual y social pero con un tratamiento específico, como métodos metodológicos de planeación, desarrollo y evaluación del aprendizaje.

Aunque específicamente el taller se centra en los procesos de lectura la fundamentación teórica es la misma para la escritura la expresión oral y la reflexión sobre la lengua puesto que se engloba en el enfoque funcional comunicativo.

De la misma forma en que nos preocupamos por que un niño tenga el adecuado alimento para crecer y gozamos viéndolo comer bien, tenemos la responsabilidad y la oportunidad de fomentar la lectura, la de acompañar al niño y recorrer con él un camino que quizá descubramos para nosotros mismos por primera vez, o que a lo mejor nos resulta agradablemente familiar.

Los maestros deben conocer y comprender a fondo el proceso de lectura para entender lo que el niño trata de hacer. Esto les permitirá satisfacer las demandas de información y retroalimentación en el momento adecuado.

Favorecer el desarrollo de las estrategias de muestreo, predicción, anticipación, confirmación, inferencia, recordar el conocimiento previo, monitoreo y autocorrección, estimulando al niño a abordar cuanto material impreso le resulte interesante y permitiéndole cometer errores, sin interrumpirlo constantemente.

Reconocer los conceptos, vocabulario y experiencias del niño, favoreciendo la utilización de toda esa información en el momento de abordar cualquier texto.

Ofrecer a los niños materiales de lectura abundante, variado, significativo e interesante, con el objetivo de que desarrollen esquemas acerca de los diferentes estilos y tipos de información ofrecidos por los textos.

Al evaluar el desempeño en la lectura se debe considerar las dificultades y características del texto empleado, así como la calidad de los desaciertos cometidos.

Quiero, a través de estas lecturas animar a todos los padres, adultos y maestros para que lleven a sus niños a leer de la mano. Con este fin reuní estas ideas que son de utilidad para lograr que el encuentro de cada niño con la lectura sea muy personal y lo más cálido posible. La alegría de aprender juntos y compartir una lectura no debe desaprovecharse.

Pienso que la mejor manera de crear ese placer por la lectura en un niño, es yendo despacio, paso a paso con él. **Leer solo se adquiere leyendo.**

BIBLIOGRAFIA

1. CAIRNEY, T.H., *Enseñanza de la comprensión alumnos*. España. Ministerio de Educación y Ciencia. 1996. 150 p.
2. DIAZ, Barrigas Arceo F. y Hernández Rojas Gerardo. *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill, México, 2002. 480 p.
3. DIJK, T. A. Van. *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI. 1980. 224 p.
4. GOODMAN, Kenneth. *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. México. Visor. 1982. 300 p.
5. GÓMEZ, Palacio, Margarita, et al. *La lectura en la escuela*. México: SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1995. 311 p.
6. JOHNSTON, Meter H. *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid. Visor. 1989.
7. LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP/FCE, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 2001. 193 p.
8. SEP. *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*. México: SEP, 2006. 36 p.
9. _____. *Plan y programa de estudio*. Educación básica primaria. México SEP 1993. 164 p.
10. _____. *Programa Nacional de Educación 2001–2006*. México: SEP, 2001. 37 p.
11. _____. *Programas de estudio de Español*. Educación primaria. México: SEP, 2000. 64 p.
12. _____. *Guía para los Talleres Generales de Actualización Primaria 6º Grado*, México, SEP-PRONAP, 2000. 37 p.
13. _____. Español. *Sugerencias para su enseñanza*. México: SEP, 1995. 92 p.
14. _____. Español. *Libro para el maestro*. México, SEP, 1998. 215 p.
15. SMITH Frank. *Comprensión de la lectura*. México. Trillas. 1989. 272 p.
16. SOLÉ, Isabel. *Actividades de lectura*, Barcelona: Graó, 1999. 204 p.
17. REMEDI, Eduardo. *El problema de la relación teoría-práctica en el proceso enseñanza-aprendizaje*, en Memorias de las III jornadas sobre problemas de enseñanza-aprendizaje en el área de la salud. México UNAM-ENEPI, 1988. 323 p.
18. RODRÍGUEZ Beatriz. *Guía para el profesor*. México. Avante-. 2006. 157 p.
19. RUFIFINELLIM Jorge. *Comprensión de la lectura*. 2ª. Edición. México. Trillas. 1989. 109 p.

20. YNCLÁN, Gabriela. *Búsqueda de significado e interpretación de texto en el aula. Una propuesta para la educación básica. Castillos Posibles*. México: CIECE, 2001. 37 p.
21. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Fondo de Cultura Económica, México, 2006. 216 p.
22. Ley General de Educación, H. Congreso de la Unión. Ediciones Delma. México.
23. Larousse Enciclopedia Universal, Tomo 5 Segunda Edición, México 2003, 1327 p.