



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Con firma 2010

Leer para aprender
Leer en la era digital



 leer.es

Artículos

educacion.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Edita:
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Obra con licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 España:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/legalcode.es>

Usted puede hacer uso libremente de la obra en los términos indicados en la citada licencia. Todos los demás derechos reservados. Los derechos de explotación económica de la obra son en exclusiva del Ministerio de Educación.

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: 060.es

Fecha de edición: 2010
NIPO: 820-10-482-7
ISBN: 978-84-369-4970-4
DOI: 10.4438/978-84-369-4970-4





Prólogo *Con Firma*

Somos los libros que hemos leído, somos los libros con los que hemos vivido. Porque la lectura es el instrumento fundamental de aprendizaje, leer nos permite aprender, nos hacer crecer.

Porque leer es anticipar, crear posibilidades, abrir ventanas. Leer es comprender. Leer es elegir. Y en un mundo en el que cada vez contamos con más información, a veces confusa, siempre intencionada, necesitamos más que nunca esa acción singular que es leer.

Podrán cambiar los soportes, los formatos, pero la lectura será cada vez más importante. Porque la lectura tiene una enorme capacidad de transformación, una enorme dimensión intelectual. Leer fomenta la curiosidad, el deseo de pensar de modo diferente a como pensamos, de ser diferentes a como somos. Y leer es también compartir. Hablar de lo que leemos es una actividad recurrente entre las personas, nos gusta conversar sobre nuestras lecturas.

Las cosas han cambiado mucho en los últimos años, pero leer, lejos de perder su importancia, se hace cada vez más indispensable. Como Umberto Eco ha dicho recientemente, leer en la era digital es la vuelta de Gutenberg, porque leemos en Internet, todo el tiempo, de forma cada vez más rápida. Esta importante revolución que supone el acceso inmediato a una ingente cantidad de información y a nuevas posibilidades de intercambio entre las personas, ha implicado un profundo cambio en todos los ámbitos de la sociedad. Esta diversidad y multiplicidad informativa exige nuevos aprendizajes que incidan en el desarrollo de las habilidades y competencias lectoras que ahora se han vuelto más complejas.

La brecha social y cultural entre quienes tienen las destrezas de lectura y escritura que se demandan en la sociedad y quienes no las tienen se puede ensanchar para quienes se queden al margen de estas nuevas formas de comunicación. Por ello, es imprescindible dedicar esfuerzos y recursos para que reflexionemos sobre el alcance de los nuevos retos y sobre el modo de afrontarlos con éxito.

Para contribuir a este objetivo se ha creado el Centro Virtual www.leer.es, que ofrece recursos para docentes, estudiantes y familias. Recursos para enseñar a leer por placer y a leer para aprender matemáticas, filosofía o arte. En este conjunto de recursos se inscribe esta publicación, *Con firma*, que reúne una serie de artículos breves y divulgativos, escritos por personas de reconocido prestigio, y que tienen como fin compartir ideas, consejos, pensamientos, además de suscitar el debate y la reflexión sobre los viejos y los nuevos objetivos de la alfabetización. La firma sólo es firma si se confirma, se repite, nunca idéntica, siempre reconocible. Un texto sólo es texto si se lee. Entonces se reitera, igual y diferente, se reescribe.

En un terreno con pocas certezas, en el que todavía nos movemos un poco a tientas, necesitamos más que nunca instrumentos que nos hagan reflexionar y decidir juntos. Instrumentos capaces de orientar, desde la teoría, las propuestas didácticas. A ello quieren contribuir estas páginas.

Ángel Gabilondo
Ministro de Educación





Índice

• Docentes	5
• Coherencia y cohesión. Jean-Paul Bronckart	6
• Leer y escribir. 10 ideas clave para los primeros pasos. Montserrat Fons	9
• Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. Isabel Solé	17
• 10 claves para enseñar a comprender. Educación Primaria. Eduardo Vidal Abarca	25
• 10 claves para enseñar a comprender. Educación Secundaria Obligatoria. Eduardo Vidal Abarca	32
• 10 claves para aprender a comprender. Educación Primaria. Eduardo Vidal Abarca	39
• 10 claves para aprender a comprender. Educación Secundaria Obligatoria. Eduardo Vidal Abarca	46
• 10 claves para enseñar a interpretar. Daniel Cassany	48
• 10 consejos para seleccionar las lecturas. Educación Secundaria Obligatoria. Gemma Lluch	54
• Seis criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria. Montserrat Vilà i Santasusana	65
• ¿Por qué leer con los alumnos en las aulas? Emilio Sánchez Miguel	72
• Pasos para enseñar a escribir, a editar y a exponer en público textos académicos en Secundaria. Teodoro Álvarez Angulo	77
• Claves para enseñar a escribir. Joaquim Dolz	85
• ¿Qué es escribir? Herramientas y aprendizaje de la escritura. Bernard Schneuwly	92
• Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. Anna Camps	97
• Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. Joaquim Dolz y Bernard Schneuwly	103
• Leer en la Red. Felipe Zayas	109
• Escribir en la Red. Felipe Zayas	115
• Aprender geografía e historia. Aprender a leer. José Ignacio Madalena Calvo	121
• Claves para diseñar actividades CRíticas y CReativas en las aulas. Tíscar Lara	133
• Leer para aprender ciencias. Neus Sanmartí	144

● Familias	157
● Leer y escribir. Ideas clave para ayudar a tus hijos a dar los primeros pasos. Montserrat Fons	158
● Enseñar a hablar en casa. 10 ideas para ayudar a nuestros hijos a expresarse mejor. Montserrat Vilà i Santasusana.....	164
● 10 consejos para seleccionar lecturas. Gemma Lluch.....	170
● ¿Por qué hay que leer con los hijos y qué se puede hacerse al respecto? Emilio Sánchez Miguel	176
● Estudiantes	181
● 10 claves para que aprendas a comprender. Educación Primaria. Eduardo Vidal Abarca...	182
● 10 claves para aprender a comprender. Educación Secundaria Obligatoria. Eduardo Vidal Abarca.....	184
● 10 claves para aprender a interpretar. Daniel Cassany.....	191
● Qué pasos has de seguir para aprender a escribir, a editar y a exponer en público textos académicos. Teodoro Álvarez Angulo	196
● Para que no te pierdas en la red. Felipe Zayas	204
● Escribir en la red. Felipe Zayas.....	210

Docentes

Coherencia y cohesión

Coherence and cohesion

Jean-Paul Bronckart

1. Noción de coherencia

- a) La coherencia temática
- b) La coherencia pragmática o configuracional

2. Noción de cohesión

Todo texto tiende a presentarse como una auténtica unidad comunicativa destinada a ser comprendida e interpretada como tal por sus destinatarios, cualesquiera que sean la diversidad y heterogeneidad de sus elementos constitutivos de su arquitectura. Pero, ¿qué elementos lingüísticos dan esa unidad al texto? Son, sostiene el autor, dos: la coherencia (tanto temática como pragmática o configuracional) y la cohesión. En este artículo se ofrecen las claves para su correcta utilización.

Every text tends to present itself as an authentic communicative unit intended to be understood and interpreted as such by its readers, whatever the diversity or heterogeneity of the constituting elements of its architecture. But, what are the linguistic elements which give this unity to the text? According to the author, there are two: coherence (both thematic, and pragmatic or configurational) and cohesion. In this article, we offer the keys to their correct utilization.

1. Noción de coherencia

Todo texto tiende a presentarse como una *auténtica unidad comunicativa* destinada a ser comprendida e interpretada como tal por sus destinatarios, cualquiera que sea la diversidad y la heterogeneidad de los elementos constitutivos de su arquitectura (en particular de los tipos de discurso o de las secuencias que implica). La noción de **coherencia** designa esta propiedad de unicidad e inteligibilidad a la que tienden los textos, y en la que se pueden distinguir dos aspectos.

a. La coherencia temática

Se refiere a la inteligibilidad de la organización y a la progresión de los distintos elementos de “contenido” que pueden expresarse en un texto, y este efecto se produce por la aplicación de tres tipos de mecanismos.

- Los *mecanismos de conexión* indican los distintos niveles de articulación del plan de texto, mediante la distribución de marcas denominadas organizadores textuales y/o conectores, marcas cuyo valor puede ser temporal (en primer lugar, a continuación, por fin, un día, al día siguiente, más tarde, etc.), o lógico-argumentativo (primeramente, en segundo lugar, ahora bien, por lo tanto, puesto que, etc.).
- Los *mecanismos de cohesión nominal* tienen por objeto explicitar las relaciones de solidaridad existentes entre unidades de significado o palabras que tienen propiedades referenciales comunes; se presentan en series anafóricas que combinan generalmente anáforas nominales (un sintagma nominal retoma un sintagma antecedente) y anáforas pronominales (un pronombre retoma un sintagma antecedente).
- Los *mecanismos de cohesión verbal* sirven para establecer enlaces entre series de sintagmas verbales. En estos sintagmas las unidades léxicas (los verbos) contribuyen sobre todo a la evolución del contenido temático, produciendo, en consecuencia, un efecto de progresión. Es en los determinantes del verbo (tiempo verbal y auxiliares) donde se marca a la vez la distinción entre series, y las relaciones de continuidad y de discontinuidad internas de cada serie. La cohesión verbal es un mecanismo eminentemente complejo, para el que la expresión “concordancia de tiempos” no hace sino dar cuenta muy parcialmente.

b. La coherencia pragmática o configuracional

Se refiere, siguiendo a J.M. Adam, a la inteligibilidad de las “posiciones enunciativas” que figuran en un texto, es decir, a los juicios evaluativos explícitos (en términos de certeza, de cualidad, de obligación en relación con las normas, etc.), referentes a ciertos elementos del “contenido”, y procedentes bien del autor, de los personajes o de las instancias apeladas en el texto. Este segundo efecto de coherencia se logra mediante dos mecanismos.

El primero está constituido por la *explicitación de las voces* a partir de las que se introduce un elemento del contenido: lo que se enuncia en el texto es asumido por el propio autor (*obviamente, debe elegirse esta propuesta teórica...*), por uno de los personajes que aparecen en escena (*Amada estaba segura de encontrarlo...*), e incluso por una instancia social (*los profesores de primaria piensan que...*).

El segundo mecanismo es el de las *modalizaciones*, que aparecen en unidades o estructuras variadas explicitando un juicio determinado procedente de una voz.

Pueden distinguirse cuatro tipos de modalización: **epistémicas**, referente al valor de veracidad de lo que se expresa (*es cierto que, probablemente, etc.*); **deóntica**, relativa a la necesidad, obligación u oportunidad respecto a las reglas o normas existentes (*es necesario, se debe proceder así, etc.*); **apreciativa**, referente al carácter positivo o negativo de lo que se expresa (*desgraciadamente, afortunadamente, etc.*); **pragmática** que explicita las intenciones, motivos, etc., de un personaje respecto a las acciones que se le atribuyen (*Pedro quería volverse útil, Juana trataba de conquistar...*).

Como muestran los ejemplos anteriores, las modalizaciones pueden ser expresadas por entidades lingüísticas de niveles muy diferentes: por estructuras proposicionales (*es cierto que, afirmo que*); por adverbios o expresiones estereotipadas (*probablemente, seguramente, obviamente, etc.*); por auxiliares de modo o de aspecto (*deber, poder, ser necesario, etc.*); e incluso por determinados tiempos verbales (el condicional, por ejemplo).

La noción de coherencia a menudo se confunde con la de cohesión. La distinción entre estos dos conceptos puede, sin embargo, establecerse claramente sobre la siguiente base. La coherencia designa ciertos efectos de significación producidos por un texto (unicidad e inteligibilidad) por lo que refiere al significado del texto. La noción de cohesión designa algunos mecanismos lingüísticos que son utilizados para producir este efecto de coherencia; ésta, por tanto, se refiere a los niveles de los significantes presentes en el texto.

2. Noción de cohesión

Mientras la noción de coherencia designa una propiedad global de la significación de un texto (la unidad de su contenido y la inteligibilidad de las posiciones enunciativas que se expresan), la noción de cohesión designa algunos de los mecanismos lingüísticos que se utilizan para producir este efecto de coherencia.

La noción de cohesión, en un sentido estricto, se aplica a dos mecanismos.

El primero es el de los *procesos anafóricos*, que sirven para introducir, por una forma generalmente nominal, una nueva unidad de significación (unidad-fuente), y para retomar o reformular después esta unidad (denominada *antecedente*) mediante el uso de anáforas pronominales o nominales. En la medida en que las unidades presentes en estos procesos anafóricos sean nombres o pronombres (unidades que “reemplazan” un nombre), este mecanismo puede considerarse de *cohesión nominal*.

El segundo es el de la *organización temporal* del texto, orientado a situar los *procesos* expresados en el texto (acontecimientos, acciones o estados), ya sea en relación con el momento de producción del texto por su autor, ya sea en relación al momento del desarrollo de otro proceso ya expresado. En la medida en que las unidades presentes en la organización temporal sean, mayoritariamente, los verbos y sus determinantes (tiempos verbales, auxiliares), este mecanismo puede ser calificado de *cohesión verbal*.

En un sentido amplio, la noción de cohesión puede aplicarse al conjunto de mecanismos que contribuyen a dar al texto su coherencia, temática y pragmática.

Además de los procesos anafóricos y de la organización temporal, también puede aplicarse a los mecanismos de *conexión*, de *distribución de las voces*, de *modalización*, etc.

Leer y escribir. 10 ideas clave para los primeros pasos

Reading and writing: 10 keys for de first steps

Montserrat Fons

1. Convivir con un mundo letrado
2. Facilitar aprendizajes interrelacionados
3. Leer en voz alta a los neolectores
4. Escribir conjuntamente
5. Tener en cuenta las relaciones entre lengua oral y lengua escrita
6. Animar al niño o niña a experimentar leyendo y escribiendo
7. Considerar el valor del tiempo y de la espera
8. Valorar más los aciertos que los errores
9. Usar materiales del medio
10. Hablar de la lectura y de la escritura
11. Para saber más

Leer y escribir son actividades comunicativas insertas en un entorno social que les da sentido. Por ello es necesario que los más pequeños convivan con adultos que usan frecuentemente la lectura y escritura en su presencia. La autora, en este artículo, analiza 10 claves que pueden ayudar a los docentes a introducir con éxito a los más pequeños en el apasionante mundo de la lectura y escritura, mundo que, por otra parte, les acompañará toda su vida.

Reading and writing are communicative activities integrated into the social environment which give them meaning. For this reason, the youngest members of our society need to be in the company of adults who frequently read and write in their presence. In this article, the author analyzes 10 key steps which can help teachers to successfully introduce the youngest children to the exciting world of reading and writing, a world which, furthermore, will accompany them throughout their life.

1. Convivir con un mundo letrado

Leer y escribir son actividades comunicativas insertas en un entorno social que les da sentido. Por ello, es necesario que los más pequeños convivan con adultos que usan frecuentemente la lectura y la escritura en su presencia. De ese modo, niños y niñas podrán descubrir, y, sobre todo, valorar los significados auténticos de leer y escribir.

Es necesario potenciar un entorno rico en experiencias de lectura y escritura, que permita que niños y niñas entren en contacto con una variedad de situaciones cotidianas que se resuelven necesariamente mediante actos de lectura y de escritura, como leer un aviso, apuntarse para participar en una actividad, leer el menú del día, mirar la fecha de caducidad de un producto, dejar una nota, leer una noticia, buscar una información, interpretar unas instrucciones de un juego o leer un cuento.



Conviene destacar el potencial inacabable de situaciones diversas que ofrece el juego simbólico propio de esas edades. Si los más pequeños han visto a los adultos usar la lectura y la escritura, cuando jueguen a papás y a mamás también querrán escribir la lista de la compra, leer el periódico sentados en el sofá, consultar la guía telefónica, leer el menú del restaurante o mirar una revista en el consultorio médico. Siempre y cuando se faciliten los instrumentos adecuados, los juegos proporcionan, también, prácticas sociales de lectura y escritura que desvelan el interés para aprenderlas.

2. Facilitar aprendizajes interrelacionados

El texto escrito es portador de mensajes, por eso, para comprenderlo y para producirlo, el descifrado es necesario pero no suficiente. Hoy sabemos que aprender a leer y escribir es un aprendizaje complejo. Para leer hacen falta combinar estratégicamente el descifrado y el reconocimiento de palabras con otros procedimientos de alto nivel cognitivo como la emisión de hipótesis o la anticipación. Y, para escribir, hace falta considerar la situación comunicativa a fin de pensar y planificar lo que se va a escribir; usar las relaciones grafofónicas y demás convenciones para la notación gráfica y revisar lo que se ha escrito de acuerdo con el tema, los objetivos y el destinatario del texto (Camps, 1994).

Consideramos que el descifrado debe enseñarse en el contexto de un acto lector o de escritura completos y no de manera fragmentada o aislada. Al facilitar experiencias completas de lectura y escritura, llenas de sentido para el alumnado, surgen muchas situaciones en las que se requiere reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua escrita. En este contexto, el docente puede enfocar su

interacción con los alumnos hacia la reflexión metalingüística de manera que éstos aprendan tanto los conocimientos referidos tanto al código como al texto y al discurso, y a usarlos estratégicamente.

3. Leer en voz alta a los neolectores

Leer en voz alta se produce de manera casi espontánea cuando el maestro, el papá, la mamá o cualquier adulto leen para los más pequeños. Sabemos que el simple hecho de que niños y niñas escuchen textos leídos por lectores expertos tiene una influencia decisiva en el desarrollo de la lectura. La única y más importante actividad a fin de construir la comprensión y las habilidades esenciales para el éxito en el aprendizaje de la lectura parece ser leer en voz alta a los niños. Ello contribuye a que los neolectores se familiaricen con la estructura del texto escrito y con su lenguaje. Como afirma Solé (1992) permite trabajar la comprensión de la lectura antes de saber leer.



Además, mientras el adulto lee para el niño, éste puede participar relacionando lo que oye con los dibujos, respondiendo y formulando preguntas, y comentando lo que se lee. Los niños, gracias al contacto con los textos escritos que les brindan los adultos que leen para ellos, entablan lazos afectivos y construyen experiencias positivas de lectura.

Leer en voz alta a alumnos de cualquier edad es la mejor manera de abrir la puerta, interesar y dar la bienvenida a quienes invitamos a crecer dentro de la comunidad de lectores.

4. Escribir conjuntamente



Escribir al dictado lo que el niño o la niña van formulando es algo necesario en los inicios, pero aún es más beneficioso para el aprendizaje que el escritor experto y el neoescriitor escriban conjuntamente. “La escritura conjunta es más útil que la lectura conjunta para aumentar las habilidades alfabéticas básicas que son inmanentes a la adquisición de la lectura y de la escritura” como afirman Aram, D. y Levin, I.

Cuando en una situación determinada se crea la necesidad de escribir, ya sea una lista, un cuento, una noticia o un anuncio, y se emprende esta actividad de manera conjunta, expertos y aprendices tienen la posibilidad de asistir al proceso completo de producción de un texto cuando los pequeños aún no dominan completamente ni la planificación, ni la notación gráfica, ni la revisión. La habilidad del docente en este caso consiste en situarse al lado del

aprendiz no para decirle haz como yo, sino para proponerle escribir conjuntamente, aportando cada uno lo mejor que sabe.

Se trata de hablar de lo que se hace, de hacer visible lo que parece automático y de tomar conciencia del proceso y del producto para aprender de la experiencia de escribir conjuntamente.



5. Tener en cuenta las relaciones entre lengua oral y lengua escrita

Habitualmente los niños aprenden a escribir después de haber aprendido a hablar. Sin embargo no es imprescindible el perfeccionamiento de la lengua oral para iniciarse en la lengua escrita. Mientras evoluciona la lengua oral es posible entrar en contacto con la lengua escrita y desarrollar su aprendizaje.

Las relaciones entre lengua oral y lengua escrita deben considerarse desde los inicios, pues, si bien la cadena gráfica tiene una correspondencia fónica, no es verdad que escribimos tal como hablamos porque el código escrito tiene muchas restricciones.



En primer lugar, el aprendiz debe entender que los signos escritos, las letras no representan los objetos como si fuesen dibujos, sino que representan los nombres de los objetos. Es decir, al escribir no simbolizamos el objeto en sí sino la cadena de sonidos que pronunciamos para nombrar el objeto. Pero el aprendiz debe darse cuenta también de que no escribimos tal como hablamos. Debe aprender que el lenguaje que se escribe, aunque pueda oralizarse no coincide exactamente con el lenguaje oral. Una de las primeras restricciones con las que topa

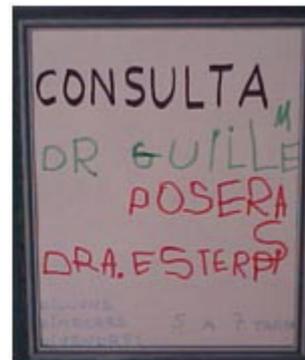
el neoescritor, además de las propias de cada tipo de texto y discurso, son las repeticiones y las frases inacabadas tan propias de la lengua oral e inaceptables en el texto escrito.

Descubrir, discutir, hipotetizar, contrastar y reflexionar sobre las complejas relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito forman parte también del aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

6. Animar al niño o niña a experimentar leyendo y escribiendo

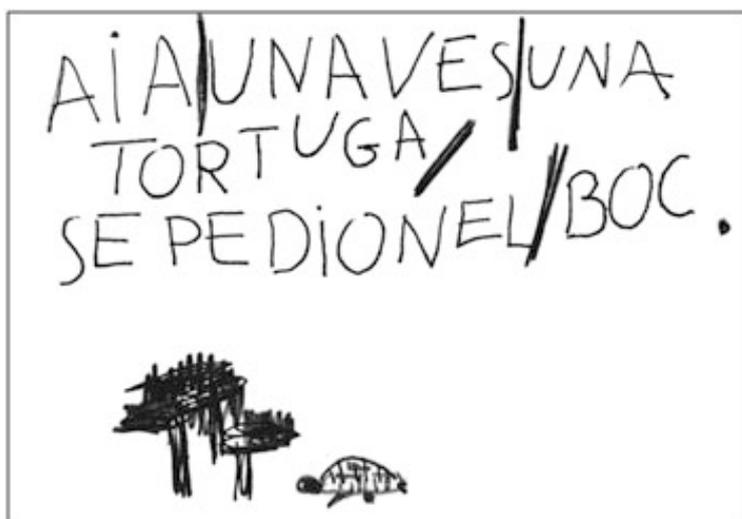
Estimular a los aprendices a experimentar con los conocimientos de que disponen y a tomar la iniciativa en la escritura y en la lectura en situaciones propias de su contexto es básico para fomentar la autonomía en su aprendizaje.

Ante el niño que manifiesta no saber leer o no saber escribir, la respuesta del adulto debería ser siempre una invitación a probar sirviéndose de lo que él mismo ha aprendido en anteriores experiencias tanto dentro como fuera de la escuela.



Para la construcción y la evolución del conocimiento sobre la lectura y la escritura es necesario implicarse, encontrarse con contradicciones, formularse preguntas, tantear e investigar en un ambiente de seguridad y confianza que permitan entender el error como fuente de aprendizaje. Por eso, en las prácticas del aula no se debería abusar de la copia del modelo.

7. Considerar el valor del tiempo y de la espera



Tiempo. Se necesita tiempo para desplegar el largo proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura que normalmente se desarrolla entre los 4 y los 7 años. Tan buen lector podrá ser el que lee independientemente a los 4 años como el que lo hace a los 7.

Los aprendizajes complejos necesitan tiempo y se desarrollan de manera interrelacionada con todos los elementos que intervienen en ese proceso que no acaba nunca. Debe tenerse en cuenta que, si bien reconocemos un alto grado de

autonomía en la lectura y en la escritura al terminar el primer ciclo de Educación Primaria, su proceso de aprendizaje no se da por terminado, sino que sigue durante toda la escolaridad y durante toda la vida.

Tiempo también para cada una de las actividades de lectura y de escritura. Muchas veces los adultos nos precipitamos dando las respuestas a todo sin dejar tiempo a que los niños investiguen, comparen, discutan, ensayen, haciéndoles totalmente dependientes de nuestras explicaciones, nuestros recursos y nuestras lecturas. Hay que fomentar en ellos el gusto para que se formulen preguntas, indaguen, comparen y discutan de manera autónoma y para ello hay que dejarles tiempo.

8. Valorar más los aciertos que los errores

Valorar de manera ajustada los aciertos, y dar nombre a lo que el aprendiz ha producido (has escrito muchas letras, has escrito una letra para cada sílaba, has puesto letras de izquierda a derecha, este título se entiende muy bien, etc.), y evitar el “muy bien” sin concretar qué es lo que está muy bien. El “muy bien” generalizado simplemente sirve para dar ánimos pero ayuda poco al aprendizaje.



Se trata de reconocer y nombrar lo que el niño ha hecho bien para que tome conciencia de su aprendizaje y se forme un concepto ajustado de sí mismo. Reconocer el trabajo realizado ayuda a establecer un clima de seguridad afectiva en el aula imprescindible para implicarse en procesos de aprendizaje.

9. Usar materiales del medio

Los mejores materiales para enseñar a leer y a escribir son los que circulan en el entorno en el que viven los niños. El envoltorio de la chocolatina, los carteles de las tiendas, los rótulos de las calles, las señales de tráfico, las letras de la bolsa de las patatas fritas, la marca del coche, los cuentos, el periódico, el propio nombre o el juego del ordenador son los mejores materiales para que el niño se interese por el funcionamiento de nuestro sistema de escritura. Ello nos lleva a considerar que el niño entra en contacto con variadas tipografías de letras (mayúsculas y minúsculas), y con todo tipo de soportes, tal y como es la realidad de su medio.



Para escribir conviene propiciar, en el inicio, el uso de las letras mayúsculas de imprenta, para facilitar el reconocimiento de cada unidad y su reproducción e invitar a los aprendices a experimentar con ellas de manera autónoma. Sin embargo, para leer valoramos la convivencia desde el inicio de distintas tipografías, porque, además del reconocimiento de las letras, enseñamos a servirnos del contexto para anticipar y descubrir la relación entre letras y sonidos y comprender.

Implicamos a niños y niñas en situaciones reales de lectura y escritura que abarquen los tres usos de la lengua escrita en una sociedad alfabetizada (Tolchinsky, 1990):

- Para resolver cuestiones de la vida cotidiana. Por ejemplo, al establecer pactos, recordar fechas, formar grupos, pasar lista, usar el calendario, planificar, reconocer las pertinencias, organizar los espacios, interpretar los letreros, consultar horarios, manejar instrumentos automáticos o rellenar un formulario.
- Para acceder a la información y a formas superiores de pensamiento. Por ejemplo, al favorecer y aprovechar todos los interrogantes que los alumnos se plantean en un momento dado, involucramos a los más pequeños en actividades de uso de textos informativos, descriptivos y argumentativos de diversa complejidad pero reales: libros de conocimientos, revistas de divulgación científica, manuales y enciclopedias visuales, ya sean en papel o en pantalla.
 
- Para apreciar el valor estético y literario. Por ejemplo, al favorecer el contacto con los textos literarios, -ya sean narraciones fantásticas, en forma de cuentos, mitos o leyendas, o narraciones de hechos reales vividos o imaginados, ya sean poesías o juegos lingüísticos-, para convertirlos en experiencias positivas y gratificantes que permitan descubrir la capacidad del texto escrito para expresar sentimientos, provocar ambigüedades y crear mundos imaginarios, buscando la mejor forma de expresarlos y aprenderlos.

10. Hablar de la lectura y de la escritura



Hablar de la lectura y de la escritura, del qué y del cómo se lee y se escribe, favoreciendo que los niños expliciten sus conocimientos y estrategias y los compartan con los demás, es esencial para progresar en dicho aprendizaje.

Por ello es imprescindible plantear situaciones de lectura y de escritura colaborativa entre pares o en pequeños grupos, porque, al realizar las tareas en grupo, se facilita el hablar sobre el qué y el cómo se hace y esa interacción verbal ayuda a la construcción de los aprendizajes.

Es importante también hablar de libros, de noticias, de nombres, de letras, de palabras, etc., como algo habitual en las conversaciones, aunque en el momento no se esté leyendo y escribiendo. Incorporar el tema de la lectura y la escritura como algo habitual en nuestras relaciones y por tanto en las conversaciones estructuradas (la asamblea o corro), así como en las informales y espontáneas es una manera más de valorar y apreciar este aprendizaje.

11. Para saber más

- Bakhtin, M.M. (1982): *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.
- Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Camps, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.
- Cassany, D. y otros (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.
- Ferreiro, E. (1991): *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires. Aique.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky, (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.
- Fons, M. (2004): *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso de la lengua escrita en el aula*. Barcelona. Graó.
- Fons, M. (2005): "El papel del maestro: hacer lectores y escritores" *Infancia*. Barcelona. Asociación de maestros Rosa Sensat.
- Fons, M. (2006): "La complexitat de l'ensenyament inicial de l'escriptura", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 40 (11-19). Barcelona. Graó.
- Olson, D.R. (2004): "Alfabetización y educación: tres problemas para una teoría de la lecto-escritura" *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2), (155-163).
- Ribera, P. (2008): *El repte d'ensenyar a escriure*. Valencia. Perifèric edicions.
- Ribera, P. y I. Ríos (1998): "La planificación oral del texto escrito: una propuesta para educación infantil", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 17 (20-31).
- Ríos, I. (2003): "Enseñar a planificar o enseñar a escribir" a Ramos García, J. (ed): *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla. M.C.E.P.
- Smith, F. (1990): *Para darle sentido a la lectura*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE (MIE).
- Tolchinsky, L. (1990): "Lo práctico, lo científico y lo literario. Tres componentes en la noción de alfabetismo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6 (53-62).
- Tolchinsky, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona. Anthropos.
- Tolchinsky, L. y R. Simó (2001): *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona. ICE-Horsori.
- Vigotsky, (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.
- Wells, G. (1986): *Aprender a leer y escribir*. Barcelona. Laia/Cuadernos de Pedagogía, 1988.

Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes

Eight questions about reading and eight not so obvious answers

Isabel Solé

1. ¿Qué es leer?
2. ¿Cuándo se aprende a leer?
3. ¿Cómo leemos?
4. ¿Es la lectura una cuestión de práctica?
5. ¿Influye la motivación en la lectura?
6. ¿Podemos ayudar a los alumnos a implicarse en la lectura?
7. ¿Podemos ayudar a los estudiantes a ser estratégicos cuando leen?
8. Y la conclusión: ¿Somos beligerantes a favor de la lectura?
9. Referencias bibliográficas

¿Qué es leer?, ¿cuándo se aprende a leer?, ¿cómo leemos?... estas preguntas, y otras cinco más, son preguntas de aparente fácil respuesta pero que, si leemos el siguiente artículo, observaremos que las respuestas no son tan evidentes en el mundo de las nuevas tecnologías. Hoy día, para entender qué es leer hay que tener en cuenta las características y los distintos formatos en lo que se presenta el texto. En este artículo se reflexiona y analiza estos elementos.

What is reading? When do we learn to read? How do we read? ... these questions along with five more have a seemingly simple answer. However, if we read the following article, we shall see that the answers are not so obvious in the world of new technologies. Nowadays, in order to understand what reading is, we must take into account the characteristics and different formats in which the text is presented. In this article, the author reflects and analyses these elements.

1. ¿Qué es leer?

Leer es un proceso dialéctico entre un texto y un lector, proceso en el que éste aporta su disposición emocional y afectiva, sus propósitos, su experiencia, su conocimiento del mundo y del tema; es esa aportación, en interacción con las características y propiedades del texto –género, estructura, densidad informativa, coherencia, cohesión...- la que permite comprender, construir un significado sobre este texto a ese lector. Otro lector, con objetivos distintos y equipado con su propio *background*, construirá una comprensión diferente; incluso el mismo lector, ante el mismo texto puede modificar su interpretación cuando persigue propósitos distintos.

Para entender lo que es leer hay que tener en cuenta también las características de los soportes y los formatos en los que se presenta al texto, responsables con frecuencia de restricciones y potencialidades que indudablemente afectan al lector. Leer en la red, por ejemplo, nos permite pasar, a través de *links* sucesivos, de un texto a otro con extraordinaria rapidez, lo que requiere el uso de estrategias de integración intertextual que permitan soslayar el riesgo de la mera acumulación o la tentación del “copiar y pegar”.

Leer es una opción y una oportunidad, es un regalo que recibimos de otros, al que cada uno le damos un uso peculiar, personal e intransferible; algunos amamos leer, y otros no cuentan la lectura entre sus preferencias. En el establecimiento primigenio de la relación que cada lector mantiene con la lectura es plausible suponer que la forma como le haya sido dado ese regalo –incluso el hecho mismo de que pudiera vivir la lectura como un regalo-, habrá jugado algún papel. Lo que la lectura es para nosotros, el grado y amplitud en que podemos utilizarla, está condicionado por las experiencias de enseñanza y aprendizaje en que nos hemos apropiado de ella.

2. ¿Cuándo se aprende a leer?

En sociedades letradas como la nuestra, la curiosidad de los niños por los textos, las palabras y las letras suele ser muy precoz. La escuela, desde la etapa de educación infantil, aprovecha esta curiosidad; podemos afirmar que se empieza a aprender a leer desde muy pronto, y ese aprendizaje se prolonga a lo largo de toda la escolaridad obligatoria y no obligatoria. Ello es así porque de hecho se puede estar alfabetizado de muy diversas formas. Así, Wells (1987), por ejemplo, establece cuatro niveles de lectura:

- **Nivel ejecutivo**, que implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.
- **Nivel funcional**, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.
- **Nivel instrumental** que enfatiza el poder de la lectura para obtener información.
- **Nivel epistémico**, que permite utilizar la lectura como herramienta de análisis y crítica de los textos, provocando así la transformación del pensamiento, y no sólo la acumulación de información.

Esta perspectiva multinivel nos ilumina acerca de dos importantes aspectos relacionados con la continuidad del aprendizaje de la lectura. Por una parte, nos hace ver con claridad que el aprendizaje de la lectura no puede ser atribuido exclusivamente a un ciclo, ni siquiera a una única etapa educativa.

Quizá en los primeros años de aprendizaje los alumnos podrán mostrarse competentes en el nivel ejecutivo, o incluso en el nivel funcional, con los textos adecuados. Pero leer para aprender, para transformar el pensamiento, para analizar críticamente los textos y argumentar la propia posición ante la que ellos vehiculan, son construcciones cuya consecución se prolonga a lo largo de toda la escolaridad y aún a lo largo de toda la vida.

Por otra parte, esta perspectiva añade complejidad no sólo a la enseñanza de la lectura, sino al concepto de lectura que manejamos: la lectura no es una técnica que se aprende y una vez aprendida se aplica sin más a textos muy diversos- persuasivos, propagandísticos, informativos, de reflexión, expositivos, literarios, hipertextos- que se presentan en formatos y soportes diferentes (diarios, enciclopedias, libros de texto, monografías disciplinares, novelas, artículos científicos, hojas sueltas; en papel, en pantalla..) y que leemos para satisfacer finalidades diversas –disfrutar, informarnos, aprender, resolver un problema práctico, comunicar, encontrar argumentos... La capacidad lectora se reconstruye y se hace más compleja a medida que participamos en situaciones significativas de lectura que requieren “estirar” dicha capacidad e incorporarle nuevas competencias. Así, frente a una concepción monolítica de la lectura y su aprendizaje, se impone una visión diversa y procesual; aprendemos a leer y continuamos con ese aprendizaje durante toda la escolaridad –y durante toda nuestra vida-.

3. ¿Cómo leemos?

A lo largo de la historia, la forma de ser lector ha ido cambiando porque han cambiado los textos, sus formatos y contenidos, la consideración de la lectura y a quién y qué correspondía leer; la lectura tiene un indudable carácter social, histórico y cultural que media y condiciona la competencia personal. Desde el lector reproductivo de los clásicos, hasta el lector analítico de la modernidad, pasando por el lector escolástico (véase Pozo, 2008) los cambios en la forma de concebir la lectura y el conocimiento han sido muy profundos. Durante amplios periodos, leer fue decir lo que dice un texto, repetir un significado establecido. En otros momentos, se trató de interpretar o más bien imaginar un significado al margen de las restricciones de lo literal. La lectura, tal como la entendemos desde la época moderna, implica una nueva actitud ante el conocimiento, una nueva forma de leer y aprender en la que lo meramente reproductivo o lo estrictamente interpretativo dan paso a una actitud epistémica, en la que el lector busca racionalmente un significado plausible para el texto.

