

**CÁMARA URUGUAYA DEL LIBRO**  
**ESTRATEGIAS PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD, Febrero, 2012**  
**MESA REDONDA:**  
**LECTURA ‘AVANZADA Y AMPLIADA’.**  
**La importancia de ayudar a leer**

**Carmen Caamaño**

### **CONSIDERACIONES PRELIMINARES**

Cada vez es más manifiesta la preocupación por la llamada falta de lectura de los niños y jóvenes. Al respecto, hace ya unas décadas que se vienen haciendo investigaciones y se ha constatado que son muchos los factores que inciden en esta situación. Lo que se puede ver es que, en general, los sistemas educativos, centran su preocupación en las etapas iniciales, o sea, en los primeros pasos que se requieren para empezar a leer. Sin embargo, no se le habría dado la misma importancia a las etapas posteriores que podrían considerarse como el **‘camino hacia la consolidación de la lectura’** y los **‘hábitos lectores’**.

Una de las grandes preguntas al respecto es la de si, el lector, en sucesivas etapas, necesitaría un andamio para adquirir y fortalecer esos ‘hábitos lectores’. Algunas investigaciones que se han realizado, principalmente en Inglaterra, muestran la importancia que parece tener el apoyo que se les brinda a niños y jóvenes al respecto. Algunos reciben ese apoyo en sus propios hogares pero la mayoría no viven en ambientes lectores significativos. Por ello, tal vez, como sostienen algunos investigadores que han trabajado estos aspectos, estos apoyos tal vez deberían acompañar al lector durante toda su escolaridad y aún más allá.

Para cumplir estas tareas se requerirían estrategias de enseñanza que involucren destrezas más avanzadas que las que llevan a una simple lectura mecánica o al simple deletreo.

A partir de las mencionadas investigaciones surge otra preocupación que se relaciona directamente con el que enseña a leer. Los propios docentes, en encuestas que se han realizado en países como Inglaterra, Francia y otros, expresan sus propias carencias en relación al tratamiento de una enseñanza de la lectura ‘avanzada’. Sin embargo, la misma es imprescindible, sobre todo en nuestro tiempo, entre otras cosas, para adquirir conocimientos más profundos de temas que no sólo se abordan en las instituciones educativas. De hecho, la comunicación y la lectura a través de los medios tecnológicos actuales exige otras estrategias, tanto cognitivas como de lectura.

Al mismo tiempo, es sabido que los propios enseñantes no leen mucho más allá del material con el que trabajan cotidianamente. Ello, seguramente, de debería a múltiples factores, entre ellos el multiempleo podría ser un impedimento al restarle tiempo importante, además del cansancio que implicaría.

### **ALGUNOS OBSTÁCULOS PARA QUE SE DÉ UNA LECTURA AVANZADA**

- **La escasa variedad y calidad de las interacciones de los niños del segundo y tercer nivel de primaria con todo tipo de lecturas.**

Como es bien sabido, la narración predomina en las actividades tradicionales de lectura de los niños. Sin embargo muchos autores han señalado que la mayor parte de la experiencia lectora de los adultos implica interacciones con tipos de textos muy distintos a los de la narración. El adulto necesita

informarse, leer noticias que, generalmente tienen una estructura textual muy distinta a la de la narración, debe saber leer e interpretar con propiedad una notificación, un aviso, un formulario (para que pueda ser llenado adecuadamente), una explicación de algún tema de interés y otros tipos de lecturas.

➤ **La enseñanza fragmentaria que reciben los alumnos cuando utilizan la lectura como medio de aprendizaje en otras áreas del conocimiento.**

El lenguaje sirve para explicarse a sí mismo pero también es imprescindible para explicar los demás campos del conocimiento. El lenguaje atraviesa todo el currículum. Sin embargo es raro que los docentes que trabajan con contenidos de otras áreas (Ciencias Sociales, Naturales, Matemáticas, etc.), consideren la importancia de la enseñanza del lenguaje y de la lectura en estos momentos, aunque es bien sabido que si no se comprende una situación problemática de tipo matemático, difícilmente se podrá llegar a una solución. Lo mismo pasa en las demás áreas del conocimiento. La práctica más común parece consistir en enseñar a los niños a leer (los aspectos básicos) para después limitarse a ofrecerles lectura en los más diversos contextos curriculares sin que exista ayuda en relación a la comprensión, o sea, la lectura propiamente dicha, lo cual deja al alumno desprotegido y obligado a 'arreglarse como pueda'.