Podemos acercarnos a los textos como lectores distintos: como el lector reproductivo, que busca decir lo que dice el texto; o como el lector crítico, capaz de interpretarlo y de pensar acerca de lo que comprende. Una lectura reproductiva tendrá como producto la recapitulación oral o la paráfrasis escrita, más o menos mimética del texto leído (en respuesta a preguntas literales, en resumen o incluso en comentario). Una lectura crítica y profunda tendrá productos distintos, a veces inesperados, pero más personales. Su huella, más o menos perceptible, sin embargo, se encuentra en los procesos de reflexión que ha generado, en la posibilidad de haber cuestionado o modificado conocimientos previos, de generar aprendizaje, o al menos dudas. En muchas ocasiones, nuestros objetivos de lectura requieren una lectura reproductiva (si quiero seguir las instrucciones para instalar un determinado programa informático, por ejemplo), y en otras necesitamos una lectura epistémica (cuando estamos ampliando nuestros conocimientos sobre un determinado tema). Ambas son necesarias, pero es importante percibir que persiguen finalidades distintas, desencadenan procesos y exigen estrategias diferentes que es necesario aprender.

4. ¿Es la lectura una cuestión de práctica?

Sí, pero no sólo. Como cualquier procedimiento, la lectura exige la práctica que permitirá, entre otros logros, la automatización de determinados procesos –como los de descodificación–, liberando así nuestra mente y permitiéndonos dirigir la atención hacia la elaboración del significado. Ahora bien, como se deduce de las respuestas a las preguntas anteriores, no debemos asimilar el carácter procedimental de la lectura a una dimensión estrictamente técnica. Ya hemos visto que podemos leer de distinto modo según los objetivos que nos planteemos y según sean las condiciones textuales y contextuales en que nos encontremos: leer supone poner en marcha nuestra capacidad de pensar estratégicamente, de tomar decisiones acerca del mejor modo de abordar la tarea que tenemos entre manos y de evaluar el grado en que nos aproximamos a nuestros propósitos. Si interpretamos que una situación de lectura puede ser resuelta mediante una lectura reproductiva, acudiremos a ella; si parece que para salir airoso de la tarea debemos elaborar, ir a fondo, pensar, nos involucraremos lógicamente en un proceso distinto.

Entre los factores que conducen a representarse una tarea de un modo u otro intervienen sin duda las propias características de la tarea: determinadas demandas, determinadas preguntas, exigen y/o favorecen un modo reproductivo de leer. Pero, con frecuencia, aunque la tarea haya sido diseñada para promover una lectura más profunda y crítica, los estudiantes la abordan de un modo superficial. Entre las posibles explicaciones a este fenómeno, la que remite a la influencia de las creencias implícitas que los estudiantes poseen –sobre el conocimiento, sobre la capacidad de aprender, sobre la lectura; (ver Schommer, 1990, 1993; Schraw y Bruning, 1996, 1999)– merece ser atendida. Sin entrar en detalles los estudiantes que creen que el conocimiento es simple (vs. complejo, relacionado) obtienen menor rendimiento en tareas de comprensión de textos; ocurre lo mismo cuando creen que se aprende de forma rápida, todo o nada (vs. una visión del aprendizaje gradual y procesual). Los estudiantes más jóvenes suelen tener visiones menos maduras del conocimiento y el aprendizaje, como las señaladas y, probablemente esta visión repercute en su forma de abordar las tareas: quieren comprender rápido, la primera vez que leen un texto; se quedan en la superficie, no buscan establecer relaciones. También las creencias implícitas sobre la lectura, relacionadas con la motivación, los objetivos y estrategias que el lector adopta, influyen en la forma en que se interactúa con el texto y tienen un impacto en el resultado de la lectura: la creencia de que el significado no está sólo en el texto, sino que depende también del lector hace que los estudiantes que participan de ella se involucren más activamente en la lectura, obtengan visiones más globales e integradas del texto que leen y generen respuestas más personales al mismo.

Los contextos que promueven actividades de lectura y de aprendizaje de distinto nivel de dificultad –especialmente si acuden a la reflexión sobre lo que se pretende, lo que se hace y por qué se hace– ayudan simultáneamente a leer mejor y a concebir la lectura, el conocimiento y el propio rol de aprendiz de forma más ajustada y madura (lo que, a su vez, repercutirá en la forma de abordar los textos, estableciéndose un “círculo virtuoso” de indudable beneficio para el estudiante).

5. ¿Influye la motivación en la lectura?

Por supuesto que sí; en este caso, los resultados de investigación corroboran la intuición de que motivación y éxito en lectura están relacionados. Por poner sólo un ejemplo, se ha podido mostrar que estudiantes motivados obtienen mejores resultados en lectura que otros compañeros igualmente

capaces pero menos motivados (la investigación se realizó en tres grupos de edad: 9, 13 y 17 años). De hecho, los estudiantes de menor edad pero con elevada motivación conseguían logros superiores al obtenido por los estudiantes mayores menos motivados (ver Guthrie y Wigfield, 2000).

Pero quizá lo que no sea tan intuitivo es que la relación entre motivación y éxito se alimenta mutuamente: los lectores más motivados leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad. Recíprocamente, el aprendizaje y la percepción de competencia aumentan la motivación, así que con frecuencia los estudiantes que aprenden son los más motivados, los que se implican más en la lectura. Así, si bien la motivación influye en la lectura, también el hecho de leer y de hacerlo bien –para uno mismo y para los demás– influye en la motivación, porque permite disfrutar tanto de la propia lectura como de la experiencia emocional de percibirse competente.

Disfrutar de la lectura, aprender con ella, pensar sobre lo que se ha leído, requiere una lectura implicada y comprometida. Ahora bien, si un alumno no encuentra buenos motivos para leer o si, aún encontrándolos, tiene miedo de fracasar, ante sí mismo y ante los demás, difícilmente se implicará. La percepción de competencia no es algo totalmente subjetivo, sino que se construye en torno a las “señales” que los demás ofrecen de forma implícita o explícita; en las aulas todo ocurre a la vista de otros: leer bien o trabucarse, recibir elogios o reconvenciones... Cuando uno se sabe/siente poco competente, y si tiene escasas expectativas de éxito (ya sea de forma autónoma o con la ayuda de otros) no parece razonable esperar que sienta un gran interés por la lectura. Más bien lo lógico es que ésta se minusvalore y que el esfuerzo que requiere se reserve para situaciones en que no haya más remedio que leer. En estas situaciones, en las que no se puede encontrar un sentido personal a la lectura, las condiciones externas como la presencia y atractivo de libros, de propuestas de animación a la lectura y otras, ven muy mermada su capacidad estimulante.

6. ¿Podemos ayudar a los alumnos a implicarse en la lectura?

De forma coherente con la respuesta anterior, podemos disponer algunas condiciones que contribuyan a motivar a la lectura; en términos generales, ofreciendo buenas razones para leer (porque es necesario para resolver un problema de conocimiento, porque nos aproxima a una hermosa historia, a un mundo enigmático, a un universo sugerente...). Y también en términos generales, intentando que todos los alumnos puedan percibirse progresivamente competentes, puedan experimentar éxitos en su proceso de aprendizaje (ver “8. ¿Somos beligerantes a favor de la lectura?”). En términos más específicos, se puede probar con lo siguiente:

- Siempre que sea posible, conceder autonomía para que los alumnos puedan escoger entre diversas opciones: entre los libros que pueden leer, entre el tipo y secuencia de actividades de lectura.
- La lectura es más comprometida cuando se vincula a proyectos globalizados, a tareas académicas relacionadas con la realidad y a las que los estudiantes pueden dar sentido. Esta autonomía requiere del estudiante un mayor control y responsabilidad que repercuta en motivación e implicación con la lectura.
- La rutina de las tareas de lectura suele ser un antídoto para la motivación. Diversificar objetivos, textos, formas (oral, silenciosa), organización social (individual, en parejas, con el profesor, colectiva...) y tareas de lectura puede contribuir a mantener la motivación, a la vez

que ofrece oportunidades para usar las estrategias que contribuyen a una lectura competente.

- La accesibilidad de una amplia oferta de libros y documentos variados en todos los formatos incide en la motivación por la lectura; sin embargo, ello no sirve de mucho si los docentes no muestran ellos mismos su interés por leer mediante lo que dicen y, sobre todo, lo que hacen.
- La implicación profesional y afectiva del profesor incide en el compromiso y motivación de los alumnos y ambos en su éxito académico, en general y también en la lectura. Dicha implicación se traduce en interés hacia los estudiantes; el seguimiento activo de su proceso de aprendizaje; el establecimiento de metas razonables para cada uno; la atribución de cierto grado de autonomía y control; el aliento y el reconocimiento ante sus logros; el hecho de que la evaluación tienda a focalizar el progreso de cada uno en relación al punto de partida; la ayuda que proporciona para que los alumnos aprendan a atribuir sus éxitos y fracasos a causas controlables, que se pueden modificar con el esfuerzo y la dedicación.

7. ¿Podemos ayudar a los estudiantes a ser estratégicos cuando leen?

El enunciado de la pregunta se refiere a si es posible ayudar a los alumnos a leer sabiendo qué y por qué leen, y cómo interactuar con el texto para comprenderlo, en función de los propósitos que guían la lectura. Se refiere asimismo a si podemos ayudar a que asuman progresivamente el control sobre el proceso que llevan a cabo mientras leen, y a que puedan modificarlo, pedir ayuda si es necesario, o emprender acciones que favorezcan la comprensión. La respuesta es afirmativa, lo que no significa que sea sencillo ni rápido intervenir para ayudar de ese modo; al contrario, ayudar a formar lectores estratégicos es una empresa de amplio alcance, que implica a maestros y profesores de todas las etapas educativas y de todas las áreas del currículum. Desde los primeros contactos con la lectura – incluso cuando esta lectura es realizada por otros- hasta la universidad, se puede contribuir a formar lectores estratégicos, esto es, a formar lectores:

- Que lean con una finalidad, atribuyendo sentido a la tarea, pudiendo aportar conocimiento y experiencia previa,
- Que sean capaces de inferir e interpretar; que comprueben la comprensión durante la lectura; que releen cuando sea necesario,
- Que puedan elaborar la información, discernir entre lo básico y lo secundario, integrarla, sintetizarla y eventualmente ampliarla.

En la medida en que estas estrategias se encuentren presentes en la actividad de lectura, se podrá alcanzar una comprensión para el texto de que se trate. Comprender no es una cuestión de todo o nada, sino de grado: comprendemos en función del texto, de su estructura, contenido, claridad y coherencia, y comprendemos también en función de nuestros conocimientos previos y disposición emocional. Pero, con ser necesarias, estas condiciones no son suficientes: comprendemos también en función de las estrategias que utilizamos para intensificar la comprensión y para detectar y compensar posibles lagunas y obstáculos (Palincsar y Brown, 1984). La presencia de estas estrategias explica por qué, incluso cuando no se busca, la comprensión implica de un modo u otro un aprendizaje no intencionado; su ausencia–porque el lector no sabe o no quiere utilizarlas- explica por qué la lectura es a veces tan superficial y poco productiva. Cuando además leemos con la finalidad de aprender su uso

explícito e intencional permite procesar en profundidad la información del texto (ver Solé, 1992, para una profundización sobre las estrategias de lectura y su enseñanza).

8. Y la conclusión: ¿Somos beligerantes a favor de la lectura?

Educar personas que puedan elegir leer para aprender, para disfrutar y para pensar, es un objetivo irrenunciable en la formación de ciudadanos autónomos y responsables. Ser beligerante a favor de la lectura es necesario, por cuanto verse privado de la capacidad para leer con competencia resulta discriminador y supone una barrera muy difícil de franquear para el desarrollo personal.

Apostar por la lectura significa confiar en las posibilidades de todos los alumnos para aprender a leer, y en las capacidades de los docentes para enseñarles; por lo tanto, no se debe aceptar pasivamente que un importante porcentaje de estudiantes no puedan aprender a leer y a utilizar la lectura en sus años escolares. Cuando se está a favor de la lectura:

- Se actúa con rapidez y decisión cuando se detectan dificultades en su aprendizaje y, sobre todo, se adoptan medidas ordinarias preventivas que optimicen y que apoyen las aulas en las que se aprende a leer
- Se trabaja para que en algún grado todos los alumnos puedan experimentar éxitos, aunque sea con ayuda y se evitan situaciones reiteradas de fracaso público
- Se aceptan las responsabilidades que todos los ciclos y etapas sin excepción tienen en la enseñanza de estrategias de lectura que capaciten para leer y disfrutar, para obtener información y aprender; para adoptar una perspectiva crítica ante lo que se lee y para pensar
- Se trabaja para concretar un plan de lectura general, que incluya de forma explícita los objetivos y contenidos de la educación literaria
- Se lee en el centro: leen los alumnos y los docentes, la lectura tiene tiempo espacio y prestigio; la biblioteca, como lugar de encuentro con la literatura y centro de documentación y conocimiento, es un órgano vital de la institución.

9. Referencias bibliográficas

Guthrie, J. T., Wigfield, A. (2000) *Engagement and Motivation in Reading*. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds) *Handbook of Reading Research*, Vol 3. 403-422. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Palincsar A.S., Brown, A.L. (1984) *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.

Pozo, J.I. (2008) *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Schommer, M. (1990). *Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.

Schommer, M. (1993). *Epistemological development and academic performance among secondary students*. *Journal of Educational Psychology*, 85, 406-411.

Schraw, G., & Bruning, R. (1996). *Readers' implicit models of reading*. *Reading Research Quarterly*, 31, 290-305.

Schraw, G., & Bruning, R. (1999). *How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement*. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 281-302.

Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

10 claves para enseñar a comprender. Educación Primaria

10 key steps for teaching comprehension. Primary Education

Eduardo Vidal Abarca

1. Por qué enseñar a comprender textos expositivos
2. Crear un contexto en el que la lectura tenga sentido
3. Analizar cuidadosamente el texto que se va a leer con los alumnos
4. Establecer unas metas específicas de comprensión
5. Atender a dos niveles de comprensión: lo-que-el-texto-dice y la-situación-a-la-que-se-refiere
6. Atender a las diferencias individuales
7. Modelar los procesos de comprensión en voz alta
8. Hacer preguntas que orienten los procesos mentales de los alumnos
9. Guiar la contestación a las preguntas con pistas y reglas
10. Practicar con diferentes tipos de textos y preguntas
11. Compartir la comprensión entre los alumnos

A continuación se encuentra un documento que pretende ayudar a los profesores y profesoras de Educación Primaria a enseñar a sus alumnos a mejorar sus estrategias de comprensión de textos expositivos. Se formulan diez recomendaciones escritas en forma de decálogo. Sintetizan lo que la mayoría de los expertos en enseñanza de la comprensión suscribirían. Previamente, se encontrarán unas reflexiones que enmarcan la lectura de textos expositivos en la Educación Primaria.

The article aims to help Primary School teachers show their pupils how to improve their comprehension strategies of explanatory texts. The author formulates ten recommendations written in the form of a decalogue. He summarizes what the majority of experts in teaching comprehension would ascribe to. Prior to this, there are some reflections related to the reading of explanatory texts in Primary Education.

A continuación encontrarás un documento sobre cómo los profesores y profesoras de Educación Primaria pueden enseñar a sus alumnos a mejorar sus estrategias de comprensión de textos expositivos. Se formulan diez recomendaciones escritas en forma de decálogo. Sintetizan lo que la mayoría de los expertos en enseñanza de la comprensión suscribirían. Previamente, encontrarás unas reflexiones la utilidad y necesidad de enseñar estrategias de lectura de textos expositivos en la Educación Primaria.

1. Por qué enseñar a comprender textos expositivos

Los textos expositivos resultan fáciles para los profesores, pero difíciles de entender para los niños. Son difíciles porque suelen comunicar información abstracta, tienen una gran densidad de información, las relaciones entre las ideas son de tipo lógico (si-entonces, causa-efecto, todo-parte, semejanza-diferencia, etcétera) y demandan la activación de gran cantidad de conocimiento. Los niños no están familiarizados con los textos expositivos. Están mucho más familiarizados con las narraciones, un género textual muy cercano a los niños ya que tratan de acontecimientos que les ocurren a las personas. El paso de comprender narraciones a textos expositivos es especialmente problemático para algunos niños, aunque muchos más se beneficiarán de una enseñanza más explícita de las estrategias de comprensión de estos textos.

A continuación se explican 10 claves para **enseñar a comprender** textos expositivos. Para ilustrar esas claves nos servimos de un breve texto de expositivo titulado *El Trabajo* que explica los cambios en las actividades productivas humanas.

El trabajo

Para poder sobrevivir, las personas siempre han necesitado cubrir sus necesidades básicas de alimentación, vestido, vivienda, etc. Así, para conseguir comida, el hombre se vio obligado a recoger frutos silvestres, pescar y cazar desde el momento en que apareció sobre La Tierra. Cuando los alimentos se acababan en un lugar, las personas se marchaban a otro lugar en busca de más alimentos.

Con el paso del tiempo, se aprendió a cultivar plantas y a criar animales. Se había inventado la agricultura y la ganadería. Gracias a este progreso el hombre comenzó a vivir en un lugar fijo y pudo disponer de alimentos durante todas las estaciones del año. Una parte de los productos obtenidos eran consumidos directamente. Otra parte de los productos (semillas, plantas, pieles, etc.) eran transformados para su aprovechamiento. Con las semillas de cereales, se elaboraba pan. Con las pieles se hacía ropa, calzado. Se había producido un nuevo progreso con el nacimiento de la industria.

Algunas veces los grupos humanos producían más de lo que necesitaban y empezaron a intercambiar, comprar y vender sus productos. Una parte de la población se dedicó a trabajar en las nuevas actividades. De este modo apareció el comercio. Las mercancías se trasladaban de unos lugares a otros. Así, se desarrolló el transporte.

2. Crear un contexto en el que la lectura tenga sentido

Leemos para comprender lo que otras personas nos quieren comunicar. Y eso que nos quieren comunicar se refiere a algún aspecto de la realidad significativo para nosotros. Es importante que los profesores enseñen a los alumnos ese acercamiento a la lectura. Por ejemplo, el texto *El Trabajo*, leído más arriba, comunica cómo han ido surgiendo diferentes formas de trabajo en la historia de la humanidad conforme se han ido produciendo cambios en la vida social.

Así, un profesor que quiera enseñar a los niños a comprender este texto debería enmarcar la lectura en un contexto significativo explicando cómo la forma de trabajar y satisfacer las necesidades básicas de supervivencia ha ido cambiando a lo largo de la historia. Igualmente debería activar el sentimiento de curiosidad de los alumnos por conocer estos cambios. Otra recomendación para ayudar a dar sentido a la lectura es activar los conocimientos previos que los estudiantes pueden tener sobre el contenido del texto. Ello les ayudará a conectar lo que van a leer con lo que ellos ya saben. Una introducción de este tipo, u otra similar, ayudará a dar sentido a la lectura.

3. Analizar cuidadosamente el texto que se va a leer con los alumnos

Decíamos más arriba que los textos expositivos resultan difíciles de comprender para los alumnos, y explicábamos la razón de ello. Por ello un profesor, antes de enseñar a comprender un texto concreto, debería analizar las dificultades de comprensión específicas de ese texto. ¿Cuáles son los conceptos fundamentales empleados en el texto? ¿Qué inferencias deberá hacer necesariamente el alumno para comprender los conceptos y las relaciones entre las ideas esenciales del texto? ¿Qué probabilidad tienen los alumnos de hacer esas inferencias por ellos mismos? Por ejemplo, el texto *El Trabajo* se articula en torno a los conceptos de *agricultura-ganadería*, *industria* y *comercio*. Son conceptos abstractos y difíciles de comprender para la inmensa mayoría de los niños de Primaria, no solo por su nivel de abstracción, sino además por su falta de experiencia directa en muchos casos. Además, su comprensión requiere de inferencias y razonamientos lógicos complejos (véase por ejemplo, la explicación del paso de la agricultura y ganadería a la industria).

Así, es imprescindible que el profesor analice previamente todas estas complejidades a fin de conocer qué conocimientos previos de los alumnos sería conveniente activar, así como planificar actividades para guiar la comprensión, tal como veremos en un punto posterior.

4. Establecer unas metas específicas de comprensión

Comenzar a leer un texto con los alumnos sin metas específicas de comprensión puede ser frustrante porque cuando surjan dificultades de comprensión el profesor no tendrá un plan pensado para guiar a los alumnos. No se trata de tener unas metas o un plan cerrado y rígido, sino unas metas que orienten la enseñanza de estrategias de comprensión para un texto concreto.

Por ejemplo, en el texto *El Trabajo*, un profesor puede proponerse como meta que los alumnos entiendan cómo se explica el surgimiento de cada una de las actividades laborales humanas: agricultura-ganadería, industria y comercio, y entienda cómo unas dieron lugar a las otras. En otro texto

más descriptivo, un profesor puede tener como objetivo entender las características o las diferencias y semejanzas entre objetos o fenómenos. Otros textos pueden dar lugar a otras metas u objetivos.

En todo caso, es importante que el profesor tenga un plan de qué es lo que quiere que los alumnos entiendan y cómo conseguirlo. Ese plan, por supuesto, no tiene por qué estar cerrado, sino abierto a otros posibles problemas de comprensión o sugerencias de los alumnos. Sería conveniente que el profesor comprobara si lo que los alumnos deben entender realmente lo están entendiendo. Ello se puede hacer mediante preguntas (ver las claves 7 y 8 para una concreción mayor de esta recomendación).

5. Atender a dos niveles de comprensión: lo-que-el-texto-dice y la-situación-a-la-que-se-refiere

Los textos *dicen* unas cosas explícitamente, y a la vez se refieren a unas *situaciones* del mundo físico o social, las cuales describen o explican. Por ejemplo, el texto *El Trabajo* utiliza unas palabras para comunicar unas ideas, referido todo ello a una situación: el cambio en las actividades laborales de los humanos desde sus comienzos hasta la actualidad. El autor podría haber empleado palabras diferentes a las que emplea, así como podría haber comunicado algunas otras ideas distintas a las que comunica para referirse a la misma situación. La situación referida hubiese sido la misma, pero lo hubiese dicho de forma diferente.

Es importante enseñar a los niños esta diferencia al menos por dos razones. Primero porque las situaciones que se comunican son más ricas que lo que se dice explícitamente en un texto. En otras palabras, los textos siempre dejan mucha información implícita, lo que obliga al lector a hacer inferencias para llegar a entender la situación que el texto representa. Segundo, porque la vía para llegar a entender la situación es entender lo que el texto dice explícitamente, lo que aconseja prestar mucha atención a lo que se dice explícitamente a fin de llegar a entender la situación que se comunica.

6. Atender a las diferencias individuales

Hay diversas fuentes de variabilidad en la comprensión de los alumnos. Una es el conocimiento previo sobre el tema del texto. Hay alumnos con poco conocimiento previo, mientras otros tienen mucho. Como el conocimiento previo facilita la comprensión, los primeros tendrán más dificultades que los segundos. Otra fuente es el nivel de descodificación. Hay alumnos que descodifican muy bien, mientras otros no lo hacen tan bien. Los primeros podrán emplear todos sus recursos en comprender, mientras los segundos tendrán que emplear parte de sus recursos en prestar atención consciente a descodificar. Una tercera fuente son las estrategias. Hay alumnos que buscan activamente entender lo que dice el texto, relacionar unas ideas con otras, imaginar la situación que se explica, etcétera, mientras otros tienen una lectura más pasiva. El profesor habrá de entender estas fuentes de variabilidad y, en el proceso de enseñanza, contemplar medidas para compensar esta variabilidad tales como activar conocimientos previos, leer previamente algunas palabras difíciles y explicar su significado o enfatizar la importancia de una lectura estratégica (ver a este respecto las *10 claves para aprender a comprender*).

7. Modelar los procesos de comprensión en voz alta

Muchos alumnos no saben bien cómo comprender. Si la comprensión fuera una acción física, tal como arreglar el pinchazo de una rueda de bicicleta bastaría con mostrar físicamente cómo hacer el arreglo. Pero la comprensión es una acción mental. ¿Cómo mostrar, entonces, el proceso de comprensión? Una forma muy efectiva es modelar la comprensión en voz alta. El profesor puede verbalizar lo que le pasa por la cabeza cuando está comprendiendo. Puede, así, parafrasear lo que lee (por ejemplo, *o sea que las primeras personas en La Tierra conseguían comida cazando, pescando o recogiendo frutos*), hacer en voz alta elaboraciones o razonamientos lógicos (por ejemplo, *si hay frutos silvestres en una zona y los humanos se dedican a comérselos, los frutos se acabarán, lo que obligará a desplazarse a otros sitios en busca de nuevos frutos*), o verbalizar dificultades (por ejemplo, *no entiendo muy bien qué quiere decir que “se ha producido un nuevo progreso con el nacimiento de la industria”*). De esta forma el alumno con dificultades puede entender las acciones mentales internas de las personas cuando intentan comprender.

8. Hacer preguntas que orienten los procesos mentales de los alumnos

Aparte de preguntar para evaluar la comprensión de los alumnos, las preguntas sirven para orientar los procesos mentales que el profesor quiere enseñar o practicar con los alumnos. En el documento *10 claves para aprender a comprender* se explican diferentes procesos esenciales en la comprensión (por ejemplo, prestar atención a lo-que-dice el texto, relacionar las nuevas ideas con las anteriores, o elaborar síntesis de lo que se va leyendo, entre otras). El profesor puede orientar a los alumnos hacia esos procesos haciendo preguntas sobre lo-que-dice el texto, sobre relaciones entre ideas o sobre cómo sintetizar en pocas palabras lo que dice un conjunto de frases.

Para ello, es muy conveniente basarse en lo dicho en las claves 2 y 3, es decir, analizar cuidadosamente el texto que se va a leer, las dificultades más probables de los alumnos, y establecer metas claras de comprensión. Por ejemplo, que comprendan tal o cual afirmación, que establezcan tal o cual relación entre ideas, etcétera. A partir del análisis y las metas, se prepararán preguntas que orienten los procesos de comprensión que el profesor quiere enseñar.

9. Guiar la contestación a las preguntas con pistas y reglas

La contestación a las preguntas, preferentemente con el texto delante, debe aprovecharse para guiar la comprensión de aquellos alumnos que tienen dificultades. Se puede guiar dando pistas cuando la respuesta no es completa o correcta. Para ello el profesor puede dirigir la atención hacia la información relevante (por ejemplo, *piensa dónde se habla de ...*), fijar claramente la meta de comprensión (p. ej., *aquí se trata de decir en pocas palabras lo más esencial ...*), estimular el recuerdo de algo leído o ya sabido (p. ej., *acuérdate de que ...*), hacer caer en la cuenta de alguna expresión de conexión de ideas (por ejemplo, *fíjate que el texto dice que “gracias a este progreso”...*), señalar que la respuesta está incompleta (por ejemplo, *eso que dices es verdad, pero falta algo más ...*), u otras pistas que los profesores usan habitualmente en el proceso de enseñanza. Nótese que estas pistas ayudan a la actividad mental del alumno a la vez que la orientan en una determinada dirección.

Otra ayuda complementaria es proporcionar reglas de cómo proceder tras haber resuelto uno o varios casos concretos. Por ejemplo, el profesor puede indicar cómo proceder para sintetizar información, o para relacionar ideas tras haber resuelto preguntas referidas a esos procesos.

10. Practicar con diferentes tipos de textos y preguntas

Si bien hay procesos generales que ponemos en marcha para entender cualquier texto (por ejemplo, captar las ideas que el texto dice, relacionar ideas, o sintetizar ideas), los textos expositivos tienen diferencias entre sí. Una dimensión en la que difieren es el tipo de relaciones entre ideas que predominan.

Hay textos donde predominan relaciones de causalidad, otros donde predomina la comparación entre ideas, otros donde predomina la descripción de características, otros donde predomina la exposición secuencial de un proceso.

Otras dimensiones en la que los textos difieren son el grado de estructuración de las ideas, la complejidad sintáctica de las oraciones, o la familiaridad del tema, entre otras. Es muy positivo que los alumnos lean una gran variedad de textos y aprendan a captar esas diferencias. No solo los textos son diferentes, sino también las preguntas que se puede hacer a los alumnos para orientar estrategias de comprensión.

Hay preguntas más dirigidas a localizar o recuperar informaciones específicas, otras más dirigidas a relacionar ideas, otras más orientadas a formular síntesis o comprender la globalidad del texto. A su vez, hay preguntas que requieren pocas inferencias, es decir, se refieren a *lo-que-dice-el-texto*, mientras otras requieren más inferencias y nos llevan a la *situación-a-la-que-el-texto-se-refiere*. Es igualmente positivo practicar con variedad de preguntas y que igualmente aprendan estrategias para responderlas.

11. Compartir la comprensión entre los alumnos

Si bien la comprensión es predominantemente una actividad mental individual, también puede ser una actividad colectiva, y es muy positivo que lo sea. Y ello por dos razones.

En primer lugar, es normal que lo que uno comprende leyendo un texto no sea idéntico a lo que otro comprende. Las personas prestamos atención preferente a diferentes ideas de un texto, activamos diferentes conocimientos previos, y hacemos diferentes inferencias. Todo ello contribuye a explicar las diferencias en comprensión tanto en el nivel más superficial de *lo-que-dice-el-texto*, como en el más profundo de la *situación-a-la-que-el-texto-se-refiere*. Si un texto se lee conjuntamente con otros, y se comparte lo que se entiende, las personas pueden enriquecer su comprensión con la de los demás. Pero hay una razón adicional que hace la actividad de compartir la comprensión muy positiva. Si el profesor aprovecha la situación colectiva para preguntar a diferentes alumnos por qué han entendido esto o aquello de esa u otra forma, y los alumnos explican ante los demás su procesamiento (por ejemplo, en qué se fijaron, las inferencias que hicieron, los conocimientos previos que activaron, etcétera), todos pueden entender cómo otros alumnos construyeron su representación del texto. Así, los alumnos se beneficiarán no sólo de las verbalizaciones del profesor (recordar clave 6), sino también de las de sus compañeros.



Puede resultar útil entregar a los estudiantes el documento *“10 claves para que aprendas a comprender”*.

10 claves para enseñar a comprender. Educación Secundaria Obligatoria

10 key steps for teaching comprehension. Compulsory Secondary Education

Eduardo Vidal Abarca

1. Por qué enseñar a comprender textos expositivos
2. Crear un contexto en el que la lectura tenga sentido
3. Analizar cuidadosamente el texto que se va a leer con los alumnos
4. Establecer unas metas específicas de comprensión
5. Atender a dos niveles de comprensión: lo-que-el-texto-dice y la-situación-a-la-que-se-refiere
6. Atender a las diferencias individuales
7. Modelar los procesos de comprensión en voz alta
8. Hacer preguntas que orienten los procesos mentales de los alumnos
9. Guiar la contestación a las preguntas con pistas y reglas
10. Practicar con diferentes tipos de textos y preguntas
11. Compartir la comprensión entre los alumnos

Este escrito pretende ayudar a profesores y profesoras de Educación Secundaria Obligatoria a enseñar a sus alumnos a mejorar sus estrategias de comprensión de textos expositivos. Se formulan diez recomendaciones escritas en forma de decálogo. Sintetizan lo que la mayoría de los expertos en enseñanza de la comprensión suscribirían. Previamente, encontrarás unas reflexiones sobre la utilidad y necesidad de enseñar estrategias de lectura de textos expositivos en la Educación Secundaria Obligatoria.

This article aims to help Secondary School teachers show their pupils how to improve their comprehension strategies of explanatory texts. The author formulates ten recommendations written in the form of a decalogue. He summarizes what the majority of experts in teaching comprehension would ascribe to. Prior to this, there are some reflections relating to the usefulness and necessity of teaching reading strategies for explanatory texts in Secondary Education.

A continuación encontrarás un documento sobre cómo los profesores y profesoras de Educación Secundaria Obligatoria pueden enseñar a sus alumnos a mejorar sus estrategias de comprensión de textos expositivos. Se formulan diez recomendaciones escritas en forma de decálogo. Sintetizan lo que la mayoría de los expertos en enseñanza de la comprensión suscribirían. Previamente, encontrarás unas reflexiones la utilidad y necesidad de enseñar estrategias de lectura de textos expositivos en la Educación Secundaria Obligatoria.

1. Por qué enseñar a comprender textos expositivos

Los textos expositivos resultan fáciles para los profesores, pero difíciles de entender para los alumnos. Son difíciles porque suelen comunicar información abstracta, tienen una gran densidad de información, las relaciones entre las ideas son de tipo lógico (si-entonces, causa-efecto, todo-parte, semejanza-diferencia, etcétera) y demandan la activación de gran cantidad de conocimiento que los alumnos no tienen. Además, los chicos y chicas de la ESO no están familiarizados con los textos expositivos; justamente en la ESO comenzarán a familiarizarse con ellos. A todo esto se une las especificidades propias de las diversas materias. Cada materia, por ejemplo la biología, la historia, la física o la geografía, tienen conceptos específicos y relaciones entre ideas también específicas. No es lo mismo entender la causalidad de los fenómenos físicos que la causalidad de los fenómenos socio-históricos. Además, las representaciones visuales (por ejemplo, diagramas, gráficos, mapas son diferentes en unas materias y en otras). Todo lo anterior hace patente la necesidad de que los profesores enseñen a leer los diferentes textos al mismo tiempo que enseñan los conceptos propios de sus materias. Una consecuencia clara de todo lo anterior es que no se puede hablar del “profesor de lectura” como se puede hablar del profesor de historia, del de matemáticas o del de ciencias. Todos los profesores son profesores de lectura en su respectiva materia. Y como tales, deberían dedicar energías a enseñar a leer los contenidos de sus respectivas materias.

A continuación se explican 10 claves para enseñar a comprender textos expositivos. Para ilustrar esas claves nos servimos de un texto de biología titulado *La evolución de las especies* que explica la teoría de Darwin sobre la evolución, un texto típico del currículo de la ESO.

La evolución de las especies

La evolución explica el origen de todos los seres vivos emparentando unos con otros por medio de la herencia de los caracteres genéticos. Las primeras observaciones sobre la posible evolución de los seres vivos proceden de los antiguos griegos. Sin embargo, hasta hace más de un siglo, los biólogos no se atrevieron a formular ninguna teoría sobre la evolución. Según la primera teoría, propuesta por Lamarck, las características adquiridas a lo largo de la vida, por ejemplo, los músculos desarrollados por un atleta, se heredan por sus descendientes. La teoría de Lamarck se ha abandonado porque se demostró que las variaciones corporales no pueden heredarse de padres a hijos. Un animal al que le falte una pata no tiene por qué producir descendientes sin esa pata. La teoría admitida actualmente fue propuesta por Darwin a mediados del siglo pasado. Darwin observó que en todos los seres vivos se producían variaciones en su estructura. Algunas eran perjudiciales para el individuo, pero otras eran favorables. Darwin propuso que los seres vivos que sufrían variaciones beneficiosas podían estar mejor adaptados al ambiente. Estos seres vivos tenían más posibilidades de tener una larga vida, de reproducirse y de transmitir las variaciones genéticas. Según Darwin, a lo largo de generaciones, se

fueron produciendo muchos pequeños cambios. Si estos cambios facilitaban la supervivencia, se originaban individuos con caracteres distintos de los caracteres que tenían sus lejanos antecesores.

Durante la reproducción, al formarse los cromosomas de las células sexuales, resultan nuevos organismos de características genéticas distintas a las de sus progenitores. Así se originan nuevos organismos, todos distintos entre sí, y mejor o peor adaptados al ambiente. Los genes de la célula reproductora de un ser vivo pueden variar en el transcurso de su vida. A este cambio accidental se le llama mutación. Normalmente, una mutación origina una cierta deficiencia. En algunos casos, esta deficiencia es grave y puede llegar a producir la muerte del individuo. En unos pocos casos, la mutación origina un individuo con mejores características. Se calcula que las mutaciones se producen normalmente en la naturaleza, una vez por cada millón de individuos. Pero hay factores ambientales que producen mutaciones más frecuentes, por ejemplo, ciertas sustancias químicas o la radioactividad.

Imaginemos que el proceso de la evolución actúa sobre una población de ovejas de una región fría. En esta población una oveja podría sufrir una variación o una mutación favorable en el gen responsable de la producción de lana. Esta oveja estaría mejor adaptada que el resto para resistir el frío. La oveja sobreviviría un mayor número de estaciones y podría producir más descendientes que otra del rebaño. Aparecerán ovejas mejor adaptadas que el resto de la población. Al cabo de mucho tiempo se originará una variación en la especie, y aumentará cada vez más el número de ovejas que poseen ese determinado gen. Se habrá producido una selección de la especie. Al cabo del tiempo, las ovejas menos adaptadas pueden llegar a desaparecer.

A continuación tienes las 10 claves que sintetizan cómo enseñar a leer y comprender textos expositivos.

2. Crear un contexto en el que la lectura tenga sentido

Leemos para comprender lo que otras personas nos quieren comunicar. Y eso que nos quieren comunicar se refiere a algún aspecto de la realidad significativo para nosotros. Es importante que los profesores enseñen a los alumnos ese acercamiento a la lectura. Por ejemplo, el texto *La evolución de las especies*, leído más arriba, explica cómo se puede explicar el fenómeno de la evolución de los seres vivos a lo largo de la historia de la vida sobre la Tierra.

Así, un profesor que quiera enseñar a los alumnos a comprender este texto debería enmarcar la lectura en un contexto significativo exponiendo algunas pruebas de que efectivamente ha habido evolución en las especies y que se trata de un fenómeno general en la historia de los seres vivos.

Igualmente debería activar el sentimiento de curiosidad de los alumnos por llegar a una explicación de un fenómeno tan importante y general.

Otra recomendación para ayudar a dar sentido a la lectura es activar los conocimientos previos que los estudiantes pueden tener sobre el contenido del texto. Ello les ayudará a conectar lo que van a leer con lo que ellos ya saben. Una introducción de este tipo, u otra similar, ayudará a dar sentido a la lectura.

3. Analizar cuidadosamente el texto que se va a leer con los alumnos

Decíamos más arriba que los textos expositivos resultan difíciles de comprender para los alumnos, y explicábamos la razón de ello. Por ello un profesor, antes de enseñar a comprender un texto concreto, debería analizar las dificultades de comprensión específicas de ese texto. ¿Cuáles son los conceptos fundamentales empleados en el texto? ¿Qué inferencias deberá hacer necesariamente el alumno para comprender los conceptos y las relaciones entre las ideas esenciales del texto? ¿Qué probabilidad tienen los alumnos de hacer esas inferencias por ellos mismos? Por ejemplo, el texto *La evolución de las especies* se articula en torno a los conceptos de *teoría*, *variaciones genéticas*, *supervivencia*, *mutación*, *selección*, y *adaptación*. Son conceptos abstractos y difíciles de comprender para la inmensa mayoría de los alumnos. Además, su comprensión requiere activar conocimientos previos específicos, así como hacer inferencias y razonamientos lógicos complejos. Nótese, por ejemplo, cómo para entender el segundo párrafo relativo a las mutaciones como mecanismo de cambio genético en los individuos y de evolución vía transmisión genética a los descendientes, el estudiante debe activar conocimientos específicos de genética sin los cuales no es posible entender adecuadamente el papel de las mutaciones en la evolución. El profesor haría bien en activar esos conocimientos antes de la lectura del texto.

Nótese igualmente cómo para entender el mecanismo de selección natural hay que hacer abundantes inferencias y razonamientos lógicos que no están explícitas en el texto. Es muy improbable que la mayoría de los estudiantes hagan esas inferencias y razonamientos sin ayuda del profesor.

Así, es imprescindible que el profesor analice previamente todas estas complejidades a fin de conocer qué conocimientos previos de los alumnos sería conveniente activar, así como planificar actividades para guiar la comprensión, tal como veremos en un punto posterior.

4. Establecer unas metas específicas de comprensión

Pedir a los alumnos que lean un texto sin proponerles metas específicas de comprensión puede ser frustrante porque cuando comente a los alumnos el texto y surjan dificultades de comprensión el profesor no tendrá un plan pensado para guiar a los alumnos. No se trata de tener unas metas o un plan cerrado y rígido, sino unas metas que orienten la enseñanza de estrategias de comprensión para un texto concreto. Por ejemplo, en el texto *La evolución de las especies*, un profesor puede proponerse como meta que los alumnos entiendan el papel de las variaciones genéticas accidentales y su relación beneficiosa con el entorno como una explicación fundamental para explicar la evolución. En otro texto más descriptivo, un profesor puede tener como objetivo entender las características o las diferencias y semejanzas entre objetos o fenómenos. Otros textos pueden dar lugar a otras metas u objetivos.

En todo caso, es importante que el profesor tenga un plan de qué es lo que quiere que los alumnos entiendan y cómo conseguirlo. Ese plan, por supuesto, no tiene por qué estar cerrado, sino abierto a otros posibles problemas de comprensión o sugerencias de los alumnos. Sería conveniente que el profesor comprobara si lo que los alumnos deben entender realmente lo están entendiendo. Ello se puede hacer mediante preguntas (ver las claves 7 y 8 para una concreción mayor de esta recomendación).

5. Atender a dos niveles de comprensión: lo-que-el-texto-dice y la-situación-a-la-que-se-refiere

Los textos dicen unas cosas explícitamente, y a la vez se refieren a unas *situaciones* del mundo físico o social, las cuales describen o explican. Por ejemplo, el texto *La evolución de las especies* utiliza unas palabras para comunicar unas ideas, referido todo ello a una situación: la explicación de cómo las especies han podido evolucionar a lo largo de la historia de la vida en La Tierra. El autor podría haber empleado algunas palabras diferentes a las que emplea, así como podría haber comunicado algunas otras ideas distintas a las que comunica para referirse a la misma situación. La situación referida no hubiese variado apenas, pero sí habría variado la forma de decirlo.

Es importante enseñar a los alumnos esta diferencia al menos por dos razones. Primero porque las situaciones que se comunican son más ricas que lo que se dice explícitamente en un texto. En otras palabras, los textos siempre dejan mucha información implícita, lo que obliga al lector a hacer inferencias para llegar a entender la situación que el texto representa. Segundo, porque la vía para llegar a entender la situación es entender lo que el texto dice explícitamente, lo que aconseja prestar mucha atención a lo que se dice explícitamente a fin de llegar a entender la situación que se comunica.

6. Atender a las diferencias individuales

Hay diversas fuentes de variabilidad en la comprensión de los alumnos.

Una es el *conocimiento previo* sobre el tema del texto. Hay alumnos con poco conocimiento previo, mientras otros tienen mucho. Como el conocimiento previo facilita la comprensión, los primeros tendrán más dificultades que los segundos.

Otra fuente es el *nivel de descodificación*. Hay alumnos que descodifican muy bien, mientras otros no lo hacen tan bien. Los primeros podrán emplear todos sus recursos en comprender, mientras los segundos tendrán que emplear parte de sus recursos en prestar atención consciente a descodificar.

Una tercera fuente son las *estrategias*. Hay alumnos que buscan activamente entender lo que dice el texto, relacionar unas ideas con otras, imaginar la situación que se explica, etcétera, mientras otros tienen una lectura más pasiva.

El profesor habrá de entender estas fuentes de variabilidad y, en el proceso de enseñanza, contemplar medidas para compensar esta variabilidad tales como activar conocimientos previos, leer previamente algunas palabras difíciles y explicar su significado o enfatizar la importancia de una lectura estratégica (ver a este respecto las *10 claves para aprender a comprender*).

7. Modelar los procesos de comprensión en voz alta

Muchos alumnos no saben bien cómo comprender. Si la comprensión fuera una acción física, tal como arreglar el pinchazo de una rueda de bicicleta bastaría con mostrar físicamente cómo hacer el arreglo. Pero la comprensión es una acción mental. ¿Cómo mostrar, entonces, el proceso de comprensión? Una forma muy efectiva es modelar la comprensión en voz alta. El profesor puede verbalizar lo que le

pasa por la cabeza cuando está comprendiendo. Puede, así, parafrasear lo que lee (p. ej., *o sea que la herencia de caracteres genéticos es lo que explica la evolución*), hacer en voz alta elaboraciones o razonamientos lógicos (por ejemplo, *Si se van produciendo pequeños cambios poco a poco, se facilita la supervivencia, porque son cambios que benefician su adaptación al medio. Y así se originan individuos con distintos caracteres. ¡Claro! Son diferentes de los que tenían los individuos de muchas generaciones atrás. O sea, que son pequeños cambios y que el cambio que se nota mucho es cuando se comparan individuos de muchas generaciones*), o verbalizar dificultades (por ejemplo, *“aquí se dice que una mutación origina un individuo con mejores características, pero, no sé, yo siempre había oído que las mutaciones eran anomalías, y una anomalía no produce mejores características”*). De esta forma el alumno con dificultades puede entender las acciones mentales internas de las personas cuando intente comprender.

8. Hacer preguntas que orienten los procesos mentales de los alumnos

Aparte de preguntar para evaluar la comprensión de los alumnos, las preguntas sirven para orientar los procesos mentales que el profesor quiere enseñar o practicar con los alumnos. En el documento *10 claves para aprender a comprender* se explican diferentes procesos esenciales en la comprensión (por ejemplo, prestar atención a *lo-que-dice* el texto, relacionar las nuevas ideas con las anteriores, o elaborar síntesis de lo que se va leyendo, entre otras). El profesor puede orientar a los alumnos hacia esos procesos haciendo preguntas sobre *lo-que-dice* el texto, sobre relaciones entre ideas o sobre cómo sintetizar en pocas palabras lo que dice un conjunto de frases.

Para ello, es muy conveniente basarse en lo dicho en las claves 2 y 3, es decir, analizar cuidadosamente el texto que se va a leer, las dificultades más probables de los alumnos, y establecer metas claras de comprensión. Por ejemplo, que comprendan tal o cual afirmación, que establezcan tal o cual relación entre ideas, etcétera. A partir del análisis y las metas, se prepararán preguntas que orienten los procesos de comprensión que el profesor quiere enseñar.

9. Guiar la contestación a las preguntas con pistas y reglas

La contestación a las preguntas, preferentemente con el texto delante, debe aprovecharse para guiar la comprensión de aquellos alumnos que tienen dificultades. Se puede guiar dando pistas cuando la respuesta no es completa o correcta. Para ello el profesor puede dirigir la atención hacia la información relevante (por ejemplo, *piensa dónde se habla de ...*), fijar claramente la meta de comprensión (p. ej., *aquí se trata de decir en pocas palabras lo más esencial ...*), estimular el recuerdo de algo leído o ya sabido (por ejemplo, *acuérdate de que ...*), hacer caer en la cuenta de alguna expresión de conexión de ideas (por ejemplo, *fíjate que el texto dice que “a este cambio accidental” ...*), señalar que la respuesta está incompleta (por ejemplo, *eso que dices es verdad, pero falta algo más ...*), u otras pistas que los profesores usan habitualmente en el proceso de enseñanza. Nótese que estas pistas ayudan a la actividad mental del alumno a la vez que la orientan en una determinada dirección.

Otra ayuda complementaria es proporcionar reglas de cómo proceder tras haber resuelto uno o varios casos concretos. Por ejemplo, el profesor puede indicar cómo proceder para sintetizar información, o para relacionar ideas tras haber resuelto preguntas referidas a esos procesos.

10. Practicar con diferentes tipos de textos y preguntas

Si bien hay procesos generales que ponemos en marcha para entender cualquier texto (por ejemplo, captar las ideas que el texto dice, relacionar ideas, o sintetizar ideas), los textos expositivos tienen diferencias entre sí. Una dimensión en la que difieren es el tipo de relaciones entre ideas que predominan. Hay textos donde predominan relaciones de causalidad, otros donde predomina la comparación entre ideas, otros donde predomina la descripción de características, otros donde predomina la exposición secuencial de un proceso.

Otras dimensiones en la que los textos difieren son el grado de estructuración de las ideas, la complejidad sintáctica de las oraciones, o la familiaridad del tema, entre otras.

Es muy positivo que los alumnos lean una gran variedad de textos y aprendan a captar esas diferencias. No sólo los textos son diferentes, sino también las preguntas que se puede hacer a los alumnos para orientar estrategias de comprensión. Hay preguntas más dirigidas a localizar o recuperar informaciones específicas, otras más dirigidas a relacionar ideas, otras más orientadas a formular síntesis o comprender la globalidad del texto. A su vez, hay preguntas que requieren pocas inferencias, es decir, se refieren a *lo-que-dice-el-texto*, mientras otras requieren más inferencias y nos llevan a la *situación-a-la-que-el-texto-se-refiere*. Es igualmente positivo practicar con variedad de preguntas y que igualmente aprendan estrategias para responderlas.

11. Compartir la comprensión entre los alumnos

Si bien la comprensión es predominantemente una actividad mental individual, también puede ser una actividad colectiva, y es muy positivo que lo sea. Y ello por dos razones.

En primer lugar, es normal que lo que uno comprende leyendo un texto no sea idéntico a lo que otro comprende. Las personas prestamos atención preferente a diferentes ideas de un texto, activamos diferentes conocimientos previos, y hacemos diferentes inferencias. Todo ello contribuye a explicar las diferencias en comprensión tanto en el nivel más superficial de *lo-que-dice-el-texto*, como en el más profundo de la *situación-a-la-que-el-texto-se-refiere*. Si un texto se lee conjuntamente con otros, y se comparte lo que se entiende, las personas pueden enriquecer su comprensión con la de los demás.

Pero hay una razón adicional que hace la actividad de compartir la comprensión muy positiva. Si el profesor aprovecha la situación colectiva para preguntar a diferentes alumnos por qué han entendido esto o aquello de esa u otra forma, y los alumnos explican ante los demás su procesamiento (por ejemplo, en qué se fijaron, las inferencias que hicieron, los conocimientos previos que activaron, etcétera), todos pueden entender cómo otros alumnos construyeron su representación del texto. Así, los alumnos se beneficiarán no solo de las verbalizaciones del profesor (recordar clave 6), sino también de las de sus compañeros.

Puede resultar útil entregar a los estudiantes el documento *10 claves para que aprendas a comprender*.

10 claves para aprender a comprender. Educación Primaria

10 key steps for teaching comprehension. Primary Education

Eduardo Vidal Abarca

1. Buscar sentido a lo que se lee
2. Prestar atención a “lo que dice” el texto
3. Buscar comprender conceptos esenciales
4. Relacionar las nuevas ideas con las anteriores
5. Interpretar las ayudas textuales para relacionar ideas
6. Elaborar síntesis de lo que se va leyendo
7. Organizar gráficamente las ideas del texto
8. Comprobar la comprensión de un texto pasado un tiempo
9. Distinguir cómo leer tipos diferentes de textos
10. Leer de forma flexible dependiendo de la meta de la lectura

Este artículo, dirigido a los profesores y profesoras de Educación Primaria, ofrece unas claves que ayudarán a los alumnos y alumnas a mejorar sus estrategias de comprensión de textos expositivos. Están escritas en forma de decálogo. Sintetizan recomendaciones que la mayoría de los expertos en comprensión suscribirían. Previamente, se encontrarán unas reflexiones que enmarcan la lectura de textos expositivos en la Educación Primaria.

The article aims to help Primary School teachers show their pupils how to improve their comprehension strategies of explanatory texts. The author formulates ten recommendations written in the form of a decalogue. He summarizes what the majority of experts in teaching comprehension would ascribe to. Prior to this, there are some reflections related to the reading of explanatory texts in Primary Education.

A continuación encontrarás un documento dirigido a los profesores y profesoras de Educación Primaria que resume unas claves sobre cómo los alumnos y alumnas pueden aprender a mejorar sus estrategias de comprensión de textos expositivos. Están escritas en forma de decálogo. Sintetizan recomendaciones que la mayoría de los expertos en comprensión suscribirían. Previamente, encontrarás unas reflexiones que enmarcan la lectura de textos expositivos en la Educación Primaria.

El paso de aprender-a-leer a leer-para-aprender

Durante los primeros años de la escolaridad los niños pasan por un largo proceso de aprendizaje del código alfabético. En estos años, los niños van ganando velocidad y exactitud en la lectura, logrando que muchas palabras se lean de forma bastante automática. Los niños aprenden-a-leer a la vez que aprenden contenidos sobre el mundo. Llega un momento, hacia mitad de la educación Primaria, en que los niños y niñas comienzan a leer de forma relativamente autónoma textos fundamentalmente del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, leer-para-aprender. Pierden peso los textos narrativos y adquieren mucha más presencia los textos expositivos. En este momento emprenden un camino que seguirán transitando durante toda su vida de estudiantes. Es importante que los niños aprendan bien esta nueva habilidad general. A continuación presentamos unas claves que ayudarán a niños y niñas a que ese camino transcurra en buenas condiciones. Estas claves resumen conclusiones esenciales de la psicología de la comprensión de textos expositivos. Antes de exponerlas, dedicamos unas líneas a resumir algunas otras conclusiones sobre los textos expositivos.

Del mundo de lo narrativo al mundo de lo expositivo

Hasta la mitad de la educación Primaria los niños han escuchado y leído sobre todo narraciones, un género textual muy próximo a la vida de las personas ya que trata sobre lo que nos pasa a los humanos. La estructura secuencial-narrativa resulta familiar y cercana a la vida de los chicos. Los padres seguramente les han contado multitud de cuentos.

Sin embargo, los textos expositivos tratan de conceptos abstractos y generales del mundo social y natural. Por ejemplo, el texto que figura más abajo explica conceptos relativos a las diferentes actividades humanas productivas, la *agricultura-ganadería*, la *industria* y el *comercio* como formas de cubrir las *necesidades básicas* humanas. La exposición de esos conceptos tiene una estructura lógica. Así, el texto va explicando la lógica del paso de una actividad productiva a otra. Las relaciones entre las ideas son igualmente relaciones de tipo lógico (causa-efecto, todo-parte, semejanza-diferencia, etc.). Así, no es sólo que los textos expositivos tratan de temas más alejados de la experiencia directa de los niños, sino que además esos temas tienen una estructura y unas relaciones lógicas muy diferentes de las propias de las narraciones. Por ello, la comprensión de los textos expositivos supone un reto para los niños y niñas de Primaria.

A continuación se explican brevemente 10 claves que desmenuzan ese reto. Son claves que describen lo que significa **aprender a comprender** textos expositivos. Para ilustrar esas claves nos servimos de un breve texto de expositivo titulado *El Trabajo* que explica los cambios en las actividades productivas humanas.

El trabajo

Para poder sobrevivir, las personas siempre han necesitado cubrir sus necesidades básicas de alimentación, vestido, vivienda, etc. Así, para conseguir comida, el hombre se vio obligado a recoger frutos silvestres, pescar y cazar desde el momento en que apareció sobre La Tierra. Cuando los

alimentos se acababan en un lugar, las personas se marchaban a otro lugar en busca de más alimentos.

Con el paso del tiempo, se aprendió a cultivar plantas y a criar animales. Se había inventado la agricultura y la ganadería. Gracias a este progreso el hombre comenzó a vivir en un lugar fijo y pudo disponer de alimentos durante todas las estaciones del año. Una parte de los productos obtenidos eran consumidos directamente. Otra parte de los productos (semillas, plantas, pieles, etc.) eran transformados para su aprovechamiento. Con las semillas de cereales, se elaboraba pan. Con las pieles se hacía ropa, calzado. Se había producido un nuevo progreso con el nacimiento de la industria.

Algunas veces los grupos humanos producían más de lo que necesitaban y empezaron a intercambiar, comprar y vender sus productos. Una parte de la población se dedicó a trabajar en las nuevas actividades. De este modo apareció el comercio. Las mercancías se trasladaban de unos lugares a otros. Así, se desarrolló el transporte.

Veamos ahora las claves para aprender a comprender:

1. Buscar sentido a lo que se lee

Leer es entender las ideas que alguien nos está comunicando con un texto escrito. Este principio tan simple no es evidente para muchos chicos y chicas de Primaria. Para muchos alumnos, leer es sobre todo no equivocarse al leer las palabras de un texto.

Pero leer sobre todo es construir en la mente una representación de ese trozo de realidad que alguien nos intenta transmitir mediante un texto. Por ejemplo, comprender el texto *El Trabajo* supone entender cómo han ido surgiendo diferentes formas de trabajo en la historia de la humanidad conforme se han ido produciendo cambios en la vida social.

Así, es importante iniciar la lectura de un texto pensando que un texto va a contar algo relacionado con el título del texto. Conforme se avanza en la lectura es igualmente esencial pensar: ¿tiene sentido lo que el texto me cuenta? ¿Soy capaz de imaginarme la situación de la que el texto me está hablando? Y finalmente, cuando se ha terminado de leer es igualmente importante pensar: ¿está claro lo que el texto quería comunicar?

2. Prestar atención a “lo que dice” el texto

El primer paso para llegar a comprender un texto es prestar atención cuidadosa a lo que el texto dice. De la misma forma que para entender lo que el profesor nos está diciendo es esencial prestar atención a lo que nos dice, comprender un texto requiere atender cuidadosamente a lo que el texto dice. Y lo que “dice” o comunica el texto son ideas, no palabras. Las palabras únicamente sirven para comunicar ideas, pero esas ideas podrían ser comunicadas con esas palabras u otras parecidas. Cuando uno termina de leer una frase, ¿sería capaz de decir con sus propias palabras lo que el texto decía? Ser capaz de decir con las propias palabras lo que se ha leído es una señal clara de comprensión. No es aconsejable leer superficialmente un texto en la primera lectura. Lo aconsejable es intentar entender el máximo posible la primera vez que se lee, lo cual no quiere decir que todo se entienda en la primera lectura. Sucesivas lecturas ayudarán a matizar y profundizar en el contenido del texto, pero la primera lectura es importante.

3. Buscar comprender conceptos esenciales

Los textos expositivos se articulan en torno a ideas fundamentales. Esas ideas fundamentales frecuentemente contienen conceptos o términos importantes, más o menos abstractos, y más o menos desconocidos.

Por ejemplo, el texto *El Trabajo* se articula en torno a los conceptos de *agricultura-ganadería*, *industria* y *comercio*. Es importante intentar comprender esos conceptos conforme se va leyendo. Para ello, el contexto en el que están insertados puede ayudar. Por ejemplo, el concepto de *industria* puede ser inferido a partir de las ideas anteriores que indican que algunos productos básicos eran transformados en otros que cubrían necesidades de las personas. Otras veces será necesario acudir a una fuente externa, sea un diccionario, una enciclopedia, el profesor u otra persona con conocimientos suficientes.

En todo caso, los conceptos esenciales de un texto expositivo deben ser objetivo esencial en la comprensión. Nótese que hay conceptos que no son esenciales para entender un texto. Por ejemplo, el concepto “silvestre” no es esencial en el texto *El Trabajo*. Un concepto no esencial puede anotarse como desconocido y, posteriormente, tratar de encontrar su significado. Pero un lector debería aprender que hay conceptos esenciales, mientras otros no lo son.

4. Relacionar las nuevas ideas con las anteriores

Un texto es un conjunto coherente de ideas. Es coherente porque unas ideas están relacionadas con otras.

Esas relaciones frecuentemente no están explícitas en los textos. Por ejemplo, en el texto *El Trabajo*, los alumnos han de inferir que recoger frutos silvestres o pescar era una forma de cubrir las necesidades de alimentación, y que esto era la causa de que los alimentos se acabaran en una zona. Ahora bien, esas relaciones no están explícitas en el texto. Es el lector quien ha de inferirlas aplicando razonamientos lógicos (por ejemplo, *si hay frutos silvestres en una zona y los humanos se dedican a comérselos, los frutos se acabarán, lo que obligará a desplazarse a otros sitios en busca de nuevos frutos*). Otras veces la inferencia se hace activando conocimientos previos generales. Por ejemplo, en el tercer párrafo el autor dice que los hombres comenzaron a “intercambiar, comprar y vender productos” y en la frase siguiente se dice que una parte de la población se dedicó a las “nuevas actividades”. El lector ha de inferir que esas nuevas actividades son las mencionadas en la frase anterior. En todo caso, tratar de relacionar unas ideas con otras preguntándose, por ejemplo, ¿qué tiene que ver lo que estoy leyendo ahora con lo que acabo de leer? es una manera excelente de aprender a comprender lo que nos dice un texto.

5. Interpretar las ayudas textuales para relacionar ideas

Los textos suelen incluir expresiones que indican al estudiante que debe relacionar lo que ahora está leyendo con alguna información anterior. En el texto *El Trabajo* hay algunos ejemplos. La segunda frase comienza con la palabra “Así”. Es una palabra general que en este caso podría ser sustituida por la expresión “por ejemplo”. Es decir, la palabra “as” está indicando al lector que hay una relación entre lo que va a leer y lo que acaba de leer. En otras ocasiones, la expresión es algo más explícita. Por

ejemplo, la tercera oración del segundo párrafo comienza diciendo “gracias a este progreso”... El estudiante debe entender que antes se ha debido hablar de un progreso, el cual ha causado lo que se afirma en esta oración (“el hombre comenzó a vivir en un lugar fijo...”). Como se puede ver, la palabra “progreso” no ha salido antes, pero el lector puede inferir que el invento de la agricultura y la ganadería supuso un progreso. Sería deseable que el lector, si es que no se ha dado cuenta ya, pensara acerca de por qué el invento de la agricultura y la ganadería supuso un progreso para los hombres.

En síntesis, los textos incluyen expresiones que indican al lector que debe conectar dos o más ideas. A veces, esas expresiones son muy explícitas (por ejemplo, “debido a”, “a diferencia de”), pero otras lo son menos. En todo caso, un buen lector prestará especial atención a estas expresiones que el escritor ha puesto para guiar la correcta comprensión de lo que quiere decir.

6. Elaborar síntesis de lo que se va leyendo

Conforme se va leyendo es conveniente hacer un esfuerzo por ir sintetizando lo que se acaba de leer a fin de llegar a unas ideas que resuman lo esencial del texto. Si un texto está bien escrito, esas síntesis es conveniente hacerlas tras la lectura de cada párrafo. De esta forma se irán organizando las ideas del texto, lo que contribuye a dar coherencia a todo el texto. Unas veces esas ideas-síntesis podrán ser una de las ideas del texto, pero muy frecuentemente esas ideas-síntesis hay que elaborarlas relacionando varias ideas entre sí.

Por ejemplo, tras leer el primer párrafo del texto *El Trabajo*, el lector podría llegar a la siguiente idea-síntesis: Las personas se alimentaban recogiendo frutos del campo o pescando, y yendo de un lugar a otro para buscar alimentos cuando se acababan allí donde estaban. Ideas similares se podrían elaborar con otros párrafos. Este proceso puede ser muy complicado en una primera lectura y frecuentemente es necesario que los profesores ayuden. No obstante, estos procesos de organización son objetivo esencial en posteriores relecturas. Hay que tener en cuenta igualmente que hay textos en los que elaborar estas ideas-síntesis es más fácil (i. e., cuando están explícitas en los textos) y otros en los que es más difícil (i. e., cuando no lo están).

7. Organizar gráficamente las ideas del texto

Tras la primera lectura del texto, es conveniente hacer actividades tales como hacer esquemas, mapas de ideas u otras similares. Todas ellas requieren releer el texto con la finalidad de representar organizadamente la estructura de ideas del texto. Hacerlo en forma de esquemas conlleva establecer estructuras jerárquicas de ideas, donde hay ideas de nivel 1, de nivel 2, y así sucesivamente. Hay formas diversas de hacer estos esquemas (por ejemplo, en forma de llaves, de diagrama, etcétera), pero todas ellas implican seleccionar o elaborar ideas de diferentes niveles de importancia y relacionarlas entre sí.

Organizar gráficamente las ideas del texto en forma de mapas de ideas no requiere una representación jerárquica como los esquemas, sino una representación en forma de red. En esta red las unidades o nodos son conceptos importantes conectados por relaciones (por ejemplo, causa, a-fin-de, es-un-ejemplo-de, está-formado-por, etcétera). Ambas formas de representar gráficamente las ideas del texto son útiles para aprender a comprender porque ayudan al estudiante a organizar y dar coherencia a las ideas del texto, que es lo esencial de la comprensión.

8. Comprobar la comprensión de un texto pasado un tiempo

Cuando acabamos de leer un texto frecuentemente nos parece que lo hemos comprendido bien. Si pasados unos pocos minutos intentamos recordar lo que el texto decía nos daremos cuenta de que esa sensación de haber comprendido bien era en parte falsa. Encontraremos que no recordamos muchas ideas, que algunas ideas que nos parecía haber entendido bien no están tan claras como nos parecía, o que recordamos ideas sueltas, pero no tenemos una representación organizada de lo que el texto decía. Todo esto no es solo efecto del olvido propio de nuestra memoria, que ciertamente es un factor previsible. Además del olvido, hay otro factor importante: la comprensión es un fenómeno constructivo, no es un fenómeno de todo o nada.

Comprender un texto expositivo es algo complicado. Como hemos visto requiere realizar muchas operaciones mentales durante la lectura (las explicadas en las claves 2 a 6). Dada esta complejidad es muy previsible que no todas ellas se hagan en una primera lectura, e incluso que algunas de ellas se hagan de forma errónea (por ejemplo, malentendiendo alguna de las ideas del texto). Comprobar la comprensión tras unos minutos nos ayuda a darnos cuenta de esta complejidad, a desconfiar de la sensación de comprensión inicial y, sobre todo, a darnos cuenta de que para comprender en profundidad un texto expositivo nuevo para nosotros es necesario volver sobre él y profundizar en su comprensión.

9. Distinguir cómo leer tipos diferentes de textos

Los textos a los que nos hemos estado refiriendo hasta ahora, como *El Trabajo*, son textos que se leen de forma secuencial desde principio a fin en orden marcado por el orden de los párrafos (por ejemplo, párrafo 1, párrafo 2, etc.). Pero hay otros textos que no tienen un orden de lectura secuencial porque no están estructurados en párrafos. A veces a estos textos se les ha denominado no-continuos. Algunos ejemplos de estos textos de lectura no continuos son: un gráfico (por ejemplo, de barras, o en forma de tarta), una tabla (por ejemplo, con el horario de trenes de una estación), un diagrama (por ejemplo, con la estructura organizativa de los diferentes organismos de un ayuntamiento), o un mapa (por ejemplo, político o físico). Ninguno de estos textos está pensado para ser leído en un orden determinado, como es el caso de los textos continuos.

Al leer estos textos no-continuos es necesario aprender el lenguaje específico de cada uno de ellos (por ejemplo, el papel de las leyendas en los gráficos o mapas, o la relación entre los elementos de una tabla o de un diagrama) de forma que se entiendan las relaciones entre los distintos elementos informativos del mismo.

Es igualmente necesario que se aprenda a traducir verbalmente las informaciones de esos textos no secuenciales de forma que cuando los mismos se presenten incluidos en un texto continuo que hace mención a los mismos, el estudiante pueda integrar la información de ambos.

10. Leer de forma flexible dependiendo de la meta de la lectura

Frecuentemente los textos expositivos van acompañados de preguntas que orientan cómo leer los textos. A veces es necesario leer en profundidad el texto para entender el máximo posible. Otras veces

se puede leer más superficialmente porque el objetivo de la lectura es sólo localizar un dato. Si el dato es muy simple, es incluso posible no leer siquiera todo el texto sino inspeccionarlo superficialmente hasta encontrar el dato que nos interesa. En todo caso, suele ser mejor leer todo el texto antes de responder las preguntas. Cuando se responden, es igualmente recomendable releer antes de responder. No hacerlo así, y fiarse demasiado de lo que uno cree haber comprendido suele provocar errores. Recuérdese lo que dijimos en la clave número 8.

Puede resultar útil entregar a los estudiantes el documento *10 claves para que aprendas a comprender*

10 claves para aprender a comprender. Educación Secundaria Obligatoria

10 key steps for learning to comprehend. Compulsory Secondary Education

Eduardo Vidal Abarca

Este artículo, dirigido a los profesores y profesoras de Educación Secundaria Obligatoria, ofrece unas claves que ayudarán a alumnos y alumnas a mejorar sus estrategias de comprensión de textos expositivos. Están escritas en forma de decálogo. Sintetizan recomendaciones que la mayoría de los expertos en comprensión suscribirían. Previamente, encontrarás unas reflexiones que enmarcan la lectura de textos expositivos en la Educación Secundaria Obligatoria.

The article aims to help Primary School teachers show their pupils how to improve their comprehension strategies of explanatory texts. The author formulates ten recommendations written in the form of a decalogue. He summarizes what the majority of experts in teaching comprehension would ascribe to. Prior to this, there are some reflections related to the reading of explanatory texts in Primary Education.

¿Qué he de hacer para comprender mejor?	¿Cómo puedo comprobar si lo hago bien?
1. Busca sentido a lo que lees	¿Entiendo lo que quiere decir el texto? ¿Tiene sentido? ¿Veo la lógica de lo que dice? ¿Soy capaz de imaginarme la situación de la que se habla?
2. Presta atención a “lo que dice” el texto	¿Sería capaz de decir con mis propias palabras lo que el texto decía?
3. Asegúrate de comprender bien los conceptos más importantes	¿Cuáles son los conceptos más importantes de la lectura? ¿Los entiendo bien?
4. Relaciona las nuevas ideas con las anteriores	¿Qué tiene que ver lo que dice el texto aquí con lo que decía allá?
5. Busca palabras que indican cómo relacionar ideas y sigue las pistas que te indican	¿Hay palabras como “así...”, “de esta forma”..., “por todo eso”, “a diferencia de...” o similares? ¿Me dan pistas sobre cómo relacionar las ideas?
6. Ve sintetizando lo que lees conforme vas leyendo, sobre todo al final de cada párrafo	¿En síntesis, qué dice lo que he leído hasta aquí?
7. Haz un esquemas con lo más importante del texto	¿Están los conceptos más importantes en el esquema? ¿Están bien relacionados?
8. Deja pasar unos minutos tras leer un texto y comprueba lo que has comprendido	Pasado un tiempo, ¿Qué recuerdo de lo que he leído? ¿Puedo definir los conceptos más importantes? ¿Qué preguntas se me ocurren sobre el texto?
9. Lee de forma diferente los textos no-continuos (gráficos, diagramas, tablas, mapas) que los continuos (textos habituales)	¿Sé bien cómo leer los textos no continuos? ¿Leo primero la información clave para entenderlos?
10. Lee de forma flexible dependiendo de la meta que tengas	¿Leo igual cuando tengo que explicar algo que cuando tengo que localizar un dato? ¿Tengo en cuenta lo que me preguntan cuando respondo a preguntas?

10 claves para enseñar a interpretar

10 keys to teaching interpretation

Daniel Cassany

1. Algunas reflexiones para empezar

2. 10 claves para enseñar a interpretar

- a) Trabaja la interpretación con todo tipo de textos.
- b) Utiliza textos auténticos
- c) Utiliza textos paralelos, opuestos o relacionados
- d) Incluye textos multimodales.
- e) Aprovecha las prácticas vernáculas previas.
- f) Evita la respuesta única o la corrección convergente.
- g) Fomenta el diálogo entre el alumnado,
- h) Pregunta sobre el propósito y el punto de vista del autor.
- i) Fomenta la relectura y el análisis de los puntos relevantes.
- j) Ayuda al alumno a relacionar la lectura con su mundo.

Hoy se lee más que ayer, textos más diversos y sofisticados; los textos han adquirido formas, funciones y características notablemente diferentes a las de antaño. Enseñar a leer hoy no puede limitarse sólo a adquirir la mecánica fonográfica. Las 10 claves que se presentan en este artículo son orientaciones sencillas y ejemplificadas para dotar a la práctica y la enseñanza de la lectura de una dimensión más crítica e intentan fomentar una interpretación contextualizada. Se dirigen a docentes de todas las materias.

Today we read more than in the past. We read a wider variety of texts of a more sophisticated kind; texts have acquired forms, functions and features which are notably different from those of the past. Teaching reading today cannot only be restricted to acquiring the phonographic mechanics. The 10 keys presented in the article are simple exemplified guidelines for giving practice and the teaching of reading a more critical dimension and trying to encourage contextualized interpretation. It is directed at teachers of all subjects.

1. Algunas reflexiones para empezar

Varios factores socioculturales, políticos, económicos y tecnológicos han operado cambios trascendentales en la naturaleza de los textos y de las prácticas lectoras que desarrollamos hoy en día. Hoy leemos más que hace un par de décadas, leemos otros textos y lo hacemos de manera diferente. Entre otros factores:

- a. Leemos en situaciones nuevas, con otros formatos y otros géneros discursivos. Seguimos leyendo libros, revistas y folletos, pero también chateamos por Messenger, enviamos SMS con el móvil, participamos en foros y wikis en Internet, compramos un billete de avión en una web, etc. En la calle, sacamos dinero de un cajero automático, pagamos un parking o consultamos una información turística en un ordenador público. Leer es más diverso y cada situación, formato y texto crean sus propias particularidades.
- b. Leemos imágenes, vídeos y esquemas virtuales, además de letras. La portada de un periódico electrónico incluye vínculos, fotografías y vídeos, e incluso gráficos interactivos; la interfaz de un programa de correo electrónico (Gmail, Hotmail) o de una red social (Facebook, Tuenti) indica con iconos, colores, sonidos e imágenes las utilidades disponibles. Leemos textos multimodales que combinan diversidad de códigos.
- c. Leemos textos procedentes de cualquier lugar del planeta, gracias a Internet, al incremento de las publicaciones y a la globalización. Leemos escritos realizados por hombres y mujeres de todas las edades, etnias, culturas, religiones e ideologías. Leer es más difícil que antes, cuando sólo accedíamos a los textos escritos por miembros de nuestra comunidad (por hombres, adultos, españoles, católicos y de una misma ideología).
- d. Cualquiera puede difundir sus opiniones en Internet sobre todo, pero también en papel gracias a la libertad de expresión, la tecnología y la globalización. No hay tantos controles de calidad sobre la veracidad y la fiabilidad de una información. Vivimos rodeados de basura escrita, de textos que exageran, ocultan, manipulan o engañan. Leer es mucho más estratégico que antes, porque requiere saber navegar entre tanta información para hallar lo que se busca y separar la basura de las perlas.