➤ **Las dificultades que tienen los niños para manejar información, o sea, para determinar, localizar y utilizar eficazmente fuentes de información escrita.**

Todos los datos indican que no es una práctica habitual el acercamiento de los alumnos a las fuentes de información como pueden ser las bibliotecas, tanto físicas como virtuales. En muchos casos, si ese acercamiento se produce, no suele hacerse en forma sistemática y planificada como lo exigiría una actividad educativa. Otras veces, la estrategia que utiliza el docente se detiene en ese primer acercamiento, sin tener en cuenta la planificación de actividades que impliquen el desarrollo de actividades que lleven al logro de las llamadas '**destrezas bibliográficas**', '**destrezas para la investigación**' o '**destrezas para el estudio**' (Wray, 1985). De ahí las opiniones y quejas de muchos docentes quienes afirman que no vale la pena intentar estos acercamientos puesto que sus alumnos concurren a las bibliotecas para obtener información en obras de consulta y que esto no les da resultado pues los niños se limitan a copiar o al ya clásico: 'recorte y pegue'. Evidentemente parece haber un error de apreciación grave pues no se trataría solamente de acercarlos a las fuentes bibliográficas sino que **se deberían elaborar estrategias de intervención didáctica para enseñar al niño a manejar información, determinar dónde puede encontrarla, localizarla efectivamente y saberla utilizar eficazmente. Este tipo de tareas tal vez sean tan o más importantes que las de enseñar a comenzar a deletrear en los primeros años.**

Por otra parte, en los niveles más altos de educación institucional, incluyendo el nivel universitario, a los estudiantes se les ofrece fragmentos de textos que le impedirían apreciar la 'totalidad de la pintura'. Estos malos hábitos seguramente conspiran también contra una verdadera lectura avanzada.

➤ **Las dificultades que encuentran los docentes para valorar (evaluar) el progreso de los niños en este uso ampliado de la lectura.**

En general se ha observado que los docentes desarrollan sus propias prácticas, que si bien sirven para un seguimiento de aula, a veces resultan poco útiles a la hora de realizar un monitoreo general, por ejemplo, a nivel del sistema de un país. Sin duda es bien sabida la polémica acerca de los principios y la práctica de la evaluación de la lectura que se desprende de la dificultad de valorar adecuadamente un concepto de lectura más elaborado. Sin embargo ello no debería ser un impedimento para buscar soluciones conjuntas.

## POSIBLES EXPLICACIONES

Para Wray y Lewis (2000) habría dos causas principales que provocan la existencia de los problemas citados anteriormente.

- Una sería que muchos de los docentes, sobre todo de los grados medios y superiores de la escolaridad, no dispondrían de conocimientos extensos sobre el desarrollo de la lectura. Parecería que la idea es que sean los docentes de los grados iniciales los que deben tener una mayor experticia en estas cuestiones y así liberarlos a ellos de esta pesada tarea que, como se oye a menudo, ‘ya deben traer aprendida de antes’.
- Otra causa sería la no consideración de la importancia de los aspectos mencionados, lo que estaría indicando la ignorancia de la importancia que tienen en estas cuestiones para el lector, dentro y más allá de las instituciones. La llamada ‘lectura extendida’ o ‘ampliación de la lectura’ parecería no ser un tema de interés para la formación de un lector desde las propias aulas y menos aun, a lo largo de todos los niveles educativos.

## RUTAS QUE PODRÍAN SEGUIRSE

Tal vez, uno de los pasos fundamentales para encontrar algunas estrategias productivas en este sentido debería ser el replanteo de lo que se entiende por ‘lectura’ (que, necesariamente, se vincula con el concepto de escritura).