En definitiva, hoy se lee más que ayer, textos más diversos y sofisticados; los textos han adquirido formas, funciones y características notablemente diferentes a las de antaño. Por todo ello, enseñar a leer no puede limitarse sólo a adquirir la mecánica fonográfica (a relacionar la letra con el sonido, a oralizar el texto), o a desarrollar los procesos cognitivos de comprensión (a activar el conocimiento previo, hacer hipótesis, confirmarlas al procesar la prosa, autoevaluar la propia comprensión, etc.). Si tenemos en cuenta los cambios mencionados, es imprescindible dotar la enseñanza de la lectura de una dimensión más social y crítica.

Aquí usamos precisamente el término *interpretar/interpretación* para destacar esa nueva dimensión. *Interpretar* un escrito es algo más que *comprenderlo*. Si comprender es “construir” el significado de un texto (visto como *mensaje comunicativo*), interpretar requiere tomar conciencia del uso y del valor que tiene un texto en nuestra comunidad (visto como *artefacto social y político*). Interpretar es darse cuenta del tipo de texto que leemos, de las maneras con que se utiliza, de los efectos que provoca, del estatus que adquiere con él su autor, de la opinión y la actitud que nos genera a los lectores, etc. Interpretar es todavía más difícil que comprender, porque lo incluye.

Quizá algún docente desconozca los ejemplos citados más arriba o considere sin más que no son prácticas lectoras que deban tratarse en la escuela, puesto que ésta debe centrarse en los libros de texto y los manuales. Se equivoca. Muchos alumnos ya son *nativos digitales*, chicos que han crecido con un móvil en el bolsillo, una pantalla en su habitación, un *Ipod* en el oído o *Google* y *Wikipedia* como principal fuente de información. Para ellos leer y escribir es eso y el futuro que les espera también avanza en esta línea. Si la escuela debe preparar para el futuro, la enseñanza de la lectura debe atender las formas de lectura electrónica, además de continuar tratando las fuentes tradicionales del saber, con papel y bibliotecas de ladrillo.

Quizá otros docentes creen que sólo deben enseñar a “comprender” porque la “interpretación” es algo personal y la escuela no puede transmitir ideologías. También se equivocan. Si damos a entender que los textos son “neutros” o que siempre aportan datos “objetivos y veraces”, estaremos formando ciudadanos ingenuos y manipulables. No se trata de inculcar ninguna ideología, sino de mostrar cómo hoy en día se usan los textos para transmitir las ideologías; cada alumno puede desarrollar sus puntos de vista personales. La enseñanza de la lectura debe enseñar a leer tanto los textos académicos como los del día a día.

2. 10 claves para enseñar a interpretar

Las diez claves que siguen son orientaciones sencillas y ejemplificadas para dotar a la práctica y la enseñanza de la lectura de una dimensión más crítica, fomentando la interpretación contextualizada. Se dirigen a los docentes de todas las materias, puesto que la lectura es una práctica transcurricular:

a. Trabaja la interpretación con todo tipo de textos.

Una idea muy extendida aunque no escrita sugiere que sólo es posible interpretar textos de opinión (prensa, publicidad, debates políticos) porque los discursos académicos (manuales, libros de texto, apuntes, etc.) sólo exponen datos objetivos. Se trata de un error. Por una parte, cualquier texto adopta el punto de vista del autor y, aunque sólo incluya datos empíricos, hay una selección y una priorización de los mismos que responden a un punto de vista particular. A veces, el sesgo ideológico puede estar en los ejemplos, en las fotografías o en la elección de las palabras. Por otra parte, interpretar un texto no se reduce solo a recuperar la ideología o el punto de vista del autor, también incluye desarrollar las posiciones personales como lector (acuerdos, rechazos, contraopiniones): interpretar significa poder decir *si me gustó o no un texto, si estoy de acuerdo, si me resulta útil o no*, etc. Y eso se puede hacer con todos los textos. Por ello, conviene fomentar la interpretación de todos los textos —y no sólo de los “subjetivos”.

b. Utiliza textos auténticos

Utiliza textos auténticos del entorno del aprendiz o de sus temas de interés potencial. Si los textos son muy extensos, elige capítulos o subapartados de tamaño apropiado que sean representativos. Evita los fragmentos que rompen la unidad conceptual. Respeta los formatos, el diseño y la presentación del original, para que el alumno se familiarice con ellos. Los textos auténticos muestran de manera natural la diversidad discursiva del día a día y la conexión sutil entre los textos, los autores, sus intenciones y su entorno. Los temas cercanos facilitan la aportación del conocimiento previo del alumno y muestran

también la diversidad de puntos de vista. El aprendiz puede darse cuenta con más facilidad de las funciones sociales que desempeñan los textos en la comunidad, más allá de su utilidad básica para transmitir datos. Llevemos al aula artículos de la prensa local y nacional, webs institucionales, entradas de Wikipedia, publicidad, folletos informativos, literatura, blogs personales de temas afines, etc. Aprovechemos fotografías de carteles, grafiti u otros textos públicos. La enseñanza resultará más rica si el alumnado se enfrenta a diversidad de géneros, formatos y ejemplos, a lo largo de un curso, que si solo se centra en el libro de texto.

c. Utiliza textos paralelos, opuestos o relacionados

Utiliza textos paralelos, opuestos o relacionados sobre un mismo tema, de modo que el alumnado los compare, se dé cuenta de sus relaciones, semejanzas y diferencias, y pueda experimentar los efectos sociales que provoca el lenguaje. En la vida real, cada escrito se conecta con textos previos, posteriores o coetáneos: cada texto busca su audiencia, responde a otro escrito, discute sus argumentos, los copia o parodia, etc. Es útil mostrar al aprendiz esas conexiones para facilitar la interpretación. Por ejemplo, comparemos las crónicas sesgadas de *As* y *Sport* después de un Barça-Madrid; contrastemos la definición de un concepto de Física o Geografía en *Wikipedia*, una enciclopedia escolar y el libro de texto; analicemos los argumentos y el estilo de dos cartas al director con opciones contrapuestas; verifiquemos si la predicción meteorológica del periódico concuerda con la de las webs internacionales y con las mediciones realizadas por los propios alumnos en su centro; revisemos las declaraciones de los líderes políticos después de unas elecciones, mostrando cómo manejan los datos estadísticos a su antojo, etc. La comparación de varios textos muestra la interconexión entre los discursos y favorece las interpretaciones situadas e individualizadas. Al contrario, las tareas de lectura y comentario de textos aislados son más irreales, descontextualizadas y complejas.

d. Incluye textos multimodales.

Utiliza en clase fotografías, esquemas, gráficos y vídeos. Eso también es leer, porque las imágenes se integran en la escritura y porque para referimos a ellas necesitamos las palabras. Las tareas de describir imágenes y vídeos, expresar sensaciones personales e intercambiar opiniones no sólo ayudan a interpretar los textos audiovisuales, sino que fomentan el desarrollo de las capacidades expresivas y el uso del lenguaje especializado. Algunas tareas sugerentes son identificar fotografías manipuladas, descubrir el punto de vista que adopta una imagen o un vídeo o valorar la conexión entre la imagen y su texto (en noticias, fotologs, etc.). También podemos aprender a retocar fotografías, componer gráficos o grabar un vídeo para documentar un escrito. Enseñemos al alumnado los conceptos básicos de la imagen (*primer plano, fondo, punto de vista, perspectiva, contrapicado*, etc.) o los gráficos (*tipos, categorías, descriptores*, etc.). Usemos el material generado por los medios de comunicación o las fotos y los vídeos de los propios alumnos. Aprovechemos los repositorios audiovisuales en línea (*Flickr, Picassa, YouTube*).

e. Aprovecha las prácticas vernáculas previas.

Muchos alumnos tienen *vida letrada* fuera del aula: intercambian SMS con sus amigos, chatean cada día por *Messenger*, *postean* comentarios en su fotoblog o en el de sus amigos, llevan un diario íntimo.

Son prácticas caseras y privadas, más o menos sofisticadas, con mucha relevancia emocional para el adolescente, que conviene respetar y valorar en su contexto. Las denominamos *vernáculos* (para distinguirlas de las *académicas*) y podemos aprovecharlas para conectar la clase con el mundo exterior y para fomentar una enseñanza más completa y útil. Por ejemplo, pidamos al alumnado que aporte muestras de SMS, fotologs, foros y chats para analizarlos; reformulemos o “traduzcamos” algunos de esos escritos para contextos más formales, que requieran una prosa correcta y elaborada; recojamos y analicemos el argot usado o las presuposiciones y los implícitos que contienen, etc. Así el alumnado tomará conciencia de la diversidad de escrituras, de las distintas funciones que ejercen y de la necesidad de dominar más de un código. En definitiva, es relevante construir puentes de diálogo entre lo que se hace fuera y dentro de la clase.

f. Evita la respuesta única o la corrección convergente.

Las tareas de lectura que persiguen una respuesta única, la correcta o preestablecida por el profesor (el libro de texto o la tradición canónica) matan la interpretación personal y transfieren la presuposición falsa de que hay un único significado en el texto, de que todos leemos del mismo modo y de que quien ha entendido algo distinto es porque lee mal. También inducen a confundir la comprensión de unas ideas con estar de acuerdo con las mismas. Al contrario, son más interesantes las tareas divergentes, que fomentan respuestas individuales, extensas y razonadas, que permiten al alumno desarrollar sus puntos de vista. Por supuesto, eso no significa que cualquier interpretación sea válida, aunque sea respetable. Las interpretaciones más adecuadas son las que generan más significado y con más coherencia; las erróneas son las que llevan al sinsentido o a la incongruencia, pero entre unas y otras pueden existir muchas y variadas propuestas, que enriquecen el texto.

g. Fomenta el diálogo entre el alumnado,

el intercambio de puntos de vista durante la lectura. El habla es la mejor herramienta para construir interpretaciones de un texto y, puesto que necesitamos a un interlocutor para hablar, organicemos la clase en parejas o tríos de alumnos que lean el texto en silencio y que intercambien sus impresiones. Al tener que explicar a un compañero lo que entendiste, te ves obligado a buscar palabras para expresarlo, de manera que las intuiciones y las emociones se materializan en lenguaje. Al escuchar la opinión de otros compañeros, tus interpretaciones se refuerzan, si hay coincidencia, o se corrigen, si no la hay. El trabajo en grupo también prepara para intervenir en una puesta en común final: los alumnos participan más porque tienen más cosas que decir. Finalmente, el alumno se da cuenta de que hay varias interpretaciones posibles, que la suya solo es una más y que comprendemos mejor un texto al sumar puntos de vista.

h. Pregunta sobre el propósito y el punto de vista del autor.

La tarea tradicional de buscar la idea principal debe ser sustituida por estas otras, que adoptan una perspectiva más social: *¿qué pretende el texto?, ¿por qué lo escribió el autor?* Sin duda son preguntas más difíciles que exigen haber comprendido antes las ideas principales del texto. En general, las preguntas sobre la forma (estilo, lenguaje) y la estructura del texto (tesis, idea de cada párrafo) deberían supeditarse a los efectos que causan en el lector y a los propósitos a que aspira el autor, de modo que el alumno pueda darse cuenta poco a poco de la utilidad que tienen los diferentes recursos

discursivos. Otras preguntas posibles son: *¿por qué utiliza estas palabras el autor?, ¿qué efectos provoca este orden de las ideas?*

i. Fomenta la relectura y el análisis de los puntos relevantes.

Difícilmente podremos construir una interpretación elaborada con una sola lectura, por breve y sencillo que sea el texto. A los alumnos, con menos experiencia lectora, todavía les puede costar más. Por ello, las tareas de lectura crítica deben fomentar la anticipación, la relectura selectiva del texto y el análisis lingüístico de los fragmentos más relevantes, que esconden los puntos calientes de la interpretación. Animemos al alumno a releer con preguntas como: *¿dónde se afirma X en el texto?, ¿qué palabras o fragmentos del texto te han sugerido esta idea?, ¿con qué fragmentos estás de acuerdo?* La relectura puede alternar con el diálogo en grupos pequeños y con la puesta en común.

j. Ayuda al alumno a relacionar la lectura con su mundo.

Los adolescentes leen por su cuenta cuando los textos se integran en su vida social, cuando leer y escribir reafirma y consolida su identidad: al chatear con colegas, al comentar con amigos una novela fantástica, al participar en foros de manga, rock, deporte o motocicletas, etc. La interpretación juega un papel esencial en esta conexión, porque es al interpretar personalmente un escrito cuando surge el *yo*, cuando se consolida la identidad por oposición con el *otro* (autor u otro lector). Por ello, propongamos tareas que conecten la lectura con la vida personal: escribir un *Diario de lectura* para detallar las sensaciones que provoca leer un libro (los recuerdos que despierta, las sensaciones que provoca, etc.); fomentemos que los alumnos se recomienden entre sí sus lecturas preferidas, explicando por qué les gustó un libro, una web, un foro, etc.

En resumen, la enseñanza de la lectura es hoy más compleja que antes, puesto que la lectura ha incrementado su importancia en las comunidades letradas: hoy leemos más, textos más variados y de manera más compleja. Esas 10 claves no son incompatibles con otras recomendaciones de tipo lingüístico, psicológico, pedagógico o tecnológico. Las propuestas para trabajar con *tareas* o *secuencias didácticas*, con *WebQuest* o *Cazas del tesoro*, o las que enfatizan el aprendizaje cooperativo, la autonomía del aprendiz o el desarrollo de los procesos de autorregulación son coherentes con esta perspectiva social y crítica de la lectura que hemos presentado. Lo social suma, no resta.

10 consejos para seleccionar las lecturas. Educación Secundaria Obligatoria

10 tips for selecting reading material. Compulsory Secondary Education

Gemma Lluch

1. El nivel educativo o la edad del lector
2. Los temas de las lecturas
3. Los formatos y los tipos de lectura
4. Las imágenes, los gráficos, las fotografías, los diagramas, etc.
5. La forma de presentar los datos
6. La forma de redactar la información
7. La selección de una lectura por los valores
8. Las lecturas dramáticas
9. Las lecturas poéticas
10. Y los relatos
11. Y para saber más...

La lectura forma parte de todas las materias de la Educación Secundaria. Leer en lengua y leer en literatura, leer en sociales y en matemáticas, leer en química o en educación física. Pero, ¿cómo seleccionamos las lecturas teniendo en cuenta este marco?, ¿qué principios orientarán al centro educativo para elegir el libro o el documento adecuado en la Educación Secundaria?, ¿cómo podemos conjugar el interés de la materia, el del lector y el nuestro?, ¿cómo acordamos unas lecturas que satisfagan los objetivos anteriores? En este artículo, la autora nos propone diez consejos para seleccionar lecturas para la secundaria obligatoria. Diez consejos para que un centro de Educación Secundaria Obligatoria seleccione lecturas adecuadas para todas las asignaturas. Diez consejos para diversificar el hecho de leer e implicar desde al profesor de Educación Física al de Ciencias de la Naturaleza o Ciencias Sociales hasta el de Educación Plástica o de Música.

Reading is an important part of the National Curriculum for Secondary Education. Specific reading activities must be designed for Literature, Social Science, Maths or Chemistry. How can we select our readings taking such a framework into account? What criteria can be followed to choose a particular book or material for Secondary Education? How to combine subject's adequacy, teachers' interests and students' engagement? How to agree on readings that satisfy these objectives? The author proposes 10 recommendations for schools to select adequate readings for all subjects. 10 interesting pieces of advice are given so as to make literacy and reading selections a motivating activity for teachers of all areas: Physical Education, Science, History, Art or Music.

1. El nivel educativo o la edad del lector

Habitualmente, los editores incluyen información sobre cuál es la edad lectora o el nivel educativo recomendado en las lecturas o en los materiales informativos que dirigen a los docentes. Para elaborar estas recomendaciones acostumbran a basarse en estudios didácticos o pedagógicos que analizan la competencia lectora o el desarrollo intelectual que alcanza el lector en una determinada fase de su crecimiento. A partir de estos datos, fijan los temas, el número de páginas o el estilo que más gusta en cada edad o que es más adecuado para cada nivel educativo.

Es importante recordar unos consejos para interpretar estas recomendaciones:

- Los indicadores sobre qué edad lectora o qué nivel educativo es el más adecuado para una determinada lectura no deben ser una censura que aleje a un lector que tiene interés en ese libro porque está indicado para más mayores o más pequeños.
- La orientación de la editorial o de los estudios sobre el tema debemos contrastarla con los conocimientos del grupo concreto con el que trabajamos, porque nosotros, mejor que nadie, sabemos que cada niño crece a su propio ritmo y requiere de atenciones diferenciadas.
- La intuición del docente o el conocimiento que tenemos del alumno prevalece al resto de indicadores, que siempre serán recomendaciones útiles para orientar nuestro trabajo y ampliar las posibilidades de elección de títulos.

2. Los temas de las lecturas

Los temas de los libros dirigidos a los estudiantes de la Educación Secundaria pueden ser los mismos que interesan a un adulto. Cada vez hay menos temas prohibidos o poco habituales y la diferencia radica sobre todo en la forma de exponerlos y de plantearlos.

La selección de lecturas a partir del tema no se realiza sólo en los relatos, también es importante en las novelas gráficas o el cómic, en los libros de conocimientos, los dietarios o las biografías, en la poesía o en el teatro.

Los temas de lectura son muy amplios y es importante estar abierto a todos para encontrar el que pueda gustarle a cada lector. Los que más les puede interesar tienen relación con:

- Sentimientos y emociones: el amor, la soledad o la felicidad; la frustración o la rabia, pero también la nostalgia, el miedo o el abandono.
- Condición humana: el crecimiento, desde el punto de vista psicológico o biológico, de una persona, una familia o una nación; el crecimiento centrándose en la búsqueda de la propia identidad, describiendo los ritos de paso en diferentes culturas y épocas contrastadas; la sexualidad y la forma de vivirla en países o momentos; la enfermedad o la muerte, desde la biología o desde la historia, desde la familia o la medicina, desde las creencias religiosas o desde el pragmatismo.

A partir de 14 años
 A partir de 12 años
 A partir de 12 años
 Primero de secundaria
 A partir de 13 años
 A partir de 13 años

- c. Cotidianidad de los adolescentes: el entorno social y afectivo familiar y escolar más próximo pero también contrastándolo con otros momentos y lugares, la amistad o el primer amor y los rituales que los acompañan, los abuelos y las costumbres sociales o la historia social que han vivido, los lugares y formas de vivir las vacaciones, las adicciones y las enfermedades relacionadas con la edad de los jóvenes en la actualidad y en el pasado, desde la descripción a la prevención.
- d. Circunstancias y relaciones familiares: la llegada de un hermano, de un nuevo padre o madre, el divorcio, la adopción, la orfandad o el abandono. Las familias de hoy y de ayer, las de aquí y las de otros lugares, las fiestas que se celebran y los ritos que las conforman.
- e. Contexto: los animales, la naturaleza, el medio ambiente, la vida urbana o rural, los acontecimientos históricos y otras realidades.
- f. Situaciones que alteran el entorno: el exilio, la migración, la guerra, el desempleo, la multiculturalidad, la globalización y otras expresiones de fenómenos o conflictos políticos, sociales y económicos.

3. Los formatos y los tipos de lectura

La lectura es responsabilidad de todas las materias. Sabemos que hay lectura más allá del relato, la poesía o el teatro. Pero también hay lectura más allá del libro: la lectura en la Educación Secundaria lo trasciende y puede realizarse con un artículo de un periódico o una revista a los que accedemos a través de una hemeroteca digital, con la entrada de un blog, con las normas de uso de un programa o una máquina. Porque leer más allá de los libros significa leer:



Porque leer más allá de los relatos significa proponer lecturas de:

- a. Problemas que hay que resolver mediante la lógica, por ejemplo, un pastor tiene que pasar un lobo, una cabra y una lechuga a la otra orilla de un río, dispone de una barca en la que solo caben él y una de las otras tres cosas. Si el lobo se queda solo con la cabra se la come, si la cabra se queda sola con la lechuga se la come, ¿cómo debe hacerlo?¹

¹ <http://www.juegosdelogica.com/neuronas/acertijo.htm>

- b. Anécdotas que hay detrás de los grandes problemas matemáticos y que se recogen tanto en reportajes periodísticos, como en libros o en la red.



- c. Biografías de los investigadores o los pensadores que han sido importantes en la materia de las asignaturas que estudian y que ayudarán a dar vida a los temas y a singularizarlos, es decir, a dotarlos de una vida propia.
- d. Historias del fútbol o el baloncesto, de los deportes que les interesan, lecturas sobre la evolución de las reglas de los juegos a través de la historia que se encuentran en las páginas webs de los equipos o de las selecciones nacionales, de los suplementos deportivos de hoy y los que encontramos en las hemerotecas. Lecturas de libros escritos por grandes deportistas y que cuentan la experiencia de un deporte como forma de superar los problemas en la vida.
- e. Normativas y consejos que les enseñan las consecuencias de los programas de internet que utilizan o de los que compran, como las políticas de privacidad de las redes sociales o las consecuencias de las descargas ilegales de internet.

Safe Harbor. Facebook also adheres to the Safe Harbor Harbor, we agree to resolve all disputes you have with us Safe Harbor Web site.

Scope. This privacy policy covers all of Facebook. It does not apply to you if you are not using Facebook. If you are accessing Facebook, you agree to our privacy practice.

No information from children under age 13. If you are a parent or guardian of a child under age 13, please contact us through this help page.

Parental participation. We strongly recommend that you contact your child's parents or guardians to teach their child about the risks of using the Internet and we encourage parents to teach their child about the risks of using the Internet.

2. Information We Receive

Information you provide to us:

Information About Yourself. When you sign up for Facebook, you provide us with information about yourself, such as your name, email address, and profile picture. You can also provide us with information about your friends, schools, and employers. You can also provide us with information about your interests and activities.

Content. One of the primary reasons people use Facebook is to share content with their friends. When you share content, you give us information about the content you share, such as the type of content, the time you share it, and the people you share it with.

Transactional Information. We may retain the details of your transactions with us, such as the amount you pay and the items you purchase.

Friend Information. We offer contact importer tools that allow you to import contact information from other services. If you do not want us to store this information, you can opt out.

Information we collect when you interact with Facebook:

Site activity information. We keep track of some of the things you do on our site, such as the pages you visit, the links you click, and the time you spend on our site.

Access Device and Browser Information. When you use our services, we collect information about the device you use and the browser you use.

Benvingut | Ongi etorri | Benvenuto | Benvingut | Welcome

GOBIERNO DE ESPAÑA | MINISTERIO DE CULTURA

Guía de propiedad intelectual para jóvenes

Presentación | Capítulos

Presentación. Las creaciones artísticas y el derecho de autor. Escuchar

"Las creaciones artísticas y el derecho de autor" es la segunda publicación de la serie de la OMPI Aprender del pasado para crear el futuro, dirigida a jóvenes estudiantes. Esta serie se lanzó al reconocer la importancia de los niños y jóvenes como creadores del futuro.

La publicación empieza con una breve explicación sobre la importancia del arte y el potencial de los jóvenes para llegar un día a ser grandes autores. El propósito de esta última entrega de la serie es animar a los jóvenes a usar su imaginación, su flexibilidad y las distintas facetas de su capacidad de expresión artística para crear obras de arte originales. Además, las secciones dedicadas a jóvenes autores que aparecen a lo largo de la publicación animan a los lectores, enseñándoles cómo otros jóvenes están creando obras y utilizando el derecho de autor para protegerlas.

La principal parte de la publicación ofrece información básica sobre el derecho de autor y los derechos conexos. Después aparece una sección en la que se enseña a los estudiantes cómo pueden encontrar y utilizar obras que se hallen en el dominio público.

La última parte de la publicación explica tres tipos de infracción del derecho de autor muy comunes y cómo pueden ser evitados. En esta sección planteamos los retos presentados por la tecnología digital a las obras protegidas por el derecho de autor.

Al final de la publicación se ofrece información adicional, que incluye un glosario y un modelo de carta que se puede utilizar para solicitar permiso para el uso de obras protegidas por el derecho de autor.

<http://www.mcu.es/propiedadInt/MC/GuiaOMPI/index.html>

- f. Lecturas de las webs o de los catálogos de un museo que elogian la labor de sus directores y trabajadores, que describen los cambios que ha sufrido tanto el edificio como la institución. Lecturas sobre los tipos de pinturas más significativos a lo largo de la historia o en un momento

concreto. Documentos que nos enseñan a leer las imágenes y también libros sobre la vida de los pintores y su relación con el poder y las formas diferentes de vender sus creaciones a lo largo de la historia: la descripción de todo lo que se mueve alrededor de un cuadro que individualiza el dato estudiado y enseña a interpretarlo.

- g. Lecturas sobre las verdades y mentiras de las adaptaciones cinematográficas a través de los blogs de cinéfilos, páginas de fans o informativas; sobre las críticas que suscitaron en el momento de su estreno, anécdotas sobre las dificultades que algunas películas tuvieron para realizarse, biografías de directores o actores, etc. Lecturas que nos enseñan a leer un plano, un enfoque o una secuencia de imágenes.
- h. Descripciones sobre el funcionamiento de las máquinas, sobre los procesos que provocan, por ejemplo, las nubes volcánicas. Descripciones o instrucciones para desarrollar una técnica o afianzar una destreza, como sacar más provecho de un procesador de textos o aprender a colgar un video en la red. Descripciones sobre las dificultades de las cosas aparentemente sencillas como la predicción meteorológica o la persistencia de la gripe.
- i. Reportajes y noticias, datos y gráficos de la prensa económica para entender, por ejemplo, por qué determinadas tiendas de ropa tienen éxito mundial y otras fracasan, o de la prensa local de otros países, que podemos encontrar a través de la red, para comprender el día a día de los países que estudiamos en clase y particularizarlos.
- j. Guías de viaje, suplementos dominicales sobre destinos turísticos, páginas turísticas de ciudades que muestran su gastronomía, los lugares más cuidados, las características y precios de los alojamientos, la diversión, la meteorología, en definitiva, la parte del país que parece que nos interesa.
- k. Documentos, relatos históricos, monográficos y descripciones que nos explican por qué el atún rojo gusta a los japoneses; lecturas de fragmentos de otros momentos históricos para conocer cómo comían o vestían o cómo funcionaba su sistema económico. Lectura de prensa de otros tiempos para descubrir los temas que les llevaban a discutir o las causas por las que se originaban los conflictos.
- l. Lectura de blogs para conocer lo que le importa a un chico de Manhattan a una de París a otro de Santander y a una señora de Jerez. O lecturas de foros para saber el último libro que gusta y el libro más votado.
- m. Páginas de empresas de informática para conocer las últimas novedades de móviles o consolas. Lectura de las páginas de las compañías telefónicas para conocer las ofertas de consumo y aprender a distinguir la publicidad de la información.
- n. Anuncios que han pasado por nuestras vidas y se han quedado, que emplean la palabra, que requieren la lectura de texto o de imágenes.
- o. Lecturas de libros, revistas o páginas de creación para disfrutar tranquilamente de una tarde de domingo en casa.

4. Las imágenes, los gráficos, las fotografías, los diagramas, etc.

Si las imágenes que encontramos en las lecturas literarias pueden transformar los libros en objetos artísticos, las que aparecen en las lecturas con finalidad informativa interpretan los conceptos y los procesos, complementan la exposición y permiten que el lector organice mejor la información del texto.

En ambos casos, entendemos que cuando hablamos de leer nos referimos tanto a leer texto como a leer imágenes: leerán los enunciados e interpretarán las imágenes, las ilustraciones, las fotografías, los gráficos, los diagramas, las reproducciones de obras de arte, los mapas antiguos o actuales, etc. Todos los elementos son los que crean el libro o el documento digital.

Algunos consejos para seleccionar lecturas con imágenes:

- a. Si se trata de un álbum ilustrado, una narración gráfica o un cómic, la ilustración creará un único texto. En ocasiones, pueden convertir el libro en un objeto artístico que reclama una observación pausada, un tiempo para la emoción y la reflexión que pueden suscitar.
- b. Si se trata de un relato o un poemario las ilustraciones acompañan el texto enriqueciéndolo, dialogando con él, proponiendo nuevos matices que pueden continuar la línea del texto o contrastándolo.
- c. En los libros informativos, la parte gráfica tiene otra función: representa objetivamente los fenómenos, los hechos o los elementos. A través de la imagen es más fácil mostrar un proceso, un elemento, una construcción, un experimento, un viaje o un territorio.
- d. En los libros de historia las imágenes no pueden manipular la mirada del lector: si se usan mapas o diagramas, deben representar escalas para que el lector pueda reconocer las proporciones.

5. La forma de presentar los datos

Un criterio fundamental para elegir una lectura informativa o de conocimientos es el tratamiento que se da de la información, sea en un libro, en un artículo o en un documento digital. Cuando seleccionamos una lectura para recomendarla es muy importante valorar cómo se muestra la información.

Algunos de los consejos que podemos seguir son:

- a. Es muy importante que evaluemos la veracidad de los conceptos y los procesos, es decir, que esté probada la información, que sea rigurosa además de reciente. También es importante que el texto diferencie entre los datos que están probados o los que plantean dudas o son discutidos. Las fuentes fiables son unos de los criterios fundamentales para la selección de lecturas de conocimientos tanto en la red como en papel.
- b. Los datos que se ofrecen deben dar una visión global del tema, abordarlos con la profundidad adecuada a la edad de los estudiantes. En todos los casos es importante que los trate desde diferentes perspectivas porque así evitará los sesgos, las discriminaciones y la tan temida manipulación del lector.
- c. Obviamente, tiene que diferenciar claramente entre lo que es información objetiva y lo que es la opinión de los autores, y lo debe hacer de manera clara. La madurez que tienen los

estudiantes no es la misma que la de un adulto y es más difícil que sepan diferenciar los datos de las opiniones.

6. La forma de redactar la información

Los textos informativos reclaman una manera de presentar la información, de estructurarla y escribirla diferente de los literarios. Para seleccionar una lectura no literaria es igual de importante que su estilo sea claro, preciso y objetivo como que esté escrito de manera amena, atractiva y ágil.

El estilo también será un indicador sobre la adecuación de la lectura a sus lectores. Algunos consejos para seleccionar estas lecturas serán:

- a. La información se presenta fraccionada y dividida por bloques que son perceptibles a la vista: una mirada rápida al texto permitirá percibir la estructura visual de los diferentes temas y sus apartados.
- b. El diseño gráfico de la información permitirá diferenciar las partes del tema, las relaciones entre ellas y seguir la línea argumental del texto.
- c. La información principal puede ampliarse con nuevos datos que se señalan mediante recuadros o efectos gráficos que ayudarán a ampliar el tema pero nunca deben añadir confusión. Por eso, es importante que valoremos cómo están redactados, dónde se han colocado, qué tipografía se ha usado o qué diseño gráfico se ha utilizado.
- d. Los glosarios al final de un capítulo o en el margen de una página son de gran ayuda para aclarar una palabra, ampliar una información o dar una ayuda para la comprensión del texto. Además, diversifica la lectura y propone diferentes itinerarios para recorrer la información.
- e. Las instrucciones o descripciones para realizar un experimento, coser una camisa, describir el funcionamiento de un avión o narrar la jornada laboral de un trabajador especializado deben explicitar todos los pasos para que el lector no se pierda y puede acompañarse de información gráfica como fotografías, esquemas, cronogramas, dibujos o videos para facilitar su aprendizaje, ejecución o simplemente su comprensión.

7. La selección de una lectura por los valores

El punto de vista de la ideología o de los valores que quiere transmitir una lectura puede ser un criterio de selección en determinadas asignaturas o contextos. En este caso, el criterio fundamental es el respeto por el lector.

Sería importante tener en cuenta los siguientes consejos:

- a. Una lectura muestra respeto al lector cuando el autor no intenta imponer su punto de vista dándole una lección o una enseñanza explícita. El autor no escribe para solucionar los problemas del lector dirigiendo su comportamiento ante determinadas circunstancias o momentos de su vida.
- b. Es fundamental que la lectura proponga diferentes miradas o diferentes soluciones o puntos de vista sobre temas como, por ejemplo, la muerte, la enfermedad, el abuso de menores, el

abandono, la frustración, etc. La forma de exponer las diferentes perspectivas sobre los temas controvertidos permite al lector cuestionarlas, reflexionar sobre las propuestas, sensibilizarlo y ayudarlo a tomar sus propias decisiones.

- c. Si lo que encuentra en el libro se conecta con lo que vive en su cotidianidad podrá sacar sus propias conclusiones de manera más sencilla.

En definitiva, el consejo fundamental que guiará la selección es recordar que la finalidad de la lectura es siempre una educación crítica para conseguir un ciudadano responsable con las decisiones que toma.

Y, obviamente, estos criterios pueden aplicarse tanto a un relato como a un manual o un libro de conocimientos o una lectura en pantalla.

8. Las lecturas dramáticas

Los textos dramáticos son creados para ser puestos en escena: interpretados. Además del texto, el teatro recurre a la música, a la danza o el canto y el mimo para construir en escena el universo creado, estos elementos añaden un desafío y un aliciente para la imaginación del lector. Pero los textos dramáticos también se editan para ser leídos.

Si elegimos este tipo de lectura podemos seguir los siguientes consejos:

- a. El texto se acompañará con las propuestas para su dramatización con las acotaciones, algunas indicaciones sobre el vestuario o la escenografía que también pueden representarse con ilustraciones, indicaciones sobre la música y otros recursos importantes para su dramatización. Estos elementos pueden ayudar a interpretarlos pero también son buenas ayudas para que el lector interprete el texto teniendo en cuenta su posible representación.
- b. Los diálogos son claros y ágiles y las escenas, breves. Cada escena tendrá un momento culminante que ayudará a mantener la atención de los lectores o, en su caso, de los espectadores.
- c. El diseño gráfico de los textos o la tipografía diferenciada ayudará a separar el texto de las informaciones útiles para su escenificación como, por ejemplo, el momento en el que se incorpora la música o un personaje; los cambios físicos de los personajes, sus movimientos corporales o la forma de interpelar al público.

9. Las lecturas poéticas

Cuando hablamos de consejos para leer poesía, el primero es el de la diversidad: proponemos diferentes tipos de lecturas poéticas:

- a. Podemos recomendar acrósticos, caligramas o poesía visual: son poemas en los que cuenta el elemento visual y en los que las ilustraciones, la tipografía o la disposición del texto en la página son muy importantes.
- b. Otras veces los poemas conforman montajes audiovisuales que juegan con las formas, las tipografías y la música. Hay poemas en los que la sonoridad es el elemento principal porque

son contruidos para ser recitados y escuchados. El ritmo, la rima, el encabalgamiento, la elección de un léxico y estructuras sintácticas tienen la finalidad de crear esa sonoridad.

- c. Acompañarlos por la versión en audio ayuda a la lectura en voz alta y a practicar la recitación.

En general, elegiremos poemas que conmuevan y despierten la sensibilidad e imaginación de los lectores, que evoquen sensaciones, pero también que diviertan y asombren.

En la Educación Secundaria Obligatoria es recomendable la lectura de poemas que ayuden a los jóvenes a conocer los temas, autores, periodos poéticos, los diferentes enfoques poéticos que se dan a un tema, las figuras retóricas utilizadas, en definitiva, que les introduzca en el universo poético tejido a lo largo de la historia. Una forma de acceder es la lectura de antologías.



Un criterio para elegir una buena antología es que contenga, como mínimo, información sobre los autores incluidos, su contextualización histórica y geográfica; los criterios que se han seguido para la selección y la referencia completa de los libros utilizados.

La antología, tanto en formato libro como en pantalla, se enriquece cuando se acompaña de ilustraciones o de un diseño gráfico que convierte el formato en un objeto artístico que sugiere nuevas lecturas y valoraciones.

10. Y los relatos

Aunque el relato es el texto más presente en la lectura escolar y con el que el docente está más familiarizado, acabamos estos 10 consejos con algunos sobre la selección de relatos para la Secundaria Obligatoria.

- a. Cuando seleccionamos un relato no necesariamente ha de ser de ficción, por ejemplo, la lectura de los relatos fundacionales de la historia de la humanidad como el Antiguo y el Nuevo Testamento o la del Popol Vuh puede ser una buena forma de conocer nuestra historia y las claves para interpretar tantas otras lecturas.



- b. Podemos pensar que la lectura de un relato canónico puede ser difícil, pero siempre podemos optar por una buena adaptación. No todas las adaptaciones son iguales, por ejemplo, el Quijote ha conocido múltiples adaptaciones de diferente calidad algunas muy recomendables y otras fáciles de olvidar. Por eso es importante seguir algunos consejos:

- Diferenciar el tipo de adaptación porque cada uno tiene una finalidad lectora, por ejemplo, puede tratarse de una reescritura que conserva el contenido fundamental del texto original pero dándole un nuevo sentido al texto o de la mera supresión de elementos de la obra

literaria canónica como las descripciones. En el otro extremo, están las adaptaciones que afectan a la estructura y al significado porque se suprime, por ejemplo, del Quijote, los discursos, las digresiones y las novelas intercaladas, en este caso se trata de una poda que afecta tanto el estilo como al tema. O la versión condensada del original que pretende ofrecer una lectura reducida sin referencia clara al original lo que le da una mayor libertad de creación.

- En cualquiera de los casos anteriores, para valorar las adaptaciones es importante que incluya prólogos o estudios que sitúan las historias en un contexto y una época determinada, que informen sobre los libros utilizados como fuente de la adaptación y que guarden unidad en la calidad.
- c. Para elegir un relato comercial adaptado al gusto del adolescente y que les proporcione esa lectura que engancha y proporciona placer es importante informarse de las novedades a través de las redes sociales, los foros y las páginas que crean los propios lectores y donde comparten lecturas. A través de ellas podremos estar informados de las características de los relatos que les gustan. También los propios alumnos pueden ser una fuente de información perfecta. En general, los relatos que les gustan:
- Crean un universo de ficción, con sus propias reglas, lógicas y dinámicas: todos sus elementos ayudan a dar verosimilitud a los mundos más fantásticos.
 - Las palabras crean imágenes únicas y poderosas a través de los escenarios que diseña y de los personajes únicos que los pueblan.
 - Los personajes se individualizan de forma que se perciben como únicos.
 - El ritmo que crea la narración atrapa, el narrador crea expectativas sembrando la duda y el desconcierto, ralentiza el ritmo y lo acelera dependiendo del momento.
 - Los tiempos del bien y del mal sin matices han pasado: se varía de la ironía al humor, del suspense a la ingenuidad o el dramatismo. Se crea la duda sobre determinadas acciones o personajes: a veces las cosas no son lo que parecen.
- d. En cualquier caso, a menudo, el criterio de selección va más allá de las temáticas: el ritmo narrativo, la presentación de los personajes o el estilo pueden ser criterios más importantes que la temática del relato.

11. Y para saber más...

- El responsable de la biblioteca o de la librería puede guiarnos sobre las novedades y lecturas que todavía no conocemos.
- La página SOL Servicio de Orientación de la Lectura (Ministerio de Cultura) ofrece una selección de lecturas por edades y temáticas.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez, «Repertorios digitales (en línea)», Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil.

- Rosa Navarro, *Por qué hay que leer a los clásicos*, Madrid: Ariel, 1996. Nota: Estos consejos son un adaptación resumida de los que aparecen en Gemma Lluch, *Fundalectura, Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*, Gijón: Editorial Trea, 2010.

Seis criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria

Six criteria for teaching oral language in Compulsory Education

Montserrat Vilà i Santasusana

1. **Centrarse en el aprendizaje de la oralidad formal: el aula es un espacio formal**
2. **Definir lo que los alumnos van a aprender a través de cada práctica oral: la competencia oral**
 - a) **Componente lingüístico-discursivo**
 - b) **El componente contextual**
 - c) **El componente estratégico-retórico**
3. **Pensar antes de hablar: la planificación de las intervenciones orales**
4. **Organizar los contenidos de aprendizaje mediante secuencias didácticas**
5. **Diseñar las prácticas discursivas orales del alumnado: un espacio ritualizado y una escucha focalizada**
6. **Conseguir un buen clima de aula: una relación social equilibrada entre la autoridad y la complicidad con el alumnado**

Es bien sabido que las personas que saben escuchar de un modo receptivo y saben hablar bien han adquirido unas cualidades que son necesarias para establecer buenas relaciones personales, profesionales y sociales. Por el contrario, aquéllas que se expresan con dificultades se encontrarán limitadas en su desarrollo académico y en su futuro profesional. La competencia oral es, pues, un factor de integración social de los jóvenes y un elemento facilitador del progreso profesional. En este artículo se encontrarán seis criterios que pueden ayudar a los profesores a enseñar a sus alumnos a expresarse mejor.

It is a well-known fact that people who know how to listen receptively and speak well have acquired the necessary qualities for forming good personal, professional and social relationships. On the contrary, those who express themselves with difficulty find themselves limited in their academic development and professional future. Oral competence is, thus, a factor of social integration for young people and a facilitating element for professional progress. In this article, the author outlines six criteria which can help teachers to teach their pupils to express themselves better.

Las personas que saben escuchar de un modo receptivo y saben hablar bien han adquirido unas cualidades que son necesarias para establecer buenas relaciones personales, profesionales y sociales. En cambio, los alumnos con dificultades expresivas se encontrarán limitados en su desarrollo académico y en su futuro profesional. La competencia oral es, pues, un factor de integración social de los jóvenes y un elemento facilitador del progreso profesional. Por ello, la enseñanza de la lengua oral ha de ocupar un lugar relevante dentro de la clase de lengua, también cuando se trata de la lengua materna.

1. Centrarse en el aprendizaje de la oralidad formal: el aula es un espacio formal

Los alumnos tienen una amplia experiencia de habla espontánea e informal en situaciones comunicativas que requieren un bajo grado de reflexión y control verbal, pero no la tienen en los usos formales más complejos. Por esta razón, es necesario diferenciar entre situaciones orales formales e informales e incidir de un modo sistemático en la enseñanza y aprendizaje de las primeras. Por otro lado, hay que reconocer las **diferencias entre comunicación oral y escrita**, teniendo en cuenta que el nivel de formalidad aumentará o disminuirá las diferencias.

Hay que conocer el grado de formalidad de las situaciones comunicativas. El aula es un contexto reglado en el que **es necesario priorizar el desarrollo de capacidades verbales en discursos planificados, situados en contextos formales reales o verosímiles**. Los usos orales espontáneos forman parte de las relaciones privadas de los alumnos: de su habla habitual en la vida cotidiana. La dificultad surge ante los usos formales que exigen una planificación previa: los alumnos se sienten inseguros e inexpertos y se expresan de un modo poco adecuado porque no disponen de diversos registros lingüísticos. Por ejemplo, en el habla de nuestros jóvenes hay un exceso de interjecciones, imperativos, frases tópicas e ideas inacabadas, mientras que suele haber un uso restringido del subjuntivo y del condicional, que son formas que permiten imaginar lo posible, alejarnos de la acción inmediata, construir argumentos complejos. Por tanto, la escuela ha de abordar de manera sistemática el aprendizaje de estos **usos lingüísticos orales menos presentes en la cotidianidad de los alumnos**, porque son imprescindibles para su futuro académico, profesional y social.

Cuando se plantean las diferencias entre oralidad y escritura hay que tener en cuenta dos consideraciones importantes. En primer lugar, que la lengua oral no es única sino que tiene distintas características y matices según la situación comunicativa; en segundo lugar, que la oralidad tiene múltiples puntos de confluencia con la lengua escrita, sobre todo en el ámbito de lo formal. Por ello, el primer paso para que las prácticas orales sirvan para mejorar el habla es valorar la situación comunicativa en la que se inscribe el intercambio e identificar, en el género concreto que se ha de producir, qué aspectos **son comunes entre oralidad y escritura y qué otros aspectos son específicos de cada código**. El análisis del contexto de comunicación nos permitirá tener en cuenta aspectos como la intención del hablante, las expectativas del oyente, las ideas que se comunican, el efecto que producen sobre el destinatario, los recursos retóricos que utiliza el emisor para captar y mantener la atención, el valor de los elementos implícitos y los no verbales, entre otros aspectos.

2. Definir lo que los alumnos van a aprender a través de cada práctica oral: la competencia oral

Cada actividad oral tiene como objetivo que el alumno aprenda algo que antes no sabía o no sabía hacer. Si no se define y se concreta lo que se enseña, el alumno no será consciente de lo que tiene que aprender y su habla en el aula será básicamente espontánea, como si hablara en la calle. Si el alumno no integra en su manera de hablar nada nuevo porque no tiene conciencia de ello, la actividad oral se convierte en una actividad trivial, sin relevancia académica. Es necesario, pues, concretar y compartir los objetivos de aprendizaje para poder desarrollar la competencia oral, una competencia que nos remite a un conjunto de componentes que se interrelacionan y se complementan: el componente lingüístico-discursivo, el componente contextual y el componente estratégico-retórico.

Componentes específicos de la competencia oral

a. Componente lingüístico-discursivo

- El dominio de la voz: la prosodia (articulación, pronunciación, entonación, proyección de la voz, ritmo, pausas...).
- La agilidad en la selección del vocabulario y en el uso de las estructuras morfosintácticas (inicio o cierre de las frases, orden sintáctico, concordancias...), que la inmediatez de la oralidad exige.
- Un control de la coherencia y cohesión del discurso superior al del discurso escrito, a causa de la inmediatez de lo oral y la no recursividad: cuando se habla, no se puede borrar lo dicho ni parar de hablar para organizar el párrafo siguiente. De ahí, la aparición de muletillas y de incoherencias (dispersiones, fragmentaciones, falsos cierres, falta de conectores metatextuales y lógicoargumentativos...), determinada por el hecho de tener que controlar simultáneamente múltiples factores, en contraposición con el control secuenciado de la escritura.
- El dominio de géneros discursivos orales formales prototípicos: conocimiento y uso de las estructuras discursivas características de los géneros orales (el debate, la conferencia, la mesa redonda, la explicación en clase, la entrevista oral, etc.).

b. El componente contextual

- El uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al espacio social en el cual se desarrolla la comunicación oral.
- El control que ejerce el orador sobre el tiempo de escucha que se somete al interlocutor (diversos estudios sitúan el tiempo de escucha focalizada en un máximo de 15 o 20 minutos). Hay que educar en la continencia verbal.
- El reconocimiento de las reglas sociales que imperan en cada contexto social (qué se puede decir, qué no se debe decir, las convenciones de cortesía lingüística, la modalización, etc.).

c. El componente estratégico-retórico

- Nos referimos a las estrategias que utiliza quien habla para incrementar su eficacia comunicativa. La integración de recursos retóricos en el discurso como, por ejemplo, analogías, breves secuencias narrativas, formas de anticipación y de síntesis, armonía en el uso de los elementos no verbales (gesticulación, mirada, movimiento...). Estos y otros recursos tienen un innegable valor comunicativo. Por otro lado, y sobre todo entre los adolescentes, entran en juego aspectos psicológicos que pueden suponer un obstáculo en el habla de los alumnos. Ser capaz de controlar las emociones, los miedos y la tensión... Estos factores vinculados también a la personalidad del hablante adquieren relevancia en la oralidad pública, mientras que en escritura se sitúan en un espacio privado.

Y por último: **hay que saber qué decir y decirlo teniendo en cuenta el destinatario y el espacio social**. Hay que disponer de ideas y de conocimientos para poder decir cosas interesantes con claridad y concisión.

3. Pensar antes de hablar: la planificación de las intervenciones orales

Para aprender a comunicarse en una situación formal los chicos y chicas tienen que disponer de tiempo para pensar lo que se van a decir, ampliar las ideas, seleccionarlas, ordenarlas, saber cómo decirlas y adecuarlas a su estilo personal.

Para que los alumnos se expresen con un vocabulario rico y preciso, que vaya más allá del vocabulario de estricta subsistencia y adquieran una gran abundancia de formas polisémicas, hay que dedicar tiempo a planificar lo que se va a decir: elaborar esquemas, “pensar y repensar” la intervención oral, alejándose del habla improvisada y espontánea. Existe una tendencia bastante extendida, presente en los medios de comunicación, que tiende a valorar excesivamente el trato directo y espontáneo, el trato “sincero” entre las personas, el decir lo que a uno se le ocurre “de buen rollo”. Este tipo de relación social no está ausente de riesgos comunicativos importantes, difíciles de resolver, ya que en la oralidad no hay marcha atrás: lo dicho, dicho está.

Por esta razón, al ámbito educativo le corresponde enseñar a pensar antes de hablar y analizar modelos de habla en los que el hablante ejerza un control sobre las palabras y sobre las actitudes no verbales. Así, por ejemplo, el uso de fórmulas de cortesía lingüística y de modalización, la entonación sostenida o el control sobre los elementos no verbales permiten atenuar la tensión y la agresión verbal en situaciones controvertidas. Tenemos que enseñar a los alumnos a anticiparse mentalmente a las palabras que pronunciarán y a disponer de estrategias para controlar las emociones. Como apuntan los grandes oradores: la mejor improvisación conlleva una profunda planificación.

4. Organizar los contenidos de aprendizaje mediante secuencias didácticas

Las secuencias didácticas constituyen una metodología especialmente idónea para el aprendizaje de la lengua oral. Una de las propuestas metodológicas más innovadoras e interesantes surge como una derivación del trabajo por tareas. Las secuencias didácticas (SD), tal como las define Camps, Dolz y

Milán, entre otros, pueden ser un buen modelo porque **delimitan los objetivos de aprendizaje** (qué harán los alumnos, qué aprenderán) y, a su vez, **admiten suficiente flexibilidad** para poder adaptar lo que se hace y se enseña en función de las respuestas de los alumnos.

La enseñanza y aprendizaje de la lengua oral requiere la integración de objetivos y contenidos de aprendizaje en **actividades globales de uso que les den sentido, y que los hagan significativos para los alumnos**. En la secuencia didáctica los contenidos se relacionan con la producción de un género discursivo (una conferencia, una explicación en clase, un debate cara a cara, una entrevista, la presentación y defensa de un trabajo de campo, un relato...), y se enmarcan, por tanto, dentro de situaciones reales o verosímiles de uso de la lengua oral.

En las secuencias didácticas, **el ensayo del discurso constituye el elemento clave de aprendizaje**. Tradicionalmente, la enseñanza de la lengua oral se ha orientado a proponer una actividad oral (una exposición, por ejemplo) que los alumnos preparan por su cuenta y, posteriormente, exponen. Pero si no se enseña cómo se construye un discurso ni se facilitan ayudas suficientes que garanticen el éxito comunicativo, si no se sistematiza el aprendizaje, el dominio de los usos orales formales quizás no se desarrolle nunca. En cambio, el trabajo oral centrado en la planificación propia de una secuencia didáctica, facilita la evaluación formativa y comporta **poder intervenir y ayudar a resolver problemas durante los ensayos, antes de la producción oral pública**.

En las secuencias didácticas **la cooperación entre los alumnos no está reñida con espacios de reflexión individual y de silencio reflexivo**. Aprender a hablar implica aprender a pensar las ideas y las posibles opciones verbales que tenemos para comunicarlas. Ello requiere calma, concentración y comunicación reflexiva entre iguales. Es conveniente compaginar la reflexión individual con la interacción que se crea entre un grupo de alumnos cuando tienen que resolver cuestiones académicas en las que se sienten implicados.

5. Diseñar las prácticas discursivas orales del alumnado: un espacio ritualizado y una escucha focalizada

A menudo en el aula aparece la interacción oral poco planificada, que permite las preguntas de los alumnos, los comentarios y la revisión de las actividades de clase. Se crean situaciones que permiten hablar relajadamente, con una estructura ágil y abierta que invite a preguntar, a mostrar dudas e inseguridades, espacios para comentar y revisar las actuaciones en clase. A través de este diálogo puede emerger lo que realmente pasa y no se ve a simple vista. Como todos sabemos, el diálogo, la interacción oral es una fuente de aprendizaje y de reflexión. Pero al mismo tiempo hay que dedicar otros espacios para organizar la actividad oral planificada, unos espacios en los que hablar sea una actividad en sí misma, con unos objetivos y contenidos lingüísticos bien delimitados.

Crear situaciones formales significa que **los discursos** preparados tengan un espacio ritualizado. **Se preparan, se programan y**, cuando llega el momento de la intervención del alumno, en el aula **se crea un clima de expectación, de atención**. No se empieza hasta que todo esté a punto: silencio, atención y expectación. Los compañeros de clase mantienen una atención focalizada porque saben cuál es la función comunicativa de cada práctica: seleccionar ideas, identificarlas, completar un esquema, responder preguntas, contraargumentar, etc. De modo que, además de la valoración lingüística siempre entre en juego una situación comunicativa que implique al oyente.

A ser posible, **se graban las intervenciones para que los alumnos se puedan valorar autónomamente** según los objetivos de la práctica (y nosotros dispongamos de registros orales que nos permitan evaluar con mayor objetividad), de acuerdo con lo que se pretende enseñar. Imaginemos que la secuencia didáctica consiste en exponer ante los compañeros un tema académico. Preparan un tema del que saben más que sus compañeros y lo explican en clase como si ellos fueran los profesores. Se analizan las características del género discursivo durante la planificación, las estrategias didácticas que utilizan los profesores para explicar de un modo didáctico (estructuración, soportes visuales: pizarra, *power point*, recursos retóricos: metáforas, reformulación parafrástica, focalizaciones, preguntas que los compañeros deberán responder, etc.) y se llevan a cabo microactividades para cada objetivo. El propósito es que realmente aprendan a explicarse de un modo claro, convincente y con una actitud formal y receptiva que mantenga la escucha focalizada de sus compañeros. Y estas condiciones de formalidad no solamente deberían tener presencia en la clase de lengua. También el centro, como institución reglada, debería velar por formalidad del contexto y reservar tiempos para lo ritualizado.

6. Conseguir un buen clima de aula: una relación social equilibrada entre la autoridad y la complicidad con el alumnado

Aunque parezca obvio, para llevar a cabo prácticas de lengua oral debemos ganarnos la autoridad académica y moral ante los alumnos. En la gestión de las actividades orales este aspecto es clave. Es necesario que seamos capaces de **captar y mantener la atención de la clase con buenas intervenciones orales** (a veces hablamos demasiado), **proponiendo prácticas interesantes, organizando con eficacia la relación de nuestros alumnos con los contenidos de aprendizaje y atendiendo a la gestión de la interrelación entre ellos**. Entendemos, pues, la autoridad del docente como la capacidad para establecer vínculos entre nosotros y los alumnos, entre ellos mismos y entre ellos, nosotros y el saber.

Las prácticas orales son metodológicamente complejas, mucho más que otros contenidos de aprendizaje. Requieren, por parte de los alumnos, atención y distensión, participación y espera paciente, reflexión e improvisación de un modo controlado, entre otros factores. Veámoslo con una analogía: en una clase oral interactiva de más de veinte alumnos se lleva a cabo un debate. En esta práctica social, el docente actúa como un director de orquesta: las intervenciones deben haberse preparado a fondo (los alumnos disponen de sus esquemas argumentativos), se indica cuándo hay que hablar y quién va a hablar, se escucha, se limita el tiempo de las intervenciones, se mantiene el ritmo de la actividad y el interés de todos (cuando hablan y cuando escuchan), se anotan en el encerado los argumentos clave de cada posición argumentativa de modo que en el cierre del debate se pueda analizar la validez y oportunidad de los argumentos y de los recursos retóricos que son objeto de aprendizaje. Se ha previsto el tiempo de la actividad para que se adapte a la sesión o se cierre en la fase oportuna.

No es una tarea fácil. En la enseñanza y aprendizaje de la competencia oral, **tenemos que planificar tanto lo que vamos a enseñar como la manera de hacerlo** para que todos los alumnos participen, se mantenga el interés y se cree un clima de atención sostenida y de reflexión, y se cierre la actividad oral en el momento adecuado.

Para lograr esta difícil tarea conviene **compaginar en el aula el clima de complicidad y confianza con la distancia social y la autoridad propia del docente**. Y al mismo tiempo, la confianza y seguridad de los alumnos en sí mismos con la capacidad de trabajo en equipo, de modo que cada

alumno sea capaz de expresarse oralmente de un modo armónico y formal sin renunciar a su singularidad.

Vemos, pues, que la importancia de la competencia oral es incuestionable, pero, para aprender a hablar mejor, los alumnos necesitan tiempo para pensar y para planificar el discurso oral. Nos interesa que sean capaces de hablar en público de un modo convincente, capaces de defender un punto de vista con argumentos sólidos y completos. Ello requiere que nuestras prácticas didácticas atiendan a múltiples factores, entre los que destacan especialmente los siguientes: explicitar claramente qué se está aprendiendo en cada actividad; dejar espacio para pensar y planificar lo que se va a decir; organizar secuencias didácticas orientadas a la producción de géneros discursivos orales que sitúen las prácticas orales en contextos reales o verosímiles de comunicación, y crear en clase un clima de equilibrio entre el reconocimiento de nuestra autoridad y la complicidad con el alumnado, que ayude a mantener una atención sostenida y que garantice la gestión de la actividad oral en el aula.

¿Por qué leer con los alumnos en las aulas?

Why read with pupils in the classroom?

Emilio Sánchez Miguel

1. ¿A qué formas de lectura conjunta nos referimos?

- a) La capacidad para comprender no acaba de fraguar nunca del todo y cada nivel educativo exige una nueva vuelta de tuerca y un nuevo conjunto de desafíos.
- b) Parte de la labor de un profesor, cualquiera que sea su nivel, es promover un determinado (¿nuevo?) tipo de comprensión.

2. Comprender implica saber relacionar todos los contenidos del texto

3. Un mapa conceptual puede ayudar a relacionar los contenidos del texto

4. Acompañar, orientar, supervisar

5. Leer conjuntamente supone hacer vivir nuestras ideas sobre qué es comprender y qué hay que hacer para conseguirlo

Quizás antes de contestar a la pregunta principal que plantea el artículo, deberíamos plantearnos dos cuestiones previas para darle su pleno sentido: ¿hasta cuándo es necesario leer con los alumnos?, y ¿qué significa “leer con ellos”? El autor, desde el comienzo del artículo, anticipa las respuestas y éstas son que no hay límite temporal para ese tipo de práctica educativa, siempre y cuando no estemos pensando únicamente en esas lecturas colectivas que guardamos en nuestros recuerdos de la infancia. Ahora, se trata de aclarar en qué formas de lectura conjunta estamos pensando y, más importante aún, por qué pueden ser necesarias.

Before addressing the main question posed in the article, we should perhaps ask ourselves two prior questions in order to appreciate its full meaning. Until when is it necessary to read with pupils? And what does “read with them” mean? From the start of the article, the author anticipates the responses: there is no time limit for this kind of educational activity, as long as we are not just referring to the collective reading which we remember from our childhood. Now, he tries to clarify what kind of group reading we are referring to and, even more importantly, why it might be necessary.

Quizás la pregunta que encabeza este artículo requiera considerar otras dos cuestiones adicionales para darle su pleno sentido: ¿hasta cuándo es necesario leer con los alumnos? y ¿qué significa eso de “leer con ellos”? Las respuestas, no nos importa anticiparlas, son que no hay límite temporal para ese tipo de práctica educativa, siempre y cuando no estemos pensando únicamente en esas lecturas colectivas que guardamos en nuestros recuerdos de la infancia. Ahora, se trata de aclarar en qué formas de lectura conjunta estamos pensando y, más importante aún, por qué pueden ser necesarias. Empecemos por esto último.

1. ¿A qué formas de lectura conjunta nos referimos?

Aquí, quisiera utilizar una anécdota extraída de mi experiencia como profesor universitario para insinuar lo que se tratará sistemáticamente más adelante:

Estamos en una sesión de un curso de doctorado y cada alumno debe presentar su análisis de un par de artículos empíricos con la finalidad de dar respuesta a un cierto número de preguntas y problemas suscitados en la sesión inaugural del curso. Los alumnos, previa queja de que no están acostumbrados², convierten invariablemente sus presentaciones en un resumen, más o menos logrado, de cada artículo; un resumen en el que brilla por su ausencia la conexión con las preguntas y el problema planteado inicialmente, lo que impide cualquier atisbo de discusión o comprensión crítica, que es lo que el profesor esperaba encontrar. Podríamos resumir la situación diciendo que, para el profesor, alguien entiende un artículo si puede conectar los datos obtenidos con algún problema y meta preestablecidos y ponderar la distancia entre los tres planos, mientras que para los estudiantes basta con resumir lo que hicieron sus autores. Por supuesto, la primera tentación de un profesor es pensar que sus estudiantes tendrían ya que saber hacer lo que él les pide: ¡estamos en un curso de doctorado! Sin embargo, otra manera de verlo es que los estudiantes se están enfrentando a un desafío nuevo, que conlleva nuevos criterios de lo que es comprender y nuevos recursos para alcanzarlos; consecuentemente, entra dentro de las responsabilidades del profesor apoyarles.

Una manera de hacerlo pasa *por releer juntos* el artículo recién comentado, guiados por tres tipos de cuestiones cuyas respuestas conduce a esa comprensión crítica que se echa en falta: (a) “Teniendo en cuenta lo que nos acabas de decir, ¿cómo definiríamos la meta específica que se persigue con este artículo?” Y tras los comentarios subsecuentes, lanzar esta otra invitación a pensar: (b) “¿En qué sentido esa meta puede cubrir el problema que nos ocupa?” Para finalmente, suscitar el debate que es nuclear del que depende la comprensión del trabajo: (c) “Vamos a valorar en qué medida queda satisfecha la meta del artículo y cubierto el problema que nos ocupa”.

Es importante resaltar que llevar a término este plan de trabajo permite a los alumnos detectar en qué reside la diferencia entre lo que se les pide que hagan (justo lo que acaban de hacer *junto con* el profesor) y lo que ellos inicialmente hacían.

La sesión puede concluir proponiendo para el futuro un esquema o formato para las sucesivas presentaciones con tres episodios: (1) el dedicado a aclarar cuál es la meta específica que persigue cada artículo, valorando su relevancia respecto del problema planteado; (2) el destinado a comentar cómo se han obtenido los datos para alcanzar esa meta, y, finalmente, (3) el dedicado a debatir si los autores del artículo han realmente hecho lo que se proponían hacer y a ponderar qué espacio queda para resolver el problema que motiva el estudio (lo que suele dar lugar a nuevas preguntas específicas o metas de investigación) y a situarse críticamente respecto a lo que se sabe. Un esquema que puede

² ¡Un alumno nunca puede estar acostumbrado a los desafíos que le exigimos, salvo que no sean desafíos!

servir como apoyo para leer juntos los demás artículos asignados. No deja de llamar la atención que este esquema es el que organiza habitualmente esos artículos que los estudiantes se empeñan en resumir.

Los lectores de estas líneas no deben hacerse muchas ilusiones respecto del éxito de estas medidas. Lo común es que en la siguiente sesión los alumnos adopten formalmente el esquema de análisis propuesto, pero desligando cada apartado (problema-meta, método-resultados y comentario crítico) del resto, con lo que todo cobra un aire un tanto desmayado. Consecuentemente, el cierre de la tercera sesión puede dar lugar a un nuevo análisis de lo realizado (supervisión) y a proponer alguna solución para “devolver la vida”³ las presentaciones, lo que pasa por conectar y confrontar expresamente los contenidos de los apartados entre sí. Siguiendo esta pauta, cada nueva sesión será una nueva oportunidad para refinar este modo de proceder ante los textos hasta que en un plazo medio se instale como práctica habitual y dé paso a nuevos retos⁴.

Esta anécdota revela dos asuntos sobre los que me gustaría llamar la atención.

a. La capacidad para comprender no acaba de fraguar nunca del todo y cada nivel educativo exige una nueva vuelta de tuerca y un nuevo conjunto de desafíos

Resumir, por ejemplo, es esencial para las lecturas de cualquier nivel educativo, pero no es lo mismo hacerlo con un breve texto narrativo que con textos expositivos breves, por no hablar de capítulos o de libros.

Lo mismo ocurre con la lectura “crítica”. Algún tipo de lectura crítica es esencial en cualquier edad, sea para entender las diferencias morales del comportamiento de dos personajes en un cuento infantil, para contrastar dos opiniones con las que concluye un tema en la educación secundaria o para analizar la solidez de un artículo empírico en el doctorado, pero, desgraciadamente, ser crítico ante un personaje de una novela no garantiza que podamos serlo respecto de un editorial, y serlo con un editorial no nos lleva necesariamente a serlo con una investigación científica.

Cada nivel involucra las mismas operaciones, *detectar inconsistencias* entre lo que se hace o dice y lo que se debe hacer o decir y *resolverlas*, pero los elementos que nos permiten realizar una y otra operación son muy diferentes.

b. Parte de la labor de un profesor, cualquiera que sea su nivel, es promover un determinado (¿nuevo?) tipo de comprensión

³ El énfasis de una presentación que siga este formato se coloca en este último apartado respecto del cual los demás no dejan de ser su necesaria antesala. Una presentación que siga este esquema tiene “vida” pues está organizada en torno a un problema que todo el mundo puede entender y unas soluciones que son sometidas a un escrutinio riguroso.

⁴ En realidad, el doctorado acaba conteniendo una mezcla de dos dimensiones: conocimientos específicos y formas de operar con ellos; y el éxito de esa empresa se vislumbrará cuando un tribunal juzgue la tesis doctoral de los alumnos y, especialmente, cuando un par de jueces examinen anónimamente y con lupa el artículo que ese trabajo genere antes de dar por buena su publicación. Finalmente, la poderosa y ubicua presencia del revisor acabará formando parte del paisaje de la actividad académica del alumno, lo que permite situar críticamente lo que se hace asumiendo expresamente el papel de abogado de diablo de uno mismo.

Esto puede hacerse explícitamente, como ocurre en la anécdota anterior, o implícitamente, como ocurría sin saberlo en aquellas sesiones en las que ese tema no se trató. En otras palabras, en cuanto profesores, querámoslo o no, estamos siempre “operando” con una idea de lo que significa comprender en “nuestra asignatura” y exigiendo a los alumnos que se adapten a esa idea o criterio. Puede que haya sintonía entre nuestro criterio y el que emplean los alumnos; o puede, como me ocurría a mí mismo, que esto no ocurra.

En cualquier caso, el hecho de leer con ellos puede ser vital para constatar una u otra situación. El problema es que no es tan sencillo definir con claridad lo que es comprender o qué significa ser crítico. De hecho, cada vez que lo intentamos, el resultado es una declaración muy abstracta y solemne -que sólo la entienden los expertos- o tautológica, que nos deja como estábamos. Justamente por eso, es mejor vivir lo que significa comprender o ser crítico leyendo con las ayudas de alguien más capaz. Esto es, en vez de definir completamente lo que se espera de ellos, cabe ayudar a los alumnos a experimentar directamente su logro. Primero la acción y después la conciencia, por decirlo en pocas palabras.

2. Comprender implica saber relacionar todos los contenidos del texto

Veamos una extensión de estas ideas al contexto de la educación secundaria y en alguna medida del bachillerato, donde es muy importante hacer ver a los alumnos que para comprender hay que conseguir que todos los contenidos del texto “queden *entrelazados*”, justo cuando buena parte de ellos operan con la idea de que *comprender implica recordar*. Un profesor puede pensar que eso ya lo tenían que saber o, por el contrario afrontar la discrepancia leyendo con sus alumnos.

Supongamos, para ilustrar esta segunda posibilidad, que un texto explica dos causas de un determinado fenómeno y que el tercer párrafo del texto contiene este enunciado introductorio o marcador discursivo:

“Una segunda causa, muy diferente de la anterior, es que...”

Leer juntos este texto no consiste en explicar a los alumnos que las ideas del texto tienen que quedar entrelazadas, sino en llevar a los alumnos con ayudas a experimentar lo que se consigue cuando se produce ese “entrelazamiento”. Así, se puede guiar o acompañar la lectura del texto con este tipo de comentarios:

“Fijaos (justo antes de iniciar la lectura del tercer párrafo) que aquí entramos en otra razón. A ver si somos capaces de distinguirla con claridad de la anterior, que era no lo olvidéis que...”

3. Un mapa conceptual puede ayudar a relacionar los contenidos del texto

Una ayuda adicional sería verter los contenidos extraídos del texto siguiendo esas guías en un mapa conceptual que desvele y visualice ese entrelazamiento que ha de buscarse siempre. Ese es el momento de que los alumnos aprecien que no es lo mismo “recordar” que “entrelazar” y de ponderar la importancia del marcador que, muy probablemente, hubiera pasado desapercibido para muchos alumnos de secundaria sin el énfasis del profesor.

4. Acompañar, orientar, supervisar

Esa es la ventaja de leer con alguien más capaz: sus acciones (en forma de comentarios, advertencias, preguntas) se cruzan con las nuestras, y gracias a ello se experimenta algo que sin ese acompañamiento no hubiera ocurrido. De la misma manera, veíamos que muchos alumnos de doctorado no parecen tener en cuenta que los artículos que se les pide comentar suelen plantear con claridad el tipo de problema que justifica el estudio y el tipo de meta que lo organiza. De nuevo, cabe decir que gracias al acompañamiento del profesor y a su supervisión lo que está en el texto empieza a estar en la mente de quien lo lee.

De todo ello se deriva que los alumnos de cualquier nivel necesitan “acompañamiento y supervisión” para asegurar los diferentes niveles de comprensión, si bien el formato de ese “leer con” puede ser muy variado y el tipo de supervisión también lo es.

Nadie está afirmando que un profesor de bachillerato supervise los problemas de fluidez de un alumno, pues para eso ya contamos con especialistas, pero sí otras competencias más sofisticadas como resumir, organizar, integrar, revisar críticamente lo leído. Hay muchas formas de lectura conjunta, pues, pero la clave es que todas ellas contienen algún tipo de “acompañamiento” u orientación para organizar la lectura y de “supervisión” de los logros alcanzados.

5. Leer conjuntamente supone hacer vivir nuestras ideas sobre qué es comprender y qué hay que hacer para conseguirlo

El formato de lectura conjunta más común es ir pidiendo a cada alumno que lea un segmento del texto y lo comente, introduciendo entre medias las correcciones o ayudas oportunas. Obviamente, la clave reside no en repartir la lectura sino en las ayudas que en medio de ese reparto se pueden brindar. En el otro extremo, tenemos la formulación de un problema –comprensible y relevante- que justifica un cierto número de lecturas para resolverlo que son objeto de análisis colectivo. En medio, podemos imaginar un texto relevante para comprender los contenidos de una Unidad Didáctica, cuya lectura conjunta sustituye a una explicación. Ahora no es necesario leer en voz alta el texto pero cabe ir comentando sus apartados y/o elaborar un mapa conceptual de sus contenidos. No debe, pues, confundirse la manera de afrontar la lectura conjunta con la naturaleza de la misma, que no es otra cosa que una oportunidad para hacer vivir a los alumnos las ideas que un profesor tiene de lo que es comprender y de lo que hay que hacer para conseguirlo.

Por la misma razón, hay muchas maneras de colaborar en la lectura, algunas dependen de nuestra intuición, mientras que otras requieren dotarse de nuevos recursos. Por ejemplo, hacer visible un esquema de interpretación es más sofisticado que mostrar qué es lo que uno mismo hubiera hecho. Desgraciadamente, cualquier ayuda que propongamos no puede ser asimilada a la primera y cabe esperar formas “degradadas” de ejecutarla en los primeros momentos.

Sólo cabe subrayar, para tener una imagen completa del problema, que todo cuanto aquí se ha expuesto suscita cambios en los alumnos, pero también en los profesores. En realidad, no está del todo claro qué cambios son más costosos. Por eso, cuando los profesores observen las dificultades de sus alumnos, puede ayudarles saber que también pesan sobre ellos.

Pasos para enseñar a escribir, a editar y a exponer en público textos académicos en Secundaria

Steps for the teaching, writing, editing and exposition in public of academic texts in Secondary Education

Teodoro Álvarez Angulo

1. Cuestiones que hay que tener en cuenta antes de ponerse a redactar
2. Organización de los textos expositivos
3. Gramática de la exposición
4. Pasos para enseñar a escribir textos académicos en Secundaria
 - a) Primer paso. Contextualizar el proyecto de escritura
 - b) Segundo paso. Necesidades de documentación y conocimiento del género discursivo
 - c) Tercer paso. Del caos de la información al orden del texto
 - d) Cuarto paso. Producción del texto: hacia el primer borrador
 - e) Quinto paso. Revisión
 - f) Sexto paso. Edición y exposición en público
5. Conclusiones

Escribir es una habilidad social compleja, en cuanto que requiere tener en cuenta el contexto (la intención que se persigue y el destinatario a quien se dirige, principalmente) y el texto (el género discursivo y las normas de textualidad); el proceso de escritura (los pasos o las fases) y el producto (la edición y, en su caso, la exposición oral y la defensa en público). Este artículo trata de ser una guía para ayudar a los profesores a enseñar a escribir textos académicos a sus alumnos.

Writing is a complex social skill, in as much as it demands that one takes into account the context (principally, the intention of the writer and the reader to whom it is addressed) and the text (the discursive genre and the norms of textuality); the writing process (the steps and stages) and the product (editing and, if required, oral exposition and public defense). The purpose of this article is to offer a guide to help teachers show their pupils how to write academic texts.

1. Cuestiones que hay que tener en cuenta antes de ponerse a redactar

- Escribir es una habilidad social compleja, en cuanto que requiere tener en cuenta el contexto (la intención que se persigue y el destinatario a quien se dirige, principalmente) y el texto (el género discursivo y las normas de textualidad); el proceso de escritura (los pasos o las fases) y el producto (la edición y, en su caso, la exposición oral y la defensa en público).
- La composición de textos considera tanto el producto final como el proceso que se sigue para lograrlo. Ahora bien, el proceso adopta un interés especial en el ámbito escolar, en cuanto que supone planificar, redactar, revisar y reescribir, editar y frecuentemente también exponerlo en público, lo que fomenta de forma permanente la capacidad de reflexión, la interiorización y el dominio, por parte del alumno, de estos textos, que son los más frecuentes en el ámbito escolar.
- Esto pone de manifiesto una paradoja muy frecuente en la vida académica: la exposición de información es el tipo de texto más frecuente, y, sin embargo, no se suele ejercitar sistemáticamente, ni en el área de lengua, tradicionalmente centrada en la producción de textos narrativos, descriptivos y poéticos (literarios), ni tampoco en las demás áreas; por tanto, es muy común que la exposición sea el tipo de texto que más utilizan los estudiantes y el que menos dominan.
- La importancia del estudio de la escritura académica reside principalmente en que propicia el rigor y la concisión necesarios en la producción de textos de las distintas áreas del currículo, además de permitir al alumno la adquisición de los rasgos predominantes de esta modalidad de escritura, tales como:
 - a) los subtipos, moldes o esquemas de organización textual, propios de la exposición de información;
 - b) las estrategias basadas en la comprensión y la producción de textos, como: resumir, indexar mediante palabras clave, hacer esquemas y mapas conceptuales, y titular textos, por una parte; y glosar o comentar esos mismos textos, por otra; y
 - c) los aspectos lingüísticos y textuales que aparecen regularmente en estos textos.
- Enseñar a escribir textos académicos requiere favorecer su aprendizaje mediante el desarrollo de proyectos de escritura y sus correspondientes secuencias didácticas para realizar las actividades que llevan a cabo los alumnos, con la mediación de los profesores. El desarrollo de proyectos de escritura en colaboración implica además la integración de las cuatro destrezas (habla, escucha, lectura, escritura) en relación con los aspectos funcionales y formales de la lengua.
- La propuesta de pasos o secuencia didáctica que se presenta a continuación tiene su fundamento en la explicitud del proceso que conviene seguir para favorecer la reflexión. En este sentido, se trata de una guía o herramienta para ayudar a los alumnos o mediar en el aprendizaje de la exposición de información por escrito. Como se puede ver, en cada fase del proceso se destaca, en letra cursiva, la función particular que desempeña la lectura en relación con el proceso de escritura. La producción de textos expositivos en colaboración ejercita asimismo las habilidades de habla y escucha.

2. Organización de los textos expositivos

Estos textos se ajustan a los siguientes subtipos, moldes, o maneras básicas de organizar la información:

a. Descripción y definición

La descripción en la escritura expositiva está relacionada con conceptos tales como: estructura, morfología, procedimiento, proceso, mecanismo, sistema, comparación, funciones, fases, ciclos, etc. La definición, a su vez, se relaciona con ideas tales como: concepto, ley, teorema, axioma, principio, etc.

El esquema de la secuencia o proceso, variante de la descripción, se puede representar de la siguiente manera: Paso 1, paso 2, paso 3, paso n.

b. Clasificación – tipología

Se trata de un esquema o subtipo muy común en los textos que persiguen exponer y explicar información.

c. Comparación y contraste (semejanzas y diferencias)

Comparar y establecer semejanzas y diferencias constituye un esquema mental o subtipo de exposición de información muy habitual en los textos que pretenden transmitir información.

d. Problema-solución (pregunta-respuesta)

Tanto la formulación de problema-solución o pregunta-respuesta como la inversa de ambas son subtipos o moldes también frecuentes en la exposición de información.

e. Causa-consecuencia (causa-efecto)

La representación esquemática de la relación causa-consecuencia para exponer información admite variantes, según se ordenen anterior o posteriormente los antecedentes y el consecuente.

f. Ilustración

Se manifiesta, bien sea a través de fotografías, vistas panorámicas, dibujos, planos, gráficos, tablas, cuadros, esquemas, etc.; o bien mediante el recurso a la ejemplificación o ejercitación.

Esto demuestra la complejidad de estos textos y la conveniencia de trabajarlos de manera reflexiva. Por eso, en la intervención didáctica en las aulas, se utilizan los subtipos como moldes en los que se irá conformando el texto correspondiente, lo que propiciará que los alumnos comprendan más fácilmente y produzcan mejor textos expositivos.

3. Gramática de la exposición

Las principales expresiones, palabras y marcas lingüísticas y textuales que aparecen regularmente en estos textos son las siguientes:

- Organizadores del texto. Son los guiones, los números o letras para enumerar hechos, argumentos, fenómenos, etc.; el control de márgenes o la alineación; las comillas; los subrayados y los cambios en el tipo de letra; los paréntesis. Son también elementos que contribuyen a organizar el texto frases como: Véase más adelante; Como dijimos anteriormente, etc. (referencias intratextuales); y las citas, en cuanto que se refieren a otro texto (intertextualidad).
- Frecuente utilización de títulos, subtítulos, epígrafes, mapas, planos, gráficos, esquemas, mapas conceptuales, etc.
- Reformulaciones (decir lo mismo con otras palabras más fáciles de entender) y ejemplificaciones.
- Presencia notoria de aposiciones explicativas. Este fenómeno textual tiene gran importancia ya que introduce información nueva en el texto. Se expresan mediante formulaciones tales como: que explicativo, dos puntos introductorios de explicación y paréntesis aclaratorios.
- Orden de palabras estable. La exposición de información muestra preferencia por las construcciones lógicas sobre las psicológicas, establecidas sobre el esquema sintáctico de sujeto-verbo-complementos.
- Tendencia a la precisión léxica. La precisión léxica supone el recurso a la significación unívoca con profusión de tecnicismos, cultismos o préstamos y de lenguas dominantes científicamente en la correspondiente área de conocimiento.
- Marcas de modalización o modalizadores. Introducen el punto de vista del emisor en el discurso. En este tipo de textos abundan los modalizadores asertivos, aquéllos que plantean la veracidad o falsedad de un enunciado.
- Uso endofórico de los deícticos. Se trata de marcas o indicadores que están dentro (endofórico) del texto y que refieren a otros elementos del texto que pueden ir delante (anafóricos) o detrás (catafóricos). Su función consiste en situar al lector en el texto (“llevarlo de la mano”, si se me permite la expresión) para que comprenda mejor, lo que hace que estos marcadores sean elementos importantes en la cohesión textual.
- Abundancia de conectores lógicos. Los más frecuentes en estos textos son los de adición, continuación, enumeración; causa y consecuencia; comparación, ejemplificación; explicación, aclaración, reformulación; fuente, origen; marcador de conclusión, cierre; y resumidor. (Más información en Álvarez, 2005).
- Predominio del presente y del futuro de indicativo. Suelen abundar también los verbos estativos, así como la cópula ser. Predominan igualmente las formas verbales no personales o impersonales, por tratarse de textos que persiguen la universalización y la científicidad.
- Adjetivación específica, pospuesta y valorativa. Este tipo de adjetivación supone una particularización del sustantivo; es decir, agrega a la significación del sustantivo algo que no está necesaria o naturalmente comprendido en ella.

- Frecuente recurso a definiciones, citas y referencias, descripciones, formulación de hipótesis, justificaciones causales, inducciones y deducciones.
- Fórmula de cierre. Aparece expresada generalmente mediante un resumen o conclusión.
- Escaso empleo de valores estilísticos y ausencia en la variedad de matices. Este fenómeno es consecuencia de la pretensión de universalidad y de objetividad que persiguen estos textos.

Todo ello confirma la necesidad de intervenir en las aulas para dar información acerca de las peculiaridades de estos textos, de manera que los alumnos tomen conciencia de dichas regularidades y las vayan utilizando progresivamente en la producción de sus textos en todas las materias del currículo.

4. Pasos para enseñar a escribir textos académicos en Secundaria

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos expositivos o académicos, en los ámbitos académicos, ofrece a los estudiantes la oportunidad de trabajar con su propio pensamiento, en cuanto que pueden aclarar significados, localizar inconsecuencias y contrasentidos, descubrir implicaciones y establecer conexiones entre fragmentos de conocimiento previamente aislados. Escribir es para el alumno un medio de pensar, de aprender, de instruirse como individuo que aprende.

Esta guía se complementa con otra destinada a los alumnos (“Qué pasos has de seguir para aprender a escribir, a editar y a exponer en público textos académicos en Secundaria”), en la que se trata sobre las “Actividades que has de hacer durante el proceso”.

a. Primer paso. Contextualizar el proyecto de escritura.

Qué sabemos sobre el contexto (intención, destinatario, conocimientos previos sobre el tema y sobre el género discursivo).

(Leer el mundo)

¿Cómo median los profesores en el proceso?

- Gestionan el intercambio.
- Seleccionan el tema a partir de haber descubierto y anotado los intereses de los alumnos.
- Colaboran en la concreción de las posibles intenciones.
- Contribuyen a identificar los posibles destinatarios.
- Ayudan a recuperar conocimientos de la memoria y de la experiencia.
- Ayudan a elegir el posible canal de difusión: periódico, radio, dossier de documentación, mural, CD, Web, etc.

Producto de la fase:

Elaboración de una ficha de registro en la que se haga constar el tema elegido por consenso; el destinatario y la intención particulares; lo que se sabe sobre el tema y lo que se quiere saber; y cómo se piensa difundir.

b. Segundo paso. Necesidades de documentación y conocimiento del género discursivo

Qué queremos saber sobre el tema y sobre cómo lo vamos a transmitir.

(Leer para saber)

¿Cómo median los profesores en el proceso?

- Guían y anotan las propuestas.
- Asesoran sobre el manejo de fuentes de información, mediante el diseño y el seguimiento de una ficha pauta para la selección de información.
- Guían el manejo de fuentes documentales y la selección de información.
- Ayudan a seleccionar la información y a registrarla.

Producto de la fase:

Fichas cumplimentadas con la información seleccionada.

c. Tercer paso. Del caos de la información al orden del texto

Cómo se organiza un texto expositivo.

(Leer para escribir)

¿Cómo median los profesores en el proceso?

- Explican los diferentes subtipos, moldes o maneras de organizar información para exponerla.
- Explican las principales regularidades de estos textos.
- Guían la decisión por la que opta cada alumno.
- Acompañan a los alumnos en la organización de los subtemas o epígrafes.

Producto de la fase:

Elaboración de mapas conceptuales, esquemas y resúmenes de la información manejada. Elección del subtipo textual más conveniente. Organización de los subtemas o epígrafes del texto.

d. Cuarto paso. Producción del texto: hacia el primer borrador

Qué debemos tener en cuenta para producir el texto.

(Leer para escribir)

¿Cómo median los profesores en el proceso?

- Ayudan a organizar coherentemente y de manera cohesionada el texto.
- Insisten en la explicación de las principales regularidades lingüísticas y textuales del texto en cuestión.
- Favorecen la idea recursiva de reescritura, como condición principal del proceso.

Producto de la fase:

Borradores o textos intermedios.

e. Quinto paso. Revisión.

Cómo revisar el texto: identificar logros y problemas textuales y resolverlos (Reescritura).

(Leer para evaluar y mejorar)

¿Cómo median los profesores en el proceso?

- Explican las funciones de revisión, de control y de inspección como mecanismos sociales (en medicina, servicios, producción, control de calidad, vehículos, máquinas, edificios, aviación, etc.). Puede ser asimismo ilustrativa la idea de poda o limpieza para entender mejor el recurso de la revisión y la reescritura para mejorar el texto, y para una mejor aceptación de esta fase del proceso.
- Guían el proceso de revisión (antes, durante y después de la redacción, de manera recursiva) hasta llegar al texto final (producto).
- Proporcionan una guía de revisión de textos, referida simultáneamente a los niveles de intervención (paratexto, texto, párrafo, frase u oración, palabra, sílaba, letra) y a las operaciones de revisión (añadir, suprimir, sustituir, desplazar, reforzar, distribuir, reorganizar).
- Guían la producción del texto definitivo.

Producto de la fase:

Texto definitivo.

f. Sexto paso. Edición y exposición en público

(Leer para reescribir. Leer para hablar en público)

¿Cómo median los profesores en el proceso?

- Asesoran sobre posibles formatos conforme a la intención que se persiga y al público al que vaya destinada la información.
- Observan, escuchan, ayudan y revisan el formato y la exposición oral de la información que contiene el texto.

Producto de la fase:

Edición en el formato correspondiente. Exposición oral y defensa del documento.

5. Conclusiones

- Primera. El profesorado tiene que admitir que aprender a escribir textos académicos es una tarea compleja, lo que quiere decir que hay que enseñarlo de forma explícita en todas las materias del currículo y a lo largo de toda la escolaridad, explicitando el proceso para llegar al producto final, en una doble consideración: de manera individual y en colaboración con otros.
- Segunda. Es preciso ayudar al alumno a diferenciar la prosa narrativa del pensamiento lógico-científico. El lenguaje es uno pero los usos del mismo cambian, dependiendo de la intención y del destinatario o audiencia, principalmente.
- Tercera. Se ha de propiciar el desarrollo de proyectos de escritura, secuenciados didácticamente, con la mediación del profesor, para favorecer la reflexión y la interiorización del proceso, de modo que se vaya automatizando poco a poco su práctica.
- Cuarta. La mediación del profesor consiste principalmente en proporcionar guías de ayuda que faciliten los diferentes pasos y actividades del proceso, así como los conocimientos necesarios para la comprensión y la producción de estos textos, que son los más frecuentes en los ámbitos escolares y académicos.

6. Para saber más

Álvarez, T. (2001). Textos expositivo-explicativos y argumentativos. Barcelona Octaedro.

--- (2005). Didáctica del texto en la formación del profesorado. Madrid: Síntesis.

Camps, A. (comp.) (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó.

Didactext, Grupo (2006). Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos. En Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. (Barcelona), 43, 97-106.

Wray, D. & Lewis, M. (1997). Aprender a leer y escribir textos de información. Madrid: Morata, 2000.

Claves para enseñar a escribir

Keys for teaching writing

Joaquim Dolz

1. Practicar la escritura en proyectos
2. Adoptar el texto como unidad de trabajo
3. Tener en cuenta la diversidad textual
4. Partir de las capacidades iniciales del alumno
5. Articular producción y comprensión, oral y escrita
6. Comenzar pronto para asegurar la posibilidad de llegar lejos
7. Partir de la complejidad, descomponiendo y recomponiendo las dificultades
8. Organizar la progresión con una visión «en espiral»
9. Tomar como modelo las prácticas sociales de referencia
10. Fomentar la actividad y la autonomía del alumno
11. Trabajar paso a paso intensivamente
12. Dejar tiempo para construir los aprendizajes
13. Revisar
14. Apoyar la creatividad en la escritura

La producción escrita de los alumnos, entendida como actividad de comunicación, representa un desafío en todos los niveles de la enseñanza y para todos los profesores. Enseñar a escribir es un desafío *permanente y general* de la escuela. A escribir se aprende escribiendo y la escritura “de verdad” exige tiempo y proyectos que tengan cierta envergadura. En este artículo, el autor propone catorce pasos que ayudarán a favorecer el aprendizaje de esta difícil tarea.

The written production of pupils, understood as a communication activity, represents a challenge at all levels of education and for all teachers. Teaching writing is a permanent general challenge in the school. Writing is acquired by writing and “true” writing requires time and projects of a certain scope. In this article, the author proposes fourteen steps which will help foster the learning of this difficult task.

La producción escrita de los alumnos, entendida como actividad de comunicación, representa un desafío en todos los niveles de la enseñanza y para todos los profesores. Enseñar a escribir es un desafío permanente y general de la escuela. Desafío porque escribir un texto es una actividad compleja que supone un largo aprendizaje. Permanente, porque la escritura toca todos los aspectos de la vida del niño, del adolescente y del adulto. General, porque la escritura es una herramienta indispensable para todos los aprendizajes escolares cuya responsabilidad comparten los profesores de lengua con los profesores de las demás materias escolares.

¿Qué podemos hacer para favorecer el aprendizaje de la escritura? ¿Cuáles son las prioridades en situación escolar? ¿Qué actividades conviene realizar? ¿Cómo podemos organizar la progresión de los aprendizajes? Para responder a estas cuatro cuestiones de manera sencilla, presentaremos lo que consideramos como las principales claves para la enseñanza de la producción escrita.

1. Practicar la escritura en proyectos

A escribir se aprende escribiendo «de verdad»

A escribir se aprende escribiendo y la escritura «de verdad» exige tiempo y proyectos que tengan cierta envergadura. Elegir una situación de comunicación y un tema para una redacción en clase no siempre es fácil y se tiende a crear situaciones escolares que se alejan de las prácticas sociales de referencia. Escribir, ya sea creando situaciones auténticas para practicar la escritura o en situaciones de ficción, p. ej. en juegos de simulación de roles, supone lanzar proyectos que anticipen y aclaren la imagen de la situación que queremos alcanzar. Un proyecto de escritura explicitando la situación de comunicación, el papel del autor y el destinatario del texto ayuda a dar sentido a los aprendizajes. En esos proyectos, los alumnos toman conciencia de los desafíos que tratan de resolver escribiendo y ponen la escritura en el lugar que le corresponde. Una lengua sin autor, sin destinatario y sin desafíos no conviene para el aprendizaje de la escritura.

2. Adoptar el texto como unidad de trabajo

Conseguir el máximo de coherencia discursiva es una forma de especificidad textual

La enseñanza gramatical, asociada tradicionalmente con el desarrollo de la lengua escrita, adopta la *frase* como unidad de trabajo. Pero, cuando nos expresamos por escrito, no lo hacemos con frases aisladas, sino que lo hacemos con *textos*. Para resolver los verdaderos problemas de escritura de los alumnos necesitamos referirnos al texto como unidad completa, dando forma y sentido a las partes que lo componen y tratando de buscar los elementos que contribuyen a darle una coherencia global. Trabajar el texto implica preocuparse por su arquitectura, por la forma que adopta su organización y por los recursos lingüísticos que moviliza e integra. Trabajar el texto supone un esfuerzo de adaptación a la situación de comunicación y un proceso de construcción y reconstrucción para darle sentido. Ante una página en blanco, el alumno se sitúa en posición de productor de un texto completo, organizado, sistemático y racional. Trabajando el texto en su totalidad y viendo como cada reformulación o cada modificación puntual pueden transformar su sentido, el alumno descubre a la vez una propiedad fundamental del texto y de la actividad de escribir.

3. Tener en cuenta la diversidad textual

La uniformidad anquilosa, la diversidad es la vida

Una de las grandes aportaciones de la investigación de los últimos treinta años se refiere a la diversidad textual. No se aprende a escribir en general. Los textos narrativos, argumentativos, explicativos, etc. presentan características particulares y exigen aprendizajes específicos. Por eso es importante definir las propiedades del texto objeto de enseñanza y modelizar didácticamente las principales dimensiones que merecen un trabajo en la escuela. ¿Qué contenidos hay que abordar para desarrollar la escritura de una receta de cocina, de un cuento, de un relato de aventuras o de un artículo de opinión para la prensa? Los contenidos son diferentes para cada uno de esos textos. Las dificultades de aprendizaje y los problemas de escritura de los alumnos, también. Trabajar a partir de un género textual supone preparar el trabajo a realizar, identificando las dimensiones «enseñables» y anticipando los obstáculos posibles para los alumnos. Gracias a ese trabajo, contrastando la diversidad de procedimientos lingüísticos que movilizan textos diferentes, el alumno desarrolla el lenguaje escrito.

4. Partir de las capacidades iniciales del alumno

Conocer sus propios errores incita a superarlos.

Comenzar el trabajo «con las manos en la masa» significa lanzarse directamente a escribir. Una vez negociado el proyecto pedagógico con los alumnos (por ejemplo, escribir una carta al director del periódico local para transmitir su opinión sobre un asunto controvertido de su interés), una vez formulada la tarea de manera precisa, los alumnos escriben un primer texto. Ese texto permite al profesor evaluar las capacidades iniciales del alumno: observar lo que ya sabe y señalar las lagunas y los errores. Los errores generalmente nos indican los obstáculos y las tensiones relativas a la dinámica del aprendizaje. Forman parte del proceso normal de apropiación de las convenciones de la escritura. El error es un indicador del estado de conocimientos del alumno. Por eso, en lugar de reprenderlos y penalizarlos inmediatamente, vale la pena estudiarlos y aprovecharlos para lanzar nuevas actividades y orientar las intervenciones concretas del profesor.

5. Articular producción y comprensión, oral y escrita

No hay escritura sin lectura, ni textualidad sin oralidad

Escribir un texto moviliza siempre de una manera u otra la lectura. Leemos para documentarnos antes de escribir, para poder citar un texto y discutirlo de manera crítica. Leemos otros textos similares para descubrir las regularidades del género o las especificidades estilísticas de cada ejemplar del género. En el proceso de escritura, nos releemos constantemente para avanzar, mantener el hilo conductor y verificar la comprensión. Por consiguiente, es importante analizar las interacciones múltiples entre la lectura y la escritura de manera que se rentabilice y evidencie la riqueza que esa permanente interrelación supone.

Las actividades orales (discusión con los compañeros, cuestiones al profesor, etc.) también suelen preparar la escritura pero, una vez el alumno domina la escritura, ésta se convierte, parafraseando a Vygotski, en el algebra del lenguaje. Las notas o la escritura de un texto, por ejemplo, pueden preparar una intervención oral en público. En resumen, lectura y escritura, comprensión y producción se combinan de múltiples formas en situación escolar y esas formas de articulación enriquecen el desarrollo de la escritura.

6. Comenzar pronto para asegurar la posibilidad de llegar lejos

A quien madruga Dios le ayuda, y en la lectura y la escritura especialmente

Actualmente hay unanimidad en reconocer el interés de promover la enseñanza de la escritura desde la escuela infantil en interacción con los usos orales del lenguaje. No siempre fue así. Vale pues la pena recordar las razones. No se trata de recomendar un inicio precoz para acelerar el desarrollo de la escritura entre los tres y los seis años. Se trata de seguir de cerca las realizaciones y las hipótesis de los alumnos cuestionándolos para aprovechar lo que ya saben haciéndolos avanzar a su ritmo. La escuela infantil no puede obviar sus finalidades prioritarias relacionadas con la socialización, el desarrollo cognitivo y afectivo del alumno. Los usos orales en las diferentes lenguas de escolarización son prioritarios respecto a la escritura. Sin embargo, los primeros pasos en el aprendizaje de la escritura se dan durante este período y merece la pena seguirlos con atención.

La entrada en el mundo de la cultura escrita y la preparación a la producción escrita merecen pues una atención especial desde la Educación Infantil. A través de técnicas como el *dictado al adulto*, la *escritura emergente*, *intentada* o *inventada*, el alumno descubre las funciones de la escritura, las principales características de los textos y las convenciones del código (las correspondencias fonográficas y los principios de la escritura alfabética). Aprender a escribir no puede limitarse a la escritura de su propio nombre o de palabras y frases aisladas descontextualizadas. La actividad de producción de un texto en una situación de comunicación exige una unidad funcional de trabajo capaz de integrar los diferentes aprendizajes: esa unidad es el texto. Los primeros aprendizajes en situación escolar han marcado estos últimos años las estrategias de trabajo en el aula. Son esos primeros pasos los que, muy a menudo, marcan el desarrollo ulterior.

7. Partir de la complejidad, descomponiendo y recomponiendo las dificultades

No siempre empezar por lo sencillo facilita el aprendizaje.

Existe tensión entre los profesores cuando se trata de comenzar a trabajar sobre la escritura. ¿Qué nivel de dificultad hay que atribuir a las tareas? A veces, el principio que se aplica consiste en comenzar por actividades de producción simples para llegar paso a paso a actividades más complejas. Pero la producción de letras, de palabras o de frases no sigue la misma lógica que la producción de un texto. Aprender a escribir no es una simple adición de los componentes de la escritura. Para poder integrar esos elementos en un texto hay que comprender su función y esa función siempre está asociada a la finalidad comunicativa y al texto como un todo organizado. Por esas razones proponemos empezar sistemáticamente por presentar la producción escrita en toda su complejidad, descomponiendo

luego las dificultades, trabajando cada dificultad en un taller de escritura e integrando, al final, los nuevos aprendizajes en una nueva producción. Una *secuencia didáctica* no es nada más y nada menos que eso: una *primera producción* de un texto en toda su complejidad; una serie de talleres de escritura para trabajar las principales dificultades observadas en ejercicios de *escritura simplificada* y una *producción final* que toma en consideración toda la complejidad de la actividad de escribir y que supone una síntesis del trabajo realizado precedentemente.

8. Organizar la progresión con una visión «en espiral»

Siempre hay un todavía que sigue al hasta luego.

En la escritura, siempre existen nuevas metas para superarse

Uno de los mayores problemas del profesorado consiste en conseguir una organización de la progresión de los aprendizajes lingüísticos entre los diferentes ciclos de la enseñanza. Las nuevas propuestas de progresión tratan de estimular los aprendizajes jugando entre la continuidad y las novedades. Una progresión «en espiral» supone abordar la diversidad textual en cada uno de los ciclos, retomando el trabajo que se realizó anteriormente pero proponiendo otros objetivos y otros contenidos más ambiciosos. Los mismos géneros textuales son abordados en cada etapa con nuevos objetivos, siempre con un mínimo de tensión para fomentar el progreso. Así, en cada ciclo, el profesor trata de consolidar lo que aprendieron en la etapa anterior incluyendo nuevos contenidos en función de los obstáculos observados en las producciones iniciales de los alumnos.

9. Tomar como modelo las prácticas sociales de referencia

Reconocerse herederos de un inmenso patrimonio,

sin tener que reinventarlo todo en cada escrito

Escribir es una práctica social. Es imposible hacer redescubrir toda la historia de esas prácticas que sirven de referencia para el aprendizaje. Se trata más bien de analizar cómo funcionan esas prácticas y caracterizar los textos producidos para «didactizarlos» es decir adaptarlos a la situación escolar y al nivel de los alumnos. Así, el alumno aprende a partir del modelo de las prácticas sociales de referencia, no con la intención de copiarlas o reproducirlas con mayor o menor tino sino para descubrir las regularidades y las convenciones que le ayudarán a escribir su propio texto. En el caso de la producción escrita, lo que el profesor enseña existe como una construcción social que nos precede y forma parte de nuestro patrimonio cultural. Lo que el alumno redescubre es un saber finalizado por el profesor que trata de orientarlo y protegerlo de los callejones sin salida y de los errores.

10. Fomentar la actividad y la autonomía del alumno

El aprendizaje es un palacio con innumerables puertas y pasadizos,

las puertas están abiertas pero, para atreverse a entrar, hay que aceptar los riesgos

Se aprende a escribir escribiendo pero no sólo escribiendo... La dificultad para el alumno está en la falta de ideas, en el carácter a menudo poco claro de los objetivos perseguidos, de los criterios y las exigencias del profesor. Fomentar la actividad autónoma del alumno no está reñido con una orientación clara de las tareas a realizar aportando también herramientas de trabajo, soportes, ayudas e intervenciones planificadas. El juego sutil consiste en saber abrir las puertas del palacio de la escritura, dejando tomar riesgos al alumno y siguiéndole atentamente para intervenir en aquellos momentos en que la ayuda del profesor es preciosa o imprescindible.

El profesor es el primer lector del texto y garantiza la comunicación. Es también el primer lector de los ejercicios e interviene si aparece una dificultad. Se trata, sobre todo, de transformar esas ayudas externas del profesor en mecanismos interiores para reforzar las habilidades y los automatismos del escritor debutante.

11. Trabajar paso a paso intensivamente

El mejor texto es el que está por llegar

Trabajando con ejercicios aislados el alumno no consigue integrar nuevos aprendizajes sobre la producción textual. Por eso, el trabajo en *secuencias didácticas* trata de evitar la dispersión y propone un trabajo intenso concentrado en un tiempo limitado de dos o tres semanas. Para quienes pensamos que el aprendizaje es un proceso permanente, el *texto terminado* no es lo más importante, sino el camino que el alumno ha recorrido y los pasos por los que avanzó. Organizar la progresión de cada una de las actividades, pensar o elegir actividades en las que lo fundamental del ejercicio consiste en transformar los usos lingüísticos es una responsabilidad profesional del profesor no siempre es fácil. A veces, el profesor se conforma con actividades que permiten evaluar lo que el alumno sabe. La ambición de la enseñanza es aportar actividades que faciliten la progresión y el descubrimiento de la novedad. Siempre se puede aspirar a mejorar la escritura y a conseguir un texto que mejore la producción precedente. Conservar las producciones iniciales permite al alumno ver cómo mejora su escritura.

12. Dejar tiempo para construir los aprendizajes

No hay aprendizaje sin tiempo para aprender

Aprender a escribir exige tiempo. No es suficiente con una escritura ocasional sometida a un ritmo aleatorio. Reapropiarse de los mecanismos de la textualidad de una diversidad de textos exige una organización de los aprendizajes a medio y a largo término, evitando las evaluaciones rápidas a partir de una simple actividad. Hay que dar tiempo al tiempo para poder integrar, asimilar e interiorizar las novedades. El profesor juega el papel de la memoria didáctica del grupo facilitando el recuerdo del trabajo anterior para consolidarlo y anunciando el trabajo necesario en el futuro para completarlo.

13. Revisar

Escribir es reescribir.

Uno de los procesos fundamentales de la enseñanza de la escritura consiste en releerse, revisar el texto de manera crítica y reescribirlo. Modificar la organización del texto adoptando un nuevo plan, introducir un nuevo párrafo, completar o desarrollar un argumento, reformular una frase, identificar un error gramatical, léxico u ortográfico para mejorar la primera versión del texto han de formar parte del proceso de enseñanza. Trabajar las *escrituras intermedias* implica aceptar un trabajo sobre el borrador y considerarlo como una etapa para ir más lejos. Los alumnos tienen muchas dificultades para revisar y mejorar sus propios textos sin la ayuda del profesor. Una de las mayores novedades técnicas de la didáctica de la escritura son los soportes y las herramientas construidas para facilitar el retorno crítico a su propio texto.

14. Apoyar la creatividad en la escritura

Superar los límites que ponen los géneros es el principio mismo de la literatura

Los métodos de enseñanza de la escritura conducen a la producción de textos relativamente estereotipados y escolares. Para el alumno que escribe por primera vez un texto o descubre un nuevo género textual significa que descubrió las convenciones del género, es decir, que aprendió algo nuevo sobre los usos lingüísticos en situación de comunicación. El dominio por parte de los alumnos de las convenciones de los diferentes textos funcionales que necesitarán en el futuro es una prioridad legítima de la escuela obligatoria. Los riesgos de dogmatización y rutina son claros. Sin embargo, la ambición del profesor puede ser mayor si da la posibilidad a una escritura que rompa con las convenciones del género. Poco a poco, los alumnos pueden implicarse personalmente como autores creativos. Los usos convencionales pueden transformarse poniendo la lengua en situación de juego, desarrollando un espíritu crítico con la textualidad y el estilo.

Las claves para enseñar la escritura que acabamos de presentar resumen algunas de las principales novedades de la didáctica de la escritura de los últimos años. El diálogo entre el profesor (experto en escritura) y el alumno que se constituye como sujeto escritor y las prácticas de escritura colaborativas para aprender merecerían un desarrollo complementario.

El desafío actual de la enseñanza de la escritura no se resuelve con catorce llaves. El palacio de la escritura tiene muchas otras puertas y necesitaríamos hablar de muchas otras llaves algunas con claves secretas. Con todo, estas catorce claves que presentamos son hoy reconocidas unánimemente por la investigación como fundamentales para alcanzar los objetivos prioritarios de la producción escrita durante la escolaridad obligatoria.

Ginebra (Suiza), 8 de marzo de 2009.

¿Qué es escribir? Herramientas y aprendizaje de la escritura

What is writing? Tools and learning writing

Bernard Schneuwly

1. Reflexiones previas
2. Las herramientas técnicas
3. Los sistemas de escritura
4. Los géneros – herramientas de comunicación
5. Conclusión

Escribir (y leer), según el contexto sociohistórico, puede tomar formas muy diferentes. En la Edad Media, por ejemplo, los textos eran dictados por un “dictador” a un escriba y leídos y comentados en voz alta en situaciones colectivas. Pero, ¿qué se entiende hoy día por escribir? Se podría decir que en la producción de textos participan muchas funciones intelectuales. Este artículo nos ayuda a aclararlas.

Writing (and reading), according to the socio-historical context, can take very different forms. In the Middle Ages, for example, texts were dictated by a “dictator” to a scribe and read and commented on aloud in group situations. But what is understood today by writing? We could say that in the production of texts many intellectual functions take part. This article helps us to clarify them.

1. Reflexiones previas

Escribir (y leer), según el contexto sociohistórico, puede tomar formas muy diferentes. En la Edad Media, por ejemplo, los textos eran dictados por un “dictador” a un escriba y leídos y comentados en voz alta en situaciones colectivas. Por esta razón los textos estaban siempre fuertemente impregnados de un “baño” de lo oral. En nuestra sociedad, principalmente tras la invención de la imprenta, el escrito adquirió una creciente importancia y autonomía de modo que se puede hablar de un *orden escritural*, es decir, de un conjunto de prácticas de escritura y de lectura autónomas relativas a textos escritos que tienen como referencia esencial otros textos escritos. Esto tiene fuertes repercusiones tanto en la forma de los textos como en las capacidades necesarias para leerlos y escribirlos y, por supuesto, en su aprendizaje. Es sobre este aspecto sobre el que quisiera reflexionar en este escrito.

Un breve preámbulo para responder a la pregunta: *¿cómo se desarrolla una nueva capacidad humana?*, permitirá comprender mejor lo que sigue. Tomemos un ejemplo muy simple, la capacidad de montar en bicicleta⁵. Esta capacidad se construye por la apropiación de una herramienta material, la bicicleta, lo que implica, por parte del aprendiz, el desarrollo y la reorganización de toda una serie de capacidades ya existentes en un contexto de normas y valores sociales. Mencionemos algunos aspectos que contribuyen a desarrollar la nueva capacidad: nueva forma de equilibrio, nuevo movimiento de pies, nueva posición corporal en relación con la forma material del objeto (véanse a este respecto las transformaciones sufridas por el objeto, ligadas a la vez con las representaciones sociales de la bicicleta, sus usos prácticos y el descubrimiento de nuevas formas de utilización), nueva percepción de la velocidad y del espacio, valoración de esta forma de locomoción y desarrollo de ciertas formas particulares de utilizarla en función de grupos y de usos sociales (niños, adolescentes, carreras). En definitiva, estos aspectos forman un todo al que denominamos la capacidad “de montar en bicicleta” y que se consigue mediante la apropiación de la herramienta históricamente establecida en contextos de valor social y de las relaciones de educación correspondientes.

La capacidad de escribir textos requiere mucho más tiempo para construirse, pero se adquiere según una lógica semejante de apropiación de herramientas que son evidentemente mucho más numerosas, más variadas y más complejas para el dominio de la bicicleta.

Para la escritura son necesarios cinco conjuntos de herramientas, cada uno de ellos implica un nuevo desarrollo de los demás y supone la reorganización de distintas capacidades formando un nuevo todo psíquico que se podría llamar “el lenguaje escrito”, cuya construcción es una de las tareas prioritarias del sistema escolar. Estos conjuntos son de dos tipos: herramientas técnicas y herramientas semióticas. Las últimas constituyen sistemas de signos que, contrariamente a los primeros, no sirven para intervenir en la realidad física para transformarla, sino para actuar sobre otras personas o sobre sí mismo en la realidad psíquica.

⁵ Elijo este ejemplo en referencia (y homenaje, 1996 fue su centenario) a C. Freinet, quien utilizaba frecuentemente el ejemplo citado para ilustrar el aprendizaje natural. Igual que se aprende a montar en bicicleta montando, es escribiendo como se aprende a escribir. A continuación espero poder demostrar cuán fácil es, incluso para la bicicleta.

2. Las herramientas técnicas

Contrariamente a la práctica del oral, la del escrito requiere herramientas materiales artificiales creadas por el hombre, que han variado considerablemente con el paso del tiempo y, en consecuencia, ha afectado al proceso mismo de escritura y a la producción de textos. Numerosos estudios observan y analizan minuciosamente las operaciones motrices grafo-visuales implicadas en la construcción de las capacidades de escribir. Veamos algunos ejemplos.

- El cambio del soporte escrito -pergamino frente a papel- condujo, en el siglo XV, a una multiplicación sin precedentes de los tipos de escritos y de las oportunidades de escritura;
- la invención de la pluma de acero transformó la tarea de escribir, a menudo descrita como dolorosa, en una actividad más decente y aceptable incluso para las clases acomodadas;
- la invención de la escritura cursiva a partir de la minúscula carolingia permitió un considerable aumento en la velocidad de escritura.

No se deben ignorar los efectos de estos cambios sobre el proceso de escritura: hacer un borrador resulta más sencillo con un papel liso, una escritura cursiva y una pluma. Sobra mencionar la cantidad de estudios destinados a responder a en qué medida el ordenador transforma el proceso de escritura sin que se tengan por el momento conclusiones precisas.

3. Los sistemas de escritura

Los sistemas de escritura hacen visible la lengua y establecen un vínculo estrecho entre las dimensiones oral y escrita de la lengua como sistema. Se construyen sobre dos principios básicos para representar el lenguaje, uno que hace visible su dimensión “significante” y el otro que muestra su “significado”, aunque en realidad siempre son más o menos mixtos. Además, cada sistema debe ser adaptado a una lengua particular para formar un sistema histórico concreto: la ortografía. Las relaciones entre el plano oral y escrito son pues necesariamente variables en función de las lenguas e influyen en el modo de construir el lenguaje escrito desde un punto de vista psicológico.

Cualquiera que sea el sistema, su apropiación exige, por parte del aprendiz, la capacidad de separar la cadena sonora de su propia lengua en unidades discretas -sean fonológicas, silábicas, o morfológicas- y la de establecer correspondencias entre estas unidades y las unidades visuales. Regularidades ortográficas de distintos niveles, en particular semánticas y sintácticas, implican a menudo la capacidad de analizar la lengua incluso a otros niveles.

4. Los géneros – herramientas de comunicación

Imaginémonos situaciones de comunicación tan diferentes como firmar un pedido para una cafetería, producir un enigma policial o explicar la trata de negros en el siglo XVII. Si hubiera que crear o inventar completamente los medios para actuar en estas situaciones la comunicación resultaría imposible: el autor del texto no sabría cuáles son las expectativas de los lectores en cuanto a su texto, la forma o el contenido; el horizonte de expectativa de los lectores sería ilimitado de modo que se acercarían al texto sin orientación posible, con el mayor desconocimiento. Para hacer posible la comunicación, toda

sociedad elabora formas relativamente estables de textos que funcionan como intermediarios entre el autor y el lector, a saber, los géneros. Se trata no solamente de géneros literarios como la novela, el relato policíaco o el cuento, sino de otros tantos géneros utilitarios o funcionales como la receta de cocina, la defensa de una causa, el informe policial o el ensayo filosófico. No se trata de citar aquí todo el listado de géneros posibles pero sí intentaremos definir las tres dimensiones esenciales que los caracterizan.

Dimensiones de los géneros

- Un género se distingue en primer lugar por el contenido temático que le es propio. El nombre de algunos géneros enumerados es elocuente a este respecto: la receta de cocina o el ensayo filosófico son formas a través de las cuales un contenido concreto puede ser tratado en un texto.
- Un género tiene una construcción típica: el relato policíaco presenta la historia de un crimen al revés, por así decirlo; el cuento se desarrolla a partir de una estructura muy estandarizada; y la explicación de un hecho histórico, aunque menos estandarizada, sigue algunas normas mínimas.
- Finalmente, un género se escribe según un estilo determinado. En un relato policíaco por ejemplo, hay una manera concreta de narrar los acontecimientos muy diferente de la de un cuento (narrador en el texto, uso de los tiempos verbales, construcción de los diálogos, etc.). Y se argumentará en un estilo muy distinto para justificar la necesidad de tener una cafetería en un folleto dirigido a los compañeros de colegio o en la carta de lector al diario local (principalmente la cercanía al destinatario, el lugar del autor en el texto, los encadenamientos argumentativos).

El género puede considerarse como una herramienta semiótica compleja en varios niveles, que sirve para actuar en una situación particular para resolver un problema comunicativo. Aprender a comunicar por escrito en una situación significa, por tanto, es apropiarse de la herramienta que permite actuar y desarrollar las capacidades necesarias para utilizarla. Más concretamente, se trata de aprender a tratar los contenidos inherentes al género, de organizarlos según los esquemas típicos, así como conocer y dominar las configuraciones de unidades lingüísticas particulares. De todos estos elementos dispone el escritor para elaborar un texto escrito que funcione como un todo coherente, que pueda comprenderse independientemente del autor que lo escribió, que se refiera implícita o explícitamente a otros textos escritos, y que, en definitiva, contenga los elementos necesarios para ser interpretado y comprendido. El verdadero reto del aprendizaje y la construcción del lenguaje escrito por la apropiación de géneros escritos y de los elementos que lo constituyen es permitir a los aprendices una compleja transformación de su sistema de lenguaje con miras a la producción de textos escritos.

El escrito como herramienta para escribir

Una última dimensión se refiere a la posibilidad de utilizar el texto escrito mismo como medio para producir el texto. Borradores, correcciones, anotaciones son herramientas fundamentales para elaborar un texto. Concretamente, en la realización de un borrador –práctica relativamente reciente como muestran numerosos estudios- el escrito realmente adquiere autonomía respecto de la producción de textos en un sentido estricto, pasa a ser herramienta para encontrar ideas, ponerlas en un primer orden y para encontrar una primera formulación provisional. El escrito se desdobra, por decirlo así, y se convierte en su propia herramienta. Diversos estudios muestran por otra parte una relación bastante

importante entre la manera de utilizar el escrito como herramienta en la producción de textos y la calidad de los textos en la medida en que el hecho mismo de ser capaz de tratar el propio texto, la producción propia, como un objeto externo que hay que transformar, mejorar y estudiar, manifiesta un cambio profundo en la manera de producir lenguaje y texto.

5. Conclusión

Escribir aparece así como el prototipo de una función psíquica compleja, social y culturalmente construida, como un nuevo conjunto de funciones antes separadas, reunidas y por ello transformadas para constituir una nueva unidad. Se podría decir, parafraseando a Vygotski, que en la producción de textos escritos participan muchas de las funciones intelectuales más elementales para crear una combinación específica. La herramienta semiótica central de esta acción es el género como medio para dirigir voluntariamente la atención, encontrar los contenidos, adaptar el texto al contexto, elegir los elementos estilísticos adecuados entre las formas léxicas y gramaticales disponibles. Mediante los discursos sobre los géneros y la utilización del escrito como marca externa de los propios procesos de producción, la escritura se vuelve parcialmente accesible a un control consciente y voluntario. En este complejo conjunto, se integran otras capacidades, basadas en otras funciones, principalmente las funciones visuales y motrices en forma de procesos grafomotores, necesarias para la visualización del lenguaje como las correspondencias fonema-grafema y el dominio de las regularidades ortográficas. Como sostiene Vygotski: “el lenguaje es precisamente el álgebra del lenguaje (...) permite al niño acceder al nivel abstracto más elevado del lenguaje, reorganizando así incluso el sistema psíquico previo del lenguaje oral.”⁶

⁶ *Pensamiento y Lenguaje*, 1986. Versión francesa: *Le langage et la pensée*, 1985, p. 235.

Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria

Seven principles on which to base the teaching of writing in Primary and Secondary

Anna Camps

1. Reflexiones previas

2. Siete principios para enseñar a escribir en Primaria y Secundaria

- a) Crear un entorno que integre la escritura en las actividades habituales en la escuela y diversificar las situaciones de escritura
- b) Establecer un doble objetivo de las actividades de enseñanza de la escritura: un objetivo discursivo y un objetivo específico de aprendizaje
- c) Plantear tareas de escritura progresivamente complejas que permitan a los alumnos avanzar en el dominio de los géneros textuales formales
- d) Tener en cuenta que escribir es un proceso y hacer conscientes de ello a los estudiantes
- e) Hablar para escribir
- f) Leer para escribir, escribir para leer: “escribir como diálogo entre textos”
- g) Guiar al alumno: un proceso de evaluación formativa

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita experimentó, a partir de los años 80, un amplio desarrollo, orientado a una diversidad de aspectos implicados en ella, a partir de enfoques teóricos diversos. La autora de este artículo se propone compendiar todos estos avances producidos en siete principios que sirvan al profesor como útil herramienta para poder ayudar a sus alumnos a progresar en el dominio de la lengua escrita.

Since the 1980's, research into the teaching and learning of written composition has developed significantly and has focussed on the variety of aspects involved in writing based on different theoretical approaches. The author of this article proposes to bring together all these advances in seven principles which will be a useful tool for teachers to help their pupils progress in mastering the written language.

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita experimentó a partir de los años 80 un amplio desarrollo orientado a una diversidad de aspectos implicados en ella a partir de enfoques teóricos diversos: teorías del texto y del discurso, estudios sobre los procesos cognitivos y sociocognitivos implicados en la escritura, teoría de la actividad, entre otros.

En el momento actual, es posible ofrecer una visión general de las aportaciones de estos estudios a la enseñanza, si bien es cierto que sería necesaria una extensión mayor para profundizar en cada una de ellas. Previamente plantearemos dos reflexiones.

1. Reflexiones previas

- a. Aprender a escribir es aprender a usar la lengua escrita en una gran diversidad de situaciones. Las actividades humanas son en gran parte verbales. La diversidad de dichas actividades tiene como consecuencia la diversidad de las formas en que se expresan. La recurrencia de algunas actividades da lugar a formas de actividad verbal también recurrentes: hablamos de géneros discursivos.
- b. La escuela ofrece, o puede ofrecer, una gran diversidad de situaciones de uso de la lengua escrita a lo largo de la escolaridad, algunas de ellas de gran complejidad, como por ejemplo las relacionadas con las diferentes materias del currículo. Pero además la escuela debe plantearse también de qué forma facilita a los alumnos el acceso a los géneros sociales: literarios, periodísticos, etc.

Para abordar con brevedad el tema de la enseñanza de la lengua escrita en primaria y secundaria sintetizaremos las ideas fundamentales en siete principios:

2. Siete principios para enseñar a escribir en Primaria y Secundaria

- a. **Crear un entorno que integre la escritura en las actividades habituales en la escuela y diversificar las situaciones de escritura**

Más allá de la actividad de “redacción” la escuela debe constituir un ámbito en que la lengua escrita se use como instrumento de reflexión y de comunicación en relación con todas las actividades. Podemos agrupar las posibles situaciones en tres grupos:

- Las *actividades relacionadas con las materias escolares* que permiten el aprendizaje y desarrollo de géneros discursivos como la narración histórica, el ensayo científico, la descripción de procesos biológicos, los problemas y demostraciones de matemáticas, de física, los comentarios de textos literarios, etc.; todo ello acompañado de escritos de ayuda y reflexión sobre el aprendizaje: diarios, reflexiones sobre lo que se aprende, notas de lectura, resúmenes, esquemas, etc., formas que pueden considerarse provisionales e intermedias en el proceso de aprendizaje.
- La *lengua literaria* es un ámbito cultural que nos implica a todos y no sólo una materia escolar. Así el centro escolar debe hacer posible actividades como las que se organicen en

torno a la biblioteca escolar, representaciones teatrales, foros, lecturas poéticas, asistencia a actividades literarias fuera del recinto escolar, etc.

- La *comunicación personal e institucional* en el interior del centro escolar y con personas e instituciones externas genera situaciones de escritura muy diversas: revista escolar, colaboraciones en periódicos, radios locales, correspondencia interescolar o con instituciones, padres, compañeros, etc.

b. Establecer un doble objetivo de las actividades de enseñanza de la escritura: un objetivo discursivo y un objetivo específico de aprendizaje

Escribir es necesario, pero no suficiente para aprender a escribir textos complejos. Por este motivo es necesario que se programen actividades orientadas al aprendizaje de determinados géneros discursivos a través de secuencias de enseñanza (secuencias didácticas) que se planteen dos tipos de objetivos: unos referidos a la función del texto que se escribe, otros referidos a los contenidos de aprendizaje previstos.

Por ejemplo, para aprender a escribir un artículo de opinión será necesario que los alumnos se planteen cuestiones referidas a los destinatarios, a ellos mismos como enunciadores, al contexto en que se interpretará el texto, al debate que se plantea, etc., todo ello implica que la escritura del texto se enraíce en una situación real o, por lo menos, verosímil.

Al mismo tiempo deberán aprender cómo se argumenta y se contraargumenta, cómo se establece la conexión entre tesis, argumentos, contraargumentos, conclusiones, etc., cómo la adjetivación es un recurso para la argumentación, qué función tienen las preguntas retóricas, cómo se apela a los posibles destinatarios, etc. Por supuesto que no todos los contenidos serán objeto de aprendizaje en una misma secuencia didáctica. Será necesario secuenciarlos y articularlos a lo largo de la escolaridad.

c. Plantear tareas de escritura progresivamente complejas que permitan a los alumnos avanzar en el dominio de los géneros textuales formales

Se aprende a escribir (y a leer) durante toda la escolaridad. La participación en nuevos entornos (por ejemplo, las nuevas materias escolares, los nuevos contenidos, nuevos géneros literarios, etc.) exige aprender nuevos usos verbales. En relación con este principio se plantea la cuestión de cómo secuenciar: por tipos de géneros: ¿Cada curso uno (narración, descripción, argumentación, explicación...)? ¿O bien de forma cíclica de manera que a diferentes niveles, en cada ciclo de la escolaridad se aborden géneros narrativos, argumentativos, expositivos, descriptivos, etc.? Nos inclinamos por esta última solución.

Pensemos en la narración y en la diversidad de géneros narrativos relacionados con ámbitos diversos: la narración periodística (la noticia, la crónica...), la narración de hechos vividos, la narración literaria (cuento tradicional, de autor, cuentos breves, novelas...), la narración histórica, etc. Para cada uno de ellos pueden preverse objetivos y contenidos de dificultad creciente, relacionándolos con los contenidos de aprendizaje previstos en las materias escolares.

Lo mismo para la argumentación: carta al director, artículo de opinión, argumentación científica, filosófica, etc.

O para la descripción: descripción de lugares y personas como juego, descripción de ambientes, de caracteres dentro de la narración, descripción de procesos, etc.

Un ejemplo de la complejidad de la escritura lo constituye el resumen, práctica tan frecuente en relación con las actividades escolares, y que a menudo se supone una capacidad que se adquiere espontáneamente. Será muy distinto escribir el resumen de una obra de teatro, o de una novela, para incluirlos en una crítica literaria o para incluirlos en un libro de literatura (o de consulta para que los compañeros tengan información sobre el contenido de la obra), o en la contracubierta de la novela. Tarea bien distinta se planteará con el resumen de un texto científico, que también habrá de adecuarse a los distintos destinatarios (uno mismo, para estudiar posteriormente, los compañeros de clase o de un centro con el que se ha establecido correspondencia, alumnos de clases inferiores, el *abstract* de un artículo científico, etc.).

d. Tener en cuenta que escribir es un proceso y hacer conscientes de ello a los estudiantes

Escribir es un proceso complejo que implica diversos subprocesos y operaciones. En primer lugar es necesario saber *para qué* y *para quien* se escribe y *sobre qué* se quiere escribir, es decir el escritor se sitúa en relación con el contexto entendido como esfera, como ámbito de comunicación.

La planificación, es decir, la selección de los contenidos, de la organización del texto, de la adecuación a los destinatarios se hará de acuerdo con las finalidades que se proponga.

La escritura del texto, la textualización, es un proceso de gran dificultad puesto que el lenguaje verbal exige ordenar linealmente los elementos, palabras, frases, párrafos, para expresar relaciones que no lo son.

La revisión permite volver sobre lo que se ha escrito, “reverlo” en relación con los planes establecidos y, si se considera necesario, efectuar algún cambio, más o menos importante, según el diagnóstico.

Estas operaciones no son lineales, no se dan una detrás de la otra como parecían sugerir algunos modelos que se denominaron “de etapas”, sino que son altamente recursivas. Así mientras se escribe, se da forma textual a las ideas surgidas de la planificación, el escritor controla su producción y, a menudo, revisa antes de llegar al final del texto; lo cual implica en ocasiones reformular los planes iniciales.

En estas operaciones el escritor pone en acción muchos tipos de conocimientos: sobre el tema, sobre las características del género discursivo en que se inscribe su texto, sobre las formas lingüísticas, sobre el léxico, sobre la ortografía, etc. La gestión de todos estos conocimientos es compleja e implica un gran esfuerzo. La ventaja de la escritura es que permite destinar tiempo a las operaciones de textualización por la distancia que existe entre la producción y la recepción del texto.

Claro que no todos los textos requieren el mismo esfuerzo y está claro también que la exigencia social sobre los distintos textos que se escriben es distinta. Por ejemplo, se tiene una gran tolerancia respecto de los errores ortográficos en textos inmediatos como los correos electrónicos o los chats, en cambio son intolerables en una carta formal o, por supuesto, en un trabajo académico.

La repercusión fundamental para la enseñanza de esta visión de la escritura como proceso es que el profesor puede intervenir o planificar intervenciones mientras el texto se está produciendo y es en este camino de elaboración en el que los alumnos tienen la oportunidad de aprender cómo se escribe. Se ha

demostrado suficientemente que las correcciones al final, cuando el alumno da por finalizado su trabajo tienen muy poca incidencia en la mejora de la capacidad escritora.

e. Hablar para escribir

Es aún frecuente la imagen del escritor que frente a su papel, a su máquina de escribir, a su ordenador, escribe su obra en solitario. Esta imagen es en cierto modo engañosa. Una gran parte de los textos que se publican son fruto de la colaboración de personas y grupos diversos en las instituciones, en las empresas, en colectividades de todo tipo (vecinos, etc.). Incluso el novelista o el poeta, que escriben solos, antes de publicar dan a leer su texto a otros, buscan opiniones entre colegas y amigos. En situación académica los compañeros y el profesor son normalmente interlocutores que permiten al que escribe hablar sobre el texto para revisarlo. Casi podríamos considerar que lo más común es que cualquiera que escribe habla sobre su texto antes de darlo por finalizado.

En la enseñanza de la escritura se hace imprescindible arbitrar situaciones que permitan a los alumnos hablar sobre los textos. Decíamos que se aprende a escribir durante el proceso; y esto implica la colaboración de los otros a través de una organización del trabajo que lo permita: escritura en colaboración, revisión por parte de los compañeros, del grupo, conversaciones con el profesor. La interacción oral es un instrumento imprescindible para aprender a escribir. En estas situaciones de interacción oral, los alumnos utilizan el lenguaje para hablar de los textos que producen, es decir están usando la lengua en su función metalingüística.

En el marco de los planteamientos vigotskianos, no sólo el profesor como experto crea situaciones interactivas que contribuyen al aprendizaje, sino que el trabajo en colaboración es un espacio intersíquico que permite a los alumnos hacer juntos algo que individualmente no harían y elaborar conocimiento en esta interacción, en este diálogo.

f. Leer para escribir, escribir para leer: “escribir como diálogo entre textos”

Es común y tradicional la idea de que leer ayuda a aprender a escribir. Pero quizás sería conveniente analizar las relaciones entre lectura y escritura, que no son ni directas ni unidireccionales.

Lo que favorece el aprendizaje es la relación frecuente con la lengua escrita en ambas direcciones. Un planteamiento dialógico de la lengua como el de Bakhtin plantea que cada texto (cada enunciado, dice este autor) se produce como respuesta a otros enunciados anteriores y anticipa los que vendrán después por parte de los lectores (o de los oyentes). Es en este intercambio constante en el que los humanos aprenden a hablar y donde podemos plantear la forma de aprender a usar la lengua escrita.

Por ejemplo, imaginemos a unos alumnos que tienen que escribir una crítica teatral. Para ello tendrán que leer la obra, ver la representación, buscar información sobre el autor y su época, leer otras críticas teatrales para analizar las características de este género. Y para todo ello tendrán que escribir resúmenes, tomar notas, hacer esquemas, etc. para acabar escribiendo su texto que puede ser publicado en la revista de la escuela.

Es difícil separar el leer para escribir y el escribir para leer. En esta actividad se da un diálogo constante entre textos propios y textos ajenos de diversos tipos. Un planteamiento vivo y dinámico del aprendizaje que dé a la actividad de los alumnos un espacio de desarrollo suficiente, aunque, por supuesto, guiado, favorece estas interrelaciones entre las habilidades verbales.

g. Guiar al alumno: un proceso de evaluación formativa

Decíamos en el punto 3 que se aprende a escribir durante el proceso. Si planteamos las actividades de escritura como proyectos que impliquen la escritura de textos más complejos de lo que los alumnos serían capaces de producir solos, es evidente que se hace imprescindible la guía del profesor.

Las ayudas que el profesor puede proporcionar son de muy diferente tipo: la primera y fundamental, como decíamos en el punto 2, es establecer un objetivo claro de la tarea y de los contenidos de aprendizaje. Durante el proceso, los materiales, esquemas textuales (proporcionados por el profesor o elaborados con su ayuda a partir de textos aportados), las pautas de revisión de los textos, las situaciones de lectura de textos intermedios y su análisis individual o colectivo a partir de las mismas pautas, la ejercitación de aspectos lingüísticos puntuales necesarios para la producción del texto, etc.

En definitiva, la misma organización de la actividad en que se alternan situaciones orientadas a la escritura del texto, con situaciones orientadas al aprendizaje de contenidos específicos o de lectura de textos con finalidades diversas constituyen las ayudas que el profesor debe proporcionar para que los alumnos en cada actividad de escritura progresen en su dominio del lenguaje escrito.

Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita

Writing is rewriting. Rewriting in the didactic sequences for written expression

Joaquim Dolz y Bernard Schneuwly

1. Reflexiones previas
2. Enseñar a escribir a través de secuencias didácticas
3. Actividades para enseñar a escribir en el marco de una secuencia didáctica
 - a) Producción inicial – producción final
 - b) Discusión de textos redactados por parejas o en grupo
 - c) Mejora de textos escritos por otros
 - d) Ayudas y criterios para producir un texto
4. Conclusión

“Writing is rewriting”, “escribir es reescribir”, dicen con frecuencia los anglosajones cuando hablan de la escritura y de su enseñanza. Y, los autores de este artículo, no podían estar más de acuerdo: La reescritura, como parte inherente a la escritura, es el producto de una construcción lenta que debe ejercerse durante toda la escolaridad, incluso desde edades muy tempranas. Los autores proponen, para aprender a escribir, centrarse en cuatro actividades o dispositivos cuyo propósito es encaminar progresivamente a los alumnos, casi paso a paso, hacia una concepción de la escritura que integra necesariamente una parte importante de la reescritura: el dispositivo “producción inicial – producción final”; la discusión por parejas o en grupo, de textos iniciales (o de otros textos); las situaciones de mejora de textos escritos por otros alumnos y la lista de criterios para producir un texto.

“Writing is rewriting”, the Anglo Saxons often say when speaking about writing and the teaching of writing. And the authors of this article could not agree more: Rewriting, as an inherent part of writing, is the product of slow construction which must be practised during all the school years, even from a very early age. To learn to write, the authors propose focussing on four activities or measures, the purpose of which is to gradually lead pupils, almost step by step, towards a concept of writing that necessarily integrates an important part of rewriting: the mechanism “initial production- final production”; discussion in pairs or in groups of initial texts (or of other texts); improving texts written by other pupils and the list of criteria for producing a text.

1. Reflexiones previas

“Writing is rewriting”, “escribir es reescribir”, dicen con frecuencia los anglosajones cuando hablan de la escritura y de su enseñanza. La fórmula nos parece justa porque expresa un aspecto esencial de lo que es escribir y porque va en contra de ciertas representaciones espontáneas sobre esta actividad. Más aún, porque revela uno de los aspectos más difíciles del aprendizaje de la escritura: volver sobre la primera versión del propio texto, revisarla varias veces para trabajarla, mejorarla y afinar la versión definitiva.

¿Cómo escriben los escritores inexpertos? ¿Y los expertos?

Así lo muestran numerosas investigaciones: los escritores inexpertos (tanto los jóvenes como los adultos) revisan poco su texto y esencialmente prestan atención a los problemas externos y superficiales del borrador, como la ortografía. Muchos se imaginan que, para un experto, escribir es crear un texto bien elaborado a la primera, expresando el sentido buscado inmediatamente y con precisión. Consideran de manera implícita escribir como un don personal o una competencia a la que cada uno apunta de manera natural. Perciben el trabajo sobre el texto ya producido como una manifestación de un trabajo imperfecto, inacabado: una falta de dominio del arte de escribir.

Por el contrario, el análisis de las prácticas reales de escritura, incluidas las de los expertos, prueba en la mayoría de casos que se trata de un proceso lento, laborioso, lleno de idas y venidas, a lo largo del cual el texto escrito es objeto de reescrituras constantes. Cada palabra, cada frase, cada párrafo es reinterrogado, sopesado e incluso reorganizado de forma más o menos decisiva. Según el propósito perseguido, el hilo conductor del texto puede ser revisado y la organización modificada. En función de una imagen más precisa del público destinatario, los recursos lingüísticos y las estrategias aplicadas pueden modificarse considerablemente. Es un poco como si en el texto ya escrito, el borrador, el primer intento, no fuera más que un punto de partida que permite ir más allá en la elaboración del pensamiento y en la precisión de la comunicación.

2. Enseñar a escribir a través de secuencias didácticas

Esta visión de la elaboración de textos como escritura y reescritura constituye uno de los principios fundamentales de la enseñanza de la expresión escrita a través de secuencias didácticas⁷ basadas en los géneros textuales.

Una de sus metas principales consiste en preparar a los alumnos para hacer de su propio texto un objeto de trabajo, a juzgarlo, analizarlo, transformarlo y mejorarlo, como si se tratara del texto de otro alumno. Se puede decir que los proyectos de escritura se ponen en marcha para hacer del primer texto realizado por los alumnos -una primera producción todavía imperfecta- el trampolín para mejorar la escritura del texto definitivo; en otras palabras, el reto de las secuencias didácticas es conseguir hacer de ese primer texto inicial un medio y soporte para precisar el pensamiento, para afinar la imaginación y para desarrollar la claridad de la expresión. Se trata de ejercer formas intermedias de escritura

⁷ Las secuencias didácticas constituyen una práctica de enseñanza de la expresión escrita elaborada por la Comisión romanda de los medios de enseñanza. A partir de junio de 2001 los profesores de la Suiza romanda tendrán a su disposición 35 secuencias didácticas para los 9 cursos de enseñanza obligatoria.

adaptadas a las dificultades del alumno que permitan la toma de distancia y la autorreflexión sobre el comportamiento lingüístico. Todo esto en el marco de una concepción del aprendizaje de la escritura que busca situaciones, tareas, actividades y procedimientos que contribuyen a la transformación de las capacidades iniciales de los alumnos.

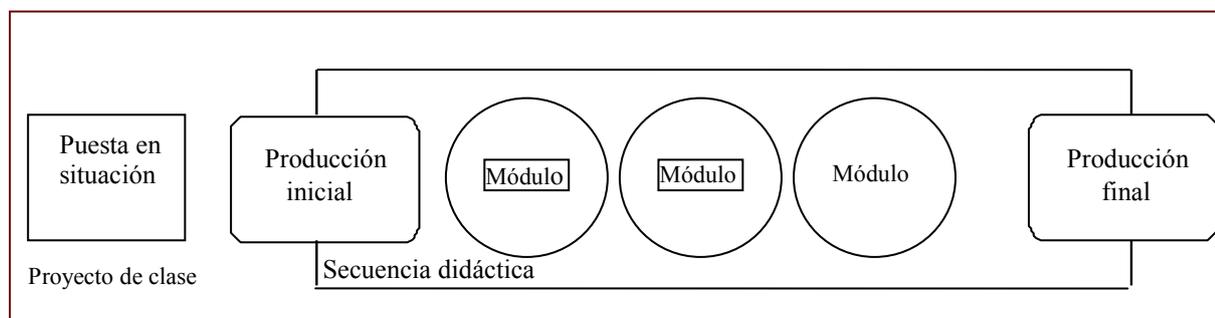
Desde este punto de vista, las *secuencias didácticas* buscan desarrollar en los alumnos una relación consciente y voluntaria con su texto y permitirles elaborar una representación de la actividad de la escritura como el producto de un trabajo, de una elaboración progresiva. Los textos a los que se enfrentan los aprendices son de diversos géneros (un cuento, un álbum para completar, una carta al correo del lector, una nota de síntesis, etc.). Para que los dominen bien, los alumnos realizan en interacción con los profesores y sus compañeros de clase, diversas y numerosas actividades.

3. Actividades para enseñar a escribir en el marco de una secuencia didáctica

Nos centraremos en cuatro actividades o dispositivos cuyo propósito es encaminar progresivamente a los alumnos, casi paso a paso, hacia una concepción de la escritura que integra necesariamente una parte importante de la reescritura: el dispositivo “producción inicial – producción final”; la discusión por parejas o en grupo, de textos iniciales (o de otros textos); las situaciones de mejora de textos escritos por otros alumnos; la lista de criterios para producir un texto.

a. Producción inicial – producción final

Una secuencia didáctica típicamente tiene la siguiente estructura de base:



Una de las ideas clave de esta estructura consiste en el hecho de que ésta contiene en sí misma los procesos de reescritura. La producción inicial, que algunos llaman “borrador” o también “primera versión”, pone a los alumnos en situación de redactar un texto que saben que hay que retomar, mejorar, transformar, o incluso reescribir completamente de otra forma.

La secuencia didáctica a través de módulos referidos a distintos problemas de escritura, la atribución de herramientas para hacerlo, ya se trate del conocimiento correspondiente a la construcción del texto, de medios lingüísticos más adaptados a la situación o de contenidos más elaborados. Todas estas herramientas permiten a los alumnos volver sobre el texto, no por aplicación simple y mecánica o respetando sin debate las propuestas de corrección indicadas por el profesor, sino con técnicas y medios precisos, observados, discutidos, ejercidos en los módulos, con el fin de mejorar su primer texto de manera consciente. La redacción de la producción final les permite aplicar sus aprendizajes. Trabajar sobre un texto ya existente contribuye a hacerles descubrir y aprender que un texto puede ser un punto de partida que se puede mejorar. Los alumnos aprenden así a considerar su propio texto

como un objeto transformable y a contemplar la tarea de reescritura como una parte integrante de la escritura. El ejemplo siguiente del texto de Hechan sobre el origen del pronombre da cuenta de esta actividad de escritura-reescritura.

Ejemplo de transformación del texto: Un alumno de 4º de Primaria presenta el origen de su nombre

Producción inicial de un alumno de 9 años:

“Mi nombre: Hechan

Mi mamá me puso Hechan porque en Egipto había un general que se llama Hechan”

Reescritura después de la revisión y del trabajo de reescritura en clase:

“Mi nombre: Hechan

Hechan es un viejo nombre árabe. Voy a contar de dónde viene y por qué. Para empezar, me pusieron Hechan que es de origen egipcio. Hechan en árabe significa “valiente” o “valeroso”. Hace mucho tiempo, en 1961, en Egipto, se declaró una guerra. Había un general que se llamaba Hechan. Era muy valiente pero se murió en 1972 en una guerra horrible.

En conclusión me gusta mi nombre porque lo encuentro bastante anticuado y no querría cambiarlo.”

La estructura misma de las secuencias didácticas⁸ así creadas genera sistemáticamente la posibilidad de reescribir su texto y de aprender que siempre es mejorable. Además, actividades y ejercicios más específicos permiten a los alumnos aprender a tratar de su texto como uno objeto siempre transformable. Para dar un ejemplo, mencionaremos algunas actividades.

b. Discusión de textos redactados por parejas o en grupo

Una actividad de preparación a la reescritura, realizada frecuentemente en el marco de las secuencias didácticas, consiste en la lectura crítica de textos redactados por otras personas. Bajo distintas formas, los textos producidos en clase, especialmente las primeras versiones, son objeto de un intercambio entre los alumnos y se discuten en grupo a partir de unos criterios concretos. Tales actividades contemplan varios objetivos vinculados a la reescritura:

- Lograr que los alumnos consideren la escritura -y en consecuencia el texto- como una actividad social que pasa siempre por el examen minucioso de la lectura crítica de otras personas antes de hacerse público. El escritor o el redactor-experto en general ofrece su texto para la (re)lectura a otras personas; esta (re)lectura permite que los alumnos, escritores debutantes, aprovechen la crítica constructiva de otros antes de proceder a la actividad de reescritura.
- Leer los textos de otro, como medio interesante para detectar las imperfecciones de un texto realizando una lectura crítica para intentar mejorarlos. Esto se consigue más fácilmente sobre un texto ajeno, pues cada cual considera su texto como una proyección de sí mismo al exterior, por lo que resulta difícil distanciarse y criticarlo, mientras que el texto de otra persona ya de por sí resulta más lejano y, en consecuencia, más fácil de evaluar, discutir, criticar y mejorar. Al

aprender a tratar el texto de otro como perfectible, el alumno puede considerar la posibilidad de tratar el suyo de manera más distanciada y llegar a contemplarlo como si fuera el texto de otra persona.

- Descubrir técnicas, expresiones, maneras de hacer ventajosas para utilizarlas en provecho de su propio texto. De modo que este objetivo se puede alcanzar mediante la lectura crítica de textos ajenos.
- Descentrarse del punto de vista propio. Al revisar un texto escrito por otra persona, el lector desempeña el papel de un primer destinatario, lo que facilita la descentración.

De una manera más general se podría decir que la reescritura es el producto interiorizado de una actividad social en la que se contemple la mirada sobre el propio texto como si de un texto ajeno se tratara, lo que puede ser el punto de partida para una aproximación distanciada de su propio texto. Reescribir aparece así como la interiorización de una actividad social. El dispositivo en secuencias didácticas intenta organizar sistemáticamente las condiciones de esta interiorización.

c. Mejora de textos escritos por otros

Muy frecuentemente, después de haber observado y analizado textos desde un determinado punto de vista (su construcción, su compaginación, la utilización de ciertas expresiones, etc.), los alumnos pasan por la siguiente situación: reciben un texto que plantea problemas y que es necesario mejorar. En otras palabras, deben reescribir el texto de otro en función de ciertos criterios que acaban de descubrir y aplicar. Una vez más, para aprender a mejorar su propio texto, el paso por la reescritura del texto de otro resulta una maniobra útil.

Ejemplo breve de ejercicio de reescritura de un texto para alumnos del 3er/4º curso de Primaria .

Extracto de la secuencia didáctica "La carta al correo de los lectores" de Françoise Vodoz

Ejercicio: Reescribe el texto de Max, teniendo en cuenta las observaciones que acabas de hacer con tus compañeros. ¡No olvides consultar la pizarra!

Max piensa que los padres de Lisa se equivocan al prohibir que su hija vaya a Mac Donald's.

"Hay que dejar a los niños ir a Mc Donald's. Está bien." Max

d. Ayudas y criterios para producir un texto

Conviene ofrecer siempre ayudas, en forma de tabla o listado, donde figuren consignas o reglas que recojan las técnicas, herramientas y conocimientos adquiridos en el marco de los módulos de una secuencia didáctica. Estas ayudas son un apoyo inestimable para que el alumno proceda a la redacción de su primera versión y llegue a la producción final.

Esta tabla o listado orienta la mirada del alumno en relación a su propio texto. Se trata de una mirada "equipada" -mirada interiorizada de los otros tal como lo hemos visto- que facilita la compleja actividad de la reescritura, eterno comienzo de la producción de un texto nunca terminado, siempre perfectible.

4. Conclusión

La reescritura, como parte inherente a la escritura, es el producto de una construcción lenta que puede ejercerse durante toda la escolaridad, incluso desde edades muy tempranas. No puede ser de otra manera, e incluso las pequeñas mejoras, en alumnos jóvenes, deben considerarse una adquisición importante. Porque aprender a reescribir un texto significa utilizar la escritura como medio para escribir, tomar el texto, como hemos dicho, como punto de partida hacia otro texto siempre mejor, distanciarse en relación con su propia producción lingüística, considerar el propio texto como si se tratara del texto de otro, como un objeto externo y modificable. Es decir, se trata de transformar el funcionamiento espontáneo de la producción lingüística. No es de extrañar pues que los alumnos hayan de invertir años en aprender esta compleja tarea.

Leer en la Red

Reading on the Web

Felipe Zayas

1. **Situaciones y propósitos de lectura: los nuevos medios de comunicación digitales**
 - a) Ejemplo de la lectura con fines públicos
 - b) Ejemplo de la lectura con fines educativos
2. **Aprender a leer el hipertexto**
3. **Saber moverse: obtener, clasificar, archivar y reutilizar la información**
4. **Leer en Internet: se amplía el concepto de alfabetización**

En este artículo se analiza la lectura en diferentes situaciones y con diferentes propósitos y se expone que leer en Internet implica un nuevo significado del término “alfabetismo”, que incluye las competencias lectoras tradicionales—adaptadas a las nuevas formas de lectura— junto a las nuevas competencias. El hecho de que la lectura en soporte digital esté mediatizada por la tecnología hace que en el actual concepto de alfabetismo se incorporen también los conocimientos tecnológicos necesarios para leer. Pero, por otra parte, el autor deja claro que no se ha de identificar el alfabetismo digital con el conocimiento de las tecnologías.

In this article, the author analyses reading in different situations and with different purposes and argues that reading on the Internet implies a new meaning of the term “literacy”, which includes traditional reading competencies -adapted to the new ways of reading- together with new competencies. The fact that reading in a digital medium is controlled by technology means that the technological knowledge required for reading is incorporated into the current concept of literacy. But, on the other hand, the author makes it clear that we should not identify digital literacy with technological knowledge.

1. Situaciones y propósitos de lectura: los nuevos medios de comunicación digitales

Leemos en diferentes situaciones y con diferentes propósitos, y estas circunstancias influyen en el modo de leer y de comprender.

El *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)* distingue diversas situaciones de lectura con sus correspondientes finalidades:

- Lectura para fines privados:
 - para satisfacer intereses de orden práctico e intelectual;
 - para entablar o conservar relaciones con otras personas;
 - como actividad recreativa o de ocio.
- Lectura para fines públicos:
 - para tomar parte en actividades sociales o comunitarias;
 - para la relación del ciudadano con la administración.
- Lectura para fines profesionales:
 - lectura de los textos característicos del medio laboral.
- Lectura para fines educativos:
 - para aprender y comunicar el conocimiento.

Pues bien, para satisfacer todos estos propósitos mediante la lectura, es decir, para actuar en las diferentes esferas de la actividad social, es ineludible usar los nuevos medios de comunicación que nos proporciona Internet. Pondremos ejemplos de la lectura con fines públicos y de la lectura con fines educativos.

a. Ejemplo de la lectura con fines públicos

En el ámbito público, leemos (y escribimos) como miembros de asociaciones de diversos tipos, como consumidores o usuarios de servicios, como ciudadanos que se han de relacionar con los organismos que administran los asuntos públicos, etc. Los géneros textuales característicos de estas situaciones de lectura son los impresos oficiales, los estatutos y reglamentos, las convocatorias y órdenes del día, las actas, las cartas de solicitud, los folletos informativos, los avisos y comunicados, etc. Internet ha introducido en este ámbito formas discursivas nuevas: las webs personales, institucionales, comerciales, etc, y los blogs como medios de comunicación que se sitúan en un lugar difuso entre la comunicación interpersonal y la comunicación colectiva. Saber recorrer estos sitios para localizar una información concreta, para usar alguno de los servicios que ofrecen o para participar en los espacios destinados a los usuarios forma parte de las competencias básicas que se necesitan actualmente para actuar como ciudadanos.

b. Ejemplo de la lectura con fines educativos

Pensemos ahora en las situaciones de lectura para fines educativos. Las clases de textos propias de estas situaciones -es decir, los textos que tienen la función de transmitir conocimientos- han sido tradicionalmente los manuales, las monografías, las enciclopedias, etc. En Internet, esta función la cumplen las enciclopedias en línea, los portales educativos, etc. También aportan informaciones que se pueden usar en situaciones de aprendizaje algunos sitios de organismos oficiales, de instituciones culturales, de ONG, la prensa digital, etc.

Tradicionalmente, la transmisión de conocimientos en el ámbito escolar se ha sustentado en el libro de texto. Entre las propuestas para la renovación de los métodos educativos siempre se ha puesto el acento en la necesidad de diversificar las fuentes de información que ponemos a disposición de los alumnos y de enseñar a procesar y aplicar la información procedente de dichas fuentes. Pues bien, en la actualidad hablar de las fuentes de información necesarias para la construcción de los conocimientos en el ámbito escolar es hablar fundamentalmente de Internet.

2. Aprender a leer el hipertexto

¿La lectura en los medios de comunicación que nos proporciona Internet requiere el aprendizaje de nuevas competencias?

Los medios de comunicación y los textos disponibles en la Red tienen unas características que los diferencian notablemente de los tradicionales. La pantalla no significa sólo un cambio de soporte, sino una modificación profunda en el modo de estar organizados los contenidos. En pantalla leemos sobre todo hipertextos, es decir, “una serie de fragmentos textuales vinculados entre sí de tal modo que las unidades puedan leerse en distinto orden, permitiendo así que los lectores accedan a la información siguiendo distintas rutas”. En esta definición del hipertexto procedente del programa PISA se recogen dos importantes características de esta clase de textos:

- La estructuración de las informaciones no lineal, sino arbórea o reticular.
- La posibilidad de que el lector recorra el texto siguiendo itinerarios diferentes según la finalidad de la lectura.

Estamos pues ante un modo de leer sustancialmente diferente del que demanda el texto lineal, ya que el lector:

- ha de establecer claramente los *objetivos* de la lectura para poder trazar, a partir de ellos, unos itinerarios específicos;
- ha de identificar, con la ayuda de sus experiencias previas, las guías que se le proporcionan para la navegación:
 - Los menús, situados en la barra de navegación de la parte superior o en la barra lateral.
 - El árbol o mapa de contenidos que muchas webs incorporan.
 - Los iconos que indican tipos de contenidos, acciones que se han de realizar, etc.
 - Los buscadores internos.

- Ha de reconocer los vínculos que le llevan a los espacios destinados a la participación de los lectores (foros, comentarios a las noticias, posibilidad de imprimir los textos, etc.).

3. Saber moverse: obtener, clasificar, archivar y reutilizar la información

Aprender a usar los buscadores

Un aspecto fundamental de la lectura en Internet es saber moverse por entre la ingente cantidad de información disponible y saber obtener, clasificar, archivar y reutilizar la información necesaria.

En general, los alumnos saben que pueden recurrir a un buscador –por lo general, Google- cuando necesitan una información concreta. Pero sus búsquedas no siempre son eficaces, y suelen quedar abrumados por el elevado número de páginas que obtienen, muchísimas de las cuales no sirven para su objetivo. Por ello, es importante que, en el contexto de las diferentes material, les enseñemos a usar el buscador más eficazmente.

En el caso de Google, puede ser útil entrar en *Ayuda de Búsqueda web*, en la página de *Conceptos básicos*, y leer conjuntamente la información. Ello nos permitirá descubrirles maneras de sacarle más partido al buscador.

Conviene saber también que, además de las búsquedas en la Web en general, se puede buscar de un modo más específico usando otros servicios como *Google Blogs*, *Google Académico* (para buscar documentos relacionados con el ámbito académico), *Google Búsqueda de Libros*, *Google Noticias*, etc.

¿Cómo y dónde guardar los favoritos?

Tradicionalmente, los documentos que por alguna razón se querían guardar como favoritos se han venido almacenando y clasificando mediante la pestaña “Favoritos” o “Marcadores” del navegador. Pero este sistema tiene algunas limitaciones importantes:

- Los enlaces se guardan en el equipo, por lo que, cuando cambiamos de ordenador, no podemos tener acceso a ellos.
- Además, cuando nuestros favoritos se multiplican, la clasificación en carpetas se convierte en una operación muy complicada, pues hay que reestructurar a menudo el criterio de clasificación, y a veces un mismo enlace cabría asignarlo a varias categorías.
- Los enlaces así almacenados sólo están disponibles para quien los ha guardado, de modo que nadie más se puede beneficiar de lo seleccionado por otros usuarios.

De un modo diferente, los servicios de marcadores sociales (*Delicious*, *Diigo*, *Mr. Wong...*) desempeñan esta triple función:

- Reunir los enlaces favoritos en una web a la que se puede acceder desde cualquier equipo.
- Describir y clasificar la información de un modo muy flexible, mediante la asignación de varios etiquetas (tags) a un mismo documento, lo que permitirá su recuperación posterior según diversas necesidades
- Poner en común la información, pues otros usuarios pueden consultar los enlaces, a los que llegarán mediante búsquedas por etiquetas.

Dos modos de guardar mis enlaces favoritos	
En mi ordenador	Con un marcador
Se accede sólo desde el equipo en que he guardado los favoritos.	Se accede desde cualquier equipo.
Se organizan por carpetas: “¿dónde guardaré? ¿Dónde he guardado?”	Se organizan por etiquetas (palabras clave): se archiva y se encuentra fácilmente.
Sólo se tienen los favoritos propios.	Comparto los favoritos de otros.
Nadie aprovecha mis favoritos.	También se benefician de mis favoritos otros usuarios.

La búsqueda, clasificación, archivo y recuperación de la información es sumamente fácil con el uso de marcadores sociales:

- La clasificación mediante etiquetas y el archivo de los propios favoritos se realiza desde la barra de herramientas del navegador, donde se habrán instalado los botones necesarios desde el servicio de marcadores sociales (*Diigo, Delicious, Mr. Wong, etc.*).
- Se recuperan nuestros propios favoritos o se busca la información seleccionada y guardada por otros usando etiquetas y filtrando, mediante etiquetas relacionadas, los documentos obtenidos en la búsqueda.

El uso de etiquetas se ha convertido en una característica de los sitios de alojamiento de contenidos por parte de los usuarios (*YouTube, Flickr, Slideshare, etc.*).

Hacer que nuestros alumnos sean lectores competentes en Internet requiere que estén familiarizados con este modo de gestionar la información y con el uso de herramientas que, como los servicios de marcadores sociales, les permitirán buscar, seleccionar, archivar y recuperar la información de un modo eficiente.

4. Leer en Internet: se amplía el concepto de alfabetización

Leer en Internet implica, pues, un nuevo significado del término “alfabetismo”, que incluye las competencias lectoras tradicionales -adaptadas a las nuevas formas de lectura- junto a las nuevas competencias. El hecho de que la lectura en soporte digital esté mediatizada por la tecnología hace que en el actual concepto de alfabetismo se incorporen también los conocimientos tecnológicos necesarios para leer. Pero no se ha de identificar el alfabetismo digital con el conocimiento de las tecnologías.

Las nuevas competencias necesarias para leer en Internet se han de tener en cuenta como objetivos educativos, es decir, la escuela ha de garantizar a los escolares la alfabetización en las destrezas implicadas en las nuevas situaciones de lectura. Estamos hablando, pues, de unos objetivos educativos que han de estar presentes en el currículo de las áreas de lenguas, pero también en el conjunto de las áreas, pues es en ellas en donde se contextualiza el aprendizaje de la competencia lectora al usar la lectura para aprender los contenidos correspondientes.

A nadie se le escapa que esta integración exige importantes cambios. En el área de lengua es necesario que se apliquen realmente las prescripciones del currículo, cuyo eje son las habilidades lingüístico-comunicativas. La realidad es que en esta área sigue predominando un modelo de enseñanza centrado en la transmisión de informaciones sobre la lengua, lo que lleva a distraer tiempo y esfuerzos de los principales objetivos: el aprendizaje de la lectura y la escritura. En este contexto es difícil abordar las nuevas competencias exigidas por la lectura en soporte digital.

En general, en el conjunto de las áreas son necesarios cambios metodológicos: los alumnos, con la guía del profesorado, han de ser los protagonistas de la construcción del conocimiento a partir de las informaciones obtenidas en diversas fuentes, entre ellas, la Red. Ello no será posible cuando el libro de texto sea la fuente fundamental (a veces la única). Por otra parte, es necesaria la adecuación de los espacios y los entornos de aprendizaje: las nuevas necesidades de la alfabetización no se pueden conseguir con visitas esporádicas al aula de informática, sino que se ha de ir extendiendo la posibilidad de que los alumnos tengan acceso continuado a Internet en sus aulas y en las bibliotecas escolares. Los cambios metodológicos requieren también una modificación de estos espacios para adecuarlos a la integración efectiva de Internet a las actividades de aprendizaje.

Escribir en la Red

Writing on the Web

Felipe Zayas

1. Introducción

2. Los foros

3. Los blogs

- a) Pautas para la composición de los artículos o posts en blogs
- b) Papel de los blogs en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística

4. Los wikis

5. En definitiva...

Hasta hace muy poco, cuando se hablaba de la incorporación de Internet a la enseñanza, se pensaba fundamentalmente en el uso de la Red como una gran biblioteca que era necesario aprender a usar. Esta visión resulta hoy ya muy limitada. En la actualidad, Internet permite a sus usuarios no sólo acceder a una cantidad ingente de información sino comunicar y compartir sus conocimientos, opiniones e intereses. En este artículo se analizan los foros, blogs y wikis y se aboga por su introducción y uso en las escuelas.

Until very recently, when one spoke of integrating the Internet into teaching, it was mainly referring to the use of Internet as a huge library which it was necessary for pupils to learn to use. Today this vision already seems very limited. Currently, Internet enables its users not only to access a enormous amount of information but also to communicate and share their knowledge, opinions and interests. In this article, the author analyses forum, blogs and wikis and advocates their introduction and use in schools.

1. Introducción

Hasta hace muy poco, cuando se hablaba de la incorporación de Internet a la enseñanza, se pensaba fundamentalmente en el uso de la Red como una gran biblioteca que era necesario aprender a usar. Esta visión resulta ya muy limitada. En la actualidad, Internet permite a sus usuarios, no sólo acceder a una cantidad ingente de información, sino comunicar y compartir sus conocimientos, opiniones e intereses.

Ello es así porque las webs personales y de organizaciones públicas y privadas, y también la prensa digital, incorporan foros de debate; muchos periódicos digitales permiten ya que los usuarios comenten cada información; cualquier usuario con conocimientos básicos en el uso del ordenador y en navegación por Internet puede montar su propia página recurriendo a las plataformas gratuitas de *blogs* y de *wikis*; es posible registrarse en redes sociales y conversar sobre intereses compartidos con los miembros de la misma comunidad virtual, etc.

En este nuevo contexto socio-comunicativo, la escuela se encuentra ante la necesidad de incluir entre sus metas el desarrollo de las capacidades para interactuar en nuevas formas de comunicación, como los *foros*, los *blogs* y los *wikis*.

2. Los foros

Los foros son espacios virtuales en que usuarios que comparten aficiones e intereses debaten opiniones, intercambian información, piden y reciben ayuda, etc., en relación con la temática y la finalidad del sitio.

La participación en un foro requiere el conocimiento y aplicación de las reglas que rigen los intercambios, de cuyo cumplimiento vela uno o varios moderadores. Las normas del foro suelen aparecer de modo explícito y su lectura ayuda a extraer las características de este medio de comunicación. La escritora *Laura Gallego* da unas normas que pueden servir de ejemplo sobre cómo debe ser la participación en un foro:

- El foro se diferencia del chat, entre otras cosas, en que la conversación no es sincrónica. Ello tiene consecuencias importantes: los usuarios tienen tiempo para planificar sus textos y redactarlos de forma apropiada (registro) y correcta (normas lingüísticas).
- Otra diferencia con el chat es que en el foro hay que atenerse a la temática general y a los temas abiertos.
- Existen unas normas (de respeto para los participantes y de uso eficiente del foro) que tiene como finalidad que los usuarios puedan satisfacer sus objetivos.

Los foros (que pueden ser creados fácilmente con aplicaciones como *Google Grupos*) pueden ser usados como un recurso didáctico en relación con los contenidos de distintas áreas del currículo. Su función en este marco puede ser el de la cooperación en la construcción de los conocimientos: intercambiar información, pedir y facilitar ayuda, resolver problemas de forma cooperativa, etc. En el área de lengua y literatura, la práctica del debate es un recurso de una gran utilidad para el aprendizaje de destrezas relacionadas con el discurso argumentativo. Con esta última finalidad se puede recurrir a foros existentes en la Red.

En definitiva, la participación de los alumnos en foros, además de fomentar la cooperación en los procesos de aprendizaje, favorece la adquisición de aspectos fundamentales de la competencia en comunicación lingüística, como el uso del registro más apropiado de acuerdo con la naturaleza de las formas de comunicación que se llevan a cabo, y en general, sobre la necesidad de adecuar el discurso a las características de las situaciones comunicativas.

3. Los blogs

Los blogs son una clase de sitios web personales que, gracias a la facilidad de publicación de contenidos, están permitiendo a millones de usuarios elaborar y difundir contenidos al margen de instituciones y medios de comunicación tradicionales.

Los blogs de aula pueden ser de varios tipos, desde el sitio en que el profesor cuelga informaciones, propuestas de actividades y enlaces con recursos, y donde los alumnos pueden participar con sus comentarios, hasta el diario del alumno en el que éste reflexiona sobre su aprendizaje, muestra sus trabajos y conversa con sus compañeros.

Para calibrar las posibilidades didácticas del blog es necesario conocer sus principales características como medio de comunicación:

- Son medios de comunicación personales, autogestionados, sin dependencia de instituciones o medios de comunicación, donde sus autores expresan sus puntos de vista y comunican sus conocimientos acerca de las propias aficiones o asuntos por lo que están interesados.
- La escritura en el blog busca la comunicación con los lectores, con los que se desea compartir conocimientos, y con quienes es posible conversar en los comentarios que se pueden redactar después de cada entrada.
- Los “blogueros” forman parte de comunidades con intereses comunes (“blogosfera”). Estas comunidades se cohesionan mediante redes que se establecen gracias a procedimientos como los hipervínculos de los artículos, mediante los que los lectores llegan hasta los blogs enlazados; la inclusión de enlaces con blogs afines en la barra lateral (blogroll); las conversaciones que se sostienen en diversos blogs sobre un mismo tema; los comentarios que los usuarios dejan en los blogs que visitan y que pueden ser contestados por el autor, etc.
- La escritura y la conversación de los blogs tienen una dimensión pública, que requiere unas normas que regulen los intercambios:
 - Normas de respeto y de cortesía hacia los lectores y miembros de la blogosfera.
 - Normas referidas a los contenidos producidos por otros y que se incorporan al blog (procedimientos de citación, de inserción de hipervínculos con los blogs de los que se toman informaciones, hipermedia, etc.).
 - Normas lingüísticas para el uso adecuado y correcto de la lengua.

Las características comunicativas que se han enumerado determinan la forma de organizar los contenidos, las funciones y el estilo o registro de los artículos. Aunque éstos presentan formas y estilos diferentes -dependiendo de las clases de *blogs* por sus temas, de las preferencias dentro de determinadas comunidades de la *blogosfera*, de los estilos personales- se han difundido algunas

pautas para la composición de los artículos o *posts* que, en la medida en que logran generalizarse, pueden tomarse como rasgos distintivos de un nuevo género textual:

a. Pautas para la composición de los artículos o posts en blogs

- Sobre los contenidos:
 - Delimitar claramente la función o propósito principal: informar, proporcionar ayuda, opinar, suscitar el debate, mantener el contacto dentro de la blogosfera...
 - Tratar un solo tema.
 - Enlazar con los sitios de donde se ha obtenido la información, con el fin de dar acceso a las fuentes y contribuir a la formación de redes.
- Sobre la estructura:
 - Organización clara que facilite la lectura: un tema estructurado en unos pocos párrafos.
 - Uso de numeración y viñetas en series de datos o ideas.
 - Uso de imágenes, vídeo, audio, etc.
- Sobre el estilo o registro:
 - Implicación del “yo”: uso de la primera persona y de procedimientos modalizadores (epistémicos, valorativos...).
 - Presencia directa o implícita del destinatario: preguntas, apelaciones, procedimientos para expresar la obligación, la conveniencia, etc.
 - Estilo informal y espontáneo, presencia de expresiones propias del coloquio, pero respetuoso con las normas ortográficas y gramaticales.

b. Papel de los blogs en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística

A partir del análisis de las características del blog como medio de comunicación se puede definir el papel que puede tener el trabajo con *blogs* en el terreno del desarrollo de las competencias en comunicación lingüística y que concretaremos en dos aspectos: los motivos y ocasiones para escribir que proporcionan y la reflexión sobre la situación comunicativa que su escritura implica.

Los blogs proporcionan motivos y ocasiones para escribir

Escribir significa construir textos mediante los que realizamos algún tipo de tarea, con una determinada finalidad, dentro de un ámbito social concreto y destinado a un destinatario que desempeña un determinado papel dentro de este contexto social. Pero muchas veces, la composición de textos escritos en la clase de lengua y en la de otras materias carece de motivo, y por lo tanto de motivación. Los *blogs* introducen en el aula situaciones reales de escritura, un medio de comunicación público, unos destinatarios y unos motivos para escribir. En los *blogs* –ya sean individuales o colectivos– los alumnos pueden poner a disposición de los lectores (no sólo de los compañeros, sino de cualquiera que visite la página) los comentarios sobre los libros que están leyendo, sus textos de creación, los

poemas y microrrelatos que encuentren en Internet y cuya lectura quieran compartir, comentarios suscitados por informaciones sobre hechos de actualidad, información sobre sitios y recursos interesantes encontrados en la Web, anotaciones sobre aprendizajes realizados, etc.

Escribir en los blogs implica una reflexión sobre la situación comunicativa

El hecho de que escribir en los *blogs* tenga propósito, destinatario, un ámbito social en el que se producen los intercambios, etc. favorece la escritura reflexiva, que es uno de los aspectos fundamentales de la competencia en comunicación lingüística: escribir tratando de adecuar el discurso a los parámetros de la situación.

Durante el proceso de composición del artículo, su autor ha de hacerse preguntas de este tipo:

- Para construir la propia identidad: “¿Cómo quiero mostrarme: humilde o prepotente, servicial o despreocupado por lo que pueda aportar, atento a lo que dicen los demás o encerrado en mis gustos y opiniones?...”.
- Para construir una representación del destinatario: “¿A quién me dirijo? ¿Al profesor? ¿También a mis compañeros? ¿Puede interesar lo que digo a alumnos de otros centros? ¿Y a mi familia?...”.
- Para hacer explícito el propósito que se da al artículo: “¿Qué quiero conseguir con lo que estoy escribiendo? ¿Aportar ideas? ¿Pedir ayuda? ¿Defender una opinión? ¿Mostrar un ejemplo de mi trabajo? ¿Compartir un hallazgo que he hecho en Internet?...”.
- Para seleccionar el contenido del artículo y controlar la forma con que se presenta: “¿A quién interesa lo que digo? ¿Para qué le puede interesar? ¿Está expresado con claridad? ¿Y con corrección? ¿Mi escrito es cortés? ¿Favorece la participación de los lectores? ¿Es una entrada atractiva? ...”.

En definitiva, los blogs pueden ser excelentes medios para que los alumnos muestren sus trabajos, bien en blogs colectivos, bien en sus blogs individuales. Pero el aspecto más relevante de su uso didáctico no es sólo servir de soporte, es decir, funcionar como una especie de “cuaderno digital”, sino utilizar la vertiente comunicativa de esta herramienta: más allá de la escritura en el blog hay unos lectores potenciales a quienes hay que tener en cuenta.

Algunos gobiernos autonómicos han reconocido los beneficios que proporciona el trabajo con blogs en los centros escolares y han puesto en marcha plataformas en las que alumnos y profesores pueden crear y administrar sus blogs con una gran facilidad: Educastur Blog en Asturias; Xtec blog en Cataluña; Arablog en Aragón. Vale la pena explorar los blogs educativos creados con estos servicios y examinar la variedad de funciones que cumplen.

4. Los wikis

Los wikis son sitios webs compuestas por varias páginas que pueden ser editadas por los usuarios para colaborar en su elaboración. Entre sus características hay que subrayar la que consideramos más importante desde el punto de vista del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística: la participación simultánea de diversos autores en la construcción de los contenidos y en la elaboración de los contenidos.

Algunos usos significativos del wiki, tomados de experiencias concretas difundidas en Internet, son los siguientes:

- Elaboración de antologías (poemas, microrrelatos...), tarea que implica la selección, organización y presentación de textos según determinados criterios y de acuerdo con el reparto de responsabilidades entre los autores del wiki.
- Recopilación y presentación de fuentes documentales, por ejemplo artículos de prensa sobre un tema relacionado con el trabajo de clase.
- Exposición de informes y conclusiones de proyectos educativos realizados en grupo.
- Intercambio de informaciones y opiniones entre alumnos de diferentes centros.
- Elaboración de un glosario de la asignatura con la participación de todos los miembros del grupo.
- Elaboración de un portafolio con la presentación de actividades y trabajos que se consideran significativos.

En estos ejemplos no estamos ante géneros discursivos nuevos. El wiki suele incluir los textos expositivos y explicativos, formas discursivas características del ámbito académico. También hay wikis que reúnen textos de creación, si este es el objetivo de este tipo de web.

A diferencia del blog, que demanda un estilo informal, los textos que se insertan en el wiki requieren un registro caracterizado por un vocabulario específico en relación al tema, un nivel de formalidad alto y la ausencia de usos subjetivos de la lengua. En definitiva, así como el registro del blog se sitúa entre la oralidad y la escritura, el wiki sirve de soporte a la exposición y la exposición escrita sin influencia de la oralidad.

La competencia específica que el wiki exige a quienes lo usan para la elaboración de contenidos es la organización hipertextual: el uso de índices y sumarios y de enlaces internos y externos.

El wiki también exige un esfuerzo por planificar el proyecto, de modo que la posibilidad de que varios usuarios editen simultáneamente y elaboren los contenidos de forma colaborativa derive efectivamente en un producto coherente.

5. En definitiva...

En definitiva, Internet proporciona medios y ocasiones para comunicar y compartir conocimientos, opiniones e intereses. Ello es de suma importancia para la enseñanza de la lengua, y, en general, para la competencia en comunicación lingüística, ya que da sentido a la escritura y promueve la reflexión sobre la adecuación del estilo a las nuevas situaciones comunicativas.

Estas nuevas prácticas discursivas también enriquecen los procesos de aprendizaje propios de las diversas áreas curriculares, pues proporcionan medios para cooperar en la construcción de los conocimientos y para compartirlos.

Aprender geografía e historia. Aprender a leer

Learning geography and history. Learning to read

José Ignacio Madalena Calvo

1. La importancia de leer para aprender. La competencia lectora en la sociedad del conocimiento
2. La especificidad de la lectura en Ciencias Sociales
3. Las características del aprendizaje histórico y geográfico y las opciones metodológicas en relación con la lectura
4. Leer para aprender: algunas estrategias básicas
 - a) Crear un contexto de aprendizaje que dé sentido a la lectura
 - b) Situar el contenido del texto en el tema que se está estudiando.
 - c) Reconocer aquellos aspectos del texto que sean importantes para facilitar su comprensión e incluso una lectura crítica.
 - d) Establecer un objetivo de lectura
 - e) Identificar la organización de la información
 - f) Hacer inferencias sobre el significado de las palabras, sobre el contenido del texto
 - g) Relacionar las partes de un texto
 - h) Obtener y reelaborar información en función del objetivo de lectura
 - i) Relacionar el contenido del texto con los conocimientos sobre el tema
 - j) Elaborar conocimiento
 - k) La interacción en el aula
5. Algunas orientaciones de carácter metodológico a modo de conclusión

En este artículo se defiende que cuando hablamos de leer en la clase de ciencias sociales, geografía e historia hay que tener muy presente la idea de que la lectura de los textos debe contribuir a enriquecer la comprensión de la realidad social de modo que la lectura se convierta en un medio para aprender. El trabajo con los textos en el marco de leer para aprender, debería dirigirse a la aplicación de la información para plantear o resolver problemas que deberían ser un eje en torno al cual se organizara un aprendizaje más comprensivo y motivador.

In this article, the author argues that when we talk of reading in the social sciences, geography and history classes, we should bear in mind that the reading of texts must contribute to enhancing the comprehension of social reality, in such a way that reading becomes a means to learning. Working with texts in the context of reading to learn, should be directed towards the application of information for posing or solving problems which should be the axis around which more understanding, motivating learning is organised.

1. La importancia de leer para aprender. La competencia lectora en la sociedad del conocimiento

La competencia lectora es un componente de la competencia comunicativa y es uno de los indicadores más importantes del nivel del desarrollo educativo y cultural de una sociedad. Extender su dominio a toda la población es un desafío para cualquier sociedad democrática y para una sociedad del conocimiento a la que se aspira. La escuela siempre ha asumido la importancia de la lectura en su currículo. Sin embargo, el concepto de lectura y la idea de lo que es un lector competente se ha transformado y el nuevo currículo así lo refleja.

En las últimas décadas se viene insistiendo no sólo en el carácter comunicativo de la lengua, sino también en su carácter instrumental para el aprendizaje en todas las áreas. Entre las implicaciones de este enfoque se deriva la necesidad de desarrollar la competencia en comunicación lingüística desde todas las áreas reflejadas en esa conocida aseveración de “todos somos profesores de lengua”. La cultura escolar ha asumido la idea de que las carencias en el aprendizaje de la lectura afectan a todo el aprendizaje y de ahí que se acepte que aprender a leer bien es una condición necesaria para aprender en cualquier materia.

2. La especificidad de la lectura en Ciencias Sociales

El área de Ciencias sociales, geografía e historia no es una excepción. La lectura en esta materia está ligada al aprendizaje de la geografía y la historia cuya finalidad es comprender y explicar los hechos y procesos sociales tanto en su dimensión espacial como temporal. Este aprendizaje se basa en buena medida en el manejo de una gran cantidad de información, con frecuencia bastante abstracta, que crece constantemente a medida que lo hace el conocimiento disciplinar de referencia, algo que es común a todos los campos del conocimiento.

Esta realidad plantea nuevos desafíos a los profesores y estudiantes de esta materia en la que han de acceder a una información abundante y comunicarla a través de textos expresados en diferentes géneros y formatos. Este proceso requiere una mayor competencia lectora que incluye saber acceder y obtener la información, seleccionar aquella que sea relevante de acuerdo con la intención lectora, contrastar la información, relacionarla y reelaborarla para construir un conocimiento más completo. En este contexto de continuo incremento de la información cada vez más variada como consecuencia de la multiplicación de agentes que generan información es fundamental desarrollar la lectura crítica que permita discernir lo relevante de lo que no lo es, lo verdadero de lo falso en sus diversos grados.

3. Las características del aprendizaje histórico y geográfico y las opciones metodológicas en relación con la lectura

Plantear cómo se lee y se aprende a leer en la clase de Ciencias sociales, geografía e historia requiere tener en cuenta algunos elementos entre los que destacan:

- el marco metodológico donde se inscriben las prácticas de lectura,
- la diversidad de textos que se usan en el aula y

- la interacción entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la primera cuestión, hay que indicar que los fines y las estrategias de lectura condicionan y están condicionados por la metodología de enseñanza y aprendizaje. No es lo mismo un planteamiento metodológico basado en la resolución de problemas o desarrollo de proyectos de trabajo que un modelo más tradicional donde el alumno ha de aprender una serie de información de la que luego ha de dar cuenta mediante un examen escrito. En el primer caso, el alumno tratará los documentos como fuentes de información, es decir, como medios para encontrar respuestas a las preguntas previamente formuladas. Esta información ha de ser contrastada, complementada con otra para establecer hechos y relaciones entre los mismos que conduzcan a la explicación y comprensión de dichos hechos. Para ello es necesaria una interacción entre los alumnos y alumnas y entre estos y el profesor en el marco de diversas tareas. A través de ellas se va configurando el conocimiento que no está predeterminado por el texto del libro.

En cambio, en un planteamiento basado en un conocimiento codificado en el libro de texto, el protagonismo del profesor es diferente, se centra en la explicación del contenido del libro del texto que el alumno ha de registrar (tomar apuntes, copiar) y retener mediante estrategias como el esquema o el resumen. La lectura se confunde con el estudio y las estrategias con simples técnicas que no siempre se aplican de modo adecuado. Con frecuencia, las preguntas que se formulan desde el propio texto van dirigidas a evaluar si se ha entendido o no y no tanto a guiar al alumno en una lectura comprensiva y, sobre todo, hacia el aprendizaje. Es habitual observar en los libros de texto de Ciencias Sociales ejercicios en forma de preguntas donde el alumnado ha de recuperar información literal en el texto. Por ejemplo:

Texto: “En la primavera de 1793, la República [francesa] estaba en peligro...”

Ejercicio: “¿Cuándo se encontró la República en peligro?”

Algunas veces esta tarea tiene un poco más dificultad al formular la pregunta de modo que no aparezca ninguna palabra clave en el enunciado que podría dar una pista decisiva al alumno de donde hallar la respuesta adecuada.

La segunda cuestión a la que hacíamos referencia es a la diversidad de textos susceptibles de ser utilizados en las clases de geografía e historia donde conviven textos continuos y discontinuos. Actualmente, el principal referente de la lectura en esta área sigue siendo el libro de texto, es decir, un objeto donde se sintetiza el conocimiento de modo ordenado de acuerdo con la estructura disciplinar de la historia y la geografía. Con todo, los libros de texto han experimentado una importante evolución y no son sólo un manual donde el conocimiento se expone de forma más o menos ordenada y resumida en forma de texto, sino que también ahora incorporan numerosas ilustraciones y otras representaciones gráficas que aumentan la cantidad de información.

Una de las características de estos textos que sirven de base para el desarrollo de la clase es que poseen un grado de abstracción que viene dada por la síntesis de procesos históricos y geográficos complejos (la industrialización, la globalización, la formación de las sociedades medievales, la Guerra Civil...), a veces por el uso de léxico específico o, sencillamente, por la cantidad de información.

Otra característica del material curricular que predomina en las aulas de geografía e historia es que la información no sólo se presenta en forma de texto, sino también es cada vez más frecuente el uso de representaciones gráficas que en sí mismas son ya muy sintéticas y, por tanto, muy densas en información: representaciones de escenas de la vida cotidiana; de edificios emblemáticos; mapas temáticos, diatopos, esquemas gráficos, etc.

Finalmente, hemos de tener en cuenta el contexto del aprendizaje en el aula, es decir, la interacción y la diversidad en el aula. La lectura es un proceso que en el contexto del aprendizaje en un aula tiene un componente de interacción colectiva. A través de objetivos comunes de lectura, las indicaciones y ayudas del docente y entre los propios alumnos el significado del texto se va construyendo. El profesor, a través de sus intervenciones, puede ir modelando las estrategias de lectura de forma que los alumnos se las apropien paulatinamente a medida que las utilicen cuando interactúan o mediante un diálogo interior.

4. Leer para aprender: Algunas estrategias básicas

Aprender a leer es una condición necesaria del aprendizaje de geografía e historia, pero también es cierto que para aprender los contenidos de esta materia es imprescindible enseñar a leer determinados tipos de textos. Como hemos apuntado, en esta materia es habitual el uso de una gran diversidad de textos. El aprendizaje a partir de estos textos constituye el contexto significativo de la lectura, especialmente cuando se aborda dicho aprendizaje como un proceso de indagación donde los textos se convierten en documentos o fuentes para elaborar el conocimiento. La elaboración de ese contexto de aprendizaje es el resultado de una interacción en el aula dirigida por el profesor.

Por otro lado, mejorar la competencia lectora del alumno supone aprehender una gran variedad de estrategias que han de contribuir a su autonomía intelectual, a aprender a aprender. En este apartado vamos a mostrar algunas de estas estrategias cuya secuencia configura a grandes rasgos un proceso de lectura. Es importante que el profesor visibilice estas estrategias, que marque cuándo se usa para que el alumno vaya interiorizándolas. Por ejemplo, resaltando lo que se hace antes de emprender una lectura más cuidadosa del texto o cuando se propone un objetivo de lectura.

A continuación describimos las estrategias más importantes que pueden ser utilizadas en la lectura en la materia de ciencias sociales, geografía e historia.

a. Crear un contexto de aprendizaje que dé sentido a la lectura.

Toda lectura requiere un contexto que se ha de crear. Si se plantea el aprendizaje geográfico o histórico como una investigación a partir de fuentes que han de leer y comprender es imprescindible enmarcar dicha lectura en dicho proceso de indagación. Esta primera tarea debe atender a dos cuestiones. Una se refiere a situar el contenido del texto en relación con el tema o problema que se está estudiando. La otra se refiere a buscar en el texto algunas referencias que permitan tener una guía para explorar el texto, saber cómo está organizado y dónde puede encontrar la información importante.

b. Situar el contenido del texto en el tema que se está estudiando.

Es fundamental activar los conocimientos previos del alumno para que pueda establecer relaciones entre la información que puede aportar el texto y la que el alumno ya conoce. Para ello el profesor, en función de las características del texto y el objetivo de lectura, puede plantear a partir de una visión selectiva del texto preguntas como:

Observa el título del documento: ¿De qué crees que va a hablar el texto?

Lee la primera frase del texto... Observa el primer párrafo ...

¿Qué frase del texto nos podría indicar el tema? (En el caso de que haya una frase temática).

Fíjate en las palabras resaltadas en negrita...

¿Qué imagen acompaña el documento? ¿Qué crees que tiene que ver con él?

Con estas preguntas el profesor dirige la atención de los lectores hacia algunas pistas del texto que anticipan el contenido. En un diálogo con ellos trata de establecer la relación entre el contenido del texto y el del tema que están abordando:

¿Para qué crees que lo vamos a leer? ¿Qué información nos puede aportar? ¿Qué sabemos o qué hemos estudiado de este tema? ¿Qué cuestiones nos puede responder?

Esta interacción debe ser breve (apenas unos minutos) y ágil. El profesor debe facilitar la intervención apelándoles, reformulando las preguntas y las respuestas hasta asegurarse que entre todos han creado un referente temático que va a determinar la intención lectora, el que va a dar sentido a la lectura en el proceso de aprendizaje.

c. Reconocer aquellos aspectos del texto que sean importantes para facilitar su comprensión e incluso una lectura crítica.

Aquí es importante considerar el género en cuanto que éste ha codificado una forma de organizar la información además de situarse en un determinado contexto comunicativo con una finalidad. Las características del género pueden condicionar la forma de leer el documento y las preguntas que orientarán dicha lectura. Entre los aspectos más “lingüísticos” que pueden resultar importantes en la lectura de textos en el ámbito de las ciencias sociales podemos destacar los siguientes:

- **La organización del texto.** Es importante explorar si existen algunas marcas como pueden ser los conectores textuales que den pistas