- Tener en cuenta que tanto aprender a leer como a escribir va más allá del primer paso en un proceso que conduciría a una cultura letrada completa. Ese primer paso debe complementarse con actividades de lectura y de escritura que se realizan **para aprender** (lectura como herramienta de aprendizaje).
- Por definición, esta utilización de la lectura y de la escritura es un proceso del ámbito curricular. En este sentido, la lectura y la escritura no pueden encasillarse como simples y exclusivas actividades de la clase de 'lenguaje', puesto que los alumnos deben realizar estas actividades en todas las demás áreas curriculares. Por lo tanto deberá tenerse en consideración que cada una de esas áreas ofrece oportunidades para enseñar a leer y a escribir, lo que conlleva enseñar sus contenidos específicos.
- Al tener que leer en todas las áreas del currículo, los niños se enfrentan, en forma natural, con una amplia diversidad de textos. El tipo de textos que se lee en Historia es diferente al que se lee en Geografía, en Ciencias de la Naturaleza o en Matemáticas. Cada tipo de texto requiere una preparación cognitiva diferente para poder ser comprendida en forma rápida y eficiente. Esta variedad debe ser tomada en cuenta puesto que puede ser un elemento fundamental a la hora de determinar la comprensión de los alumnos.
- Las interacciones que se dan en los contextos curriculares deberían reflejar las interacciones que los niños tienen con textos del mundo externo a la escuela.
- La interacción con textos de la vida real generalmente tienen características propias como:

- tienen un sentido;
  - exigen del usuario la utilización de diversas estrategias desde la lectura rápida y superficial hasta la lectura profunda y analítica de cada parte y de cada palabra; desde tomar notas hasta la escritura de un último borrador si es que esa lectura exige la presentación, por ejemplo, de un breve informe;
  - se remite al conocimiento de otros textos en los que se apoya para su comprensión, conformándose de este modo una compleja red intertextual;
  - tienen unos resultados seguros y prácticos: leer el horario de un medio de transporte para poder usarlo; leer un formulario para, luego de completado, poder entregarlo en determinada oficina; etc. (cuando en la escuela los niños, generalmente, no saben para qué leen o para qué escriben).
- Se lee (en el soporte que sea) para aprender a interactuar con los textos en forma crítica y con un objetivo. Para ello los niños debe adoptar conductas también críticas y que tengan un objetivo definido y claro.

### **BUSCANDO ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA**

Autores como Wray y Lewis (2000) sostienen que para buscar un modelo que responda a las consideraciones que actualmente se están proponiendo en torno a la lectura, se debería tener en cuenta ciertos principios de la enseñanza.

- Los docentes deberían saber cuáles son los conocimientos previos que tienen los alumnos, incluyendo las estrategias de lectura que utilizan. Los mismos deben ser suficientes para permitirles aprender cosas nuevas; al mismo tiempo se les debe ayudar a hacer explícitas las relaciones que hay entre lo que saben y lo nuevo que están aprendiendo.
- Como importante estrategia didáctica se les debe brindar oportunidades de **interacción y de análisis en grupo**, tanto en grupos pequeños, sin la presencia del docente, como en grupos en los que trabajen con expertos (por ejemplo, trabajos de discusión en pequeños grupos, confrontaciones en plenarios, etc.).
- Se debe asegurar la presencia de contextos de aprendizaje significativos, los cuales deberán ser seleccionados cuidadosamente puesto que lo que para el profesor es un contexto significativo puede que no lo sea para todos o para parte de sus alumnos.
- No solamente se debe propiciar el conocimiento en los alumnos sino también hacerlos conscientes del mismo, conscientes de su propio aprendizaje reflexionando acerca de lo que hacen para adquirirlo y qué es lo que adquieren (ejercicios de metacognición). En este sentido, una de las estrategias que proponen autores como Bruer (1995) es la de fomentar, por ejemplo, que los alumnos piensen en voz alta mientras realizan determinados ejercicios cognitivos, ejercicio que puede resultar muy productivo en la lectura. El autor opina que es deseable que ese tipo de ejercicio sea realizado primero por el experto (docente) que sirve de modelo, a modo de andamiaje, para el aprendiz.

Modelos de enseñanza de este tipo de lectura avanzada, como el propuesto por Wray y Lewis, se basan en dos ideas básicas:

- 'el andamiaje del experto' y
- 'la enseñanza proléptica' (enseñar anticipándose a la competencia del alumno).

Este modelo parte de la teoría de Vygotsky que postula que los niños experimentan una actividad cognitiva particular primero en colaboración con expertos que también participan en ella. En una primera instancia el niño sería un espectador que observa cómo el experto (padres, docentes) realizan la mayor parte del trabajo cognitivo. A medida que el niño gana en experiencia y en capacidad para realizar el trabajo, el experto le transfiere mayores responsabilidades, pero sigue actuando todavía a modo de guía, ayudándolo en los aspectos problemáticos. De esta forma los niños aprenden a su propio ritmo.

Si se traslada esta idea a la lectura pueden, por ejemplo, realizarse actividades en las que el docente y el niño empiezan por compartir un libro y, en una primera instancia, la lectura corre casi exclusivamente a cargo del primero (esta actividad es lo que generalmente hace la madre cuando le lee cuentos a sus hijos). A medida que el alumno adquiere confianza en las herramientas que va adquiriendo, va encargándose progresivamente de leer, hasta que el mediador docente se retira. Saber cuándo retirarse es de fundamental importancia para un aprendizaje autónomo. Ello requiere un docente observador y reflexivo, atento a las necesidades reales de sus alumnos.

El modelo propuesto por los autores citados constaría de cuatro fases: **demostración, actividad conjunta, actividad apoyada y actividad individual.**

- **DEMOSTRACIÓN:** Las investigaciones realizadas (en Inglaterra) han demostrado que en la parte en la que el experto sirve de modelo es mucho más productiva si el lector acompaña su lectura de un comentario, piensa e interactúa con la lectura en voz alta. Tonjes (1988) sostiene que la función de modelo metacognitivo del docente consiste en demostrar a los niños las estrategias de lectura y control de la comprensión que ellos utilizan. Aconseja que los que empleen este sistema deben centrarse en servir de modelos de los procesos mentales (lo que piensan mientras leen) más que en los simples procedimientos (lo que están haciendo).
- **ACTIVIDAD CONJUNTA:** El experto (docente) y el alumno comparten la actividad. En una primera instancia puede ser el docente quien inicie la actividad y asuma la responsabilidad de los aspectos que considere difíciles, dejándole al alumno los más fáciles. En otras ocasiones se negociará previamente los turnos para llevar a cabo las distintas partes de la actividad. Lo que debe quedar claro es que el docente debe estar siempre disponible para asumir todo el control si lo considera necesario.
- **ACTIVIDAD APOYADA:** El alumno comienza a trabajar solo, pero, siempre con la mirada atenta del docente que va siguiendo el proceso y está preparado para intervenir si es necesario. De acuerdo a las investigaciones, **esta fase del proceso es la que generalmente los docentes suelen olvidar, saltar o, simplemente no considerar.** La práctica habitual indica que es común que se pase rápidamente de las actividades en las que el niño recibe todo el apoyo a la fase en la que debe realizarlas completamente solo. 'Quemar' etapas resultaría altamente perjudicial para el adecuado proceso de adquisición de la lectura por parte del aprendiz, sobre todo por generar en él mucha inseguridad al no recibir el apoyo necesario por parte del docente. Se debería acostumbrar a los alumnos a plantearse preguntas del tipo: ¿lo estoy haciendo bien?, ¿estoy comprendiendo lo fundamental?, etc. Si estas interrogantes son compartidas con el docente genera en el alumno gran

tranquilidad, llegando a tornarse un hábito que le servirá para monitorear sus futuras actividades de lector (aunque ya se convierta en un 'experto').

- **ACTIVIDAD INDIVIDUAL:** En esta etapa el alumno asume toda la responsabilidad. El docente debe estar sumamente atento para saber calibrar cuándo cada alumno para cumplir esta fase. Tan dañino puede ser apresurar el proceso como detenerlo con ayudas innecesarias o demasiado abundantes (que pueden aburrir al alumno).

## **ALGUNAS REFLEXIONES**

El trabajo que exige el aprendizaje y la enseñanza de la lectura es arduo y complejo. La preocupación por el mismo no puede limitarse a los primeros años de la enseñanza escolar y mucho menos a los pasos básicos iniciales. Sin duda el colectivo docente deberá reflexionar mucho en este sentido, tratando de buscar y probar estrategias que hagan de la enseñanza de la lectura una verdadera tarea educativa y provechosa, no solamente para el individuo sino también para la sociedad.

## **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- ALLEN, David (compilador) (2000) *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta par el desarrollo profesional de los docentes*. Paidós, Barcelona.
- BRUER, John T. (1995) *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Paidós, Barcelona.
- COLOMER, T. y A. CAMPS (1996) *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste/M.E.C. Barcelona
- WRAY, D. y M. LEWIS (2000) *Aprender a leer y a escribir textos de información*. Morata, Madrid.
- TONJES, M. (1988) *Metacognitive modelling and glossing: two powerful ways tu teach self responsibility*, en C. Anderson (ed.), *Teading: The ABC and Beyond*, Basingstoke, Macmillan Education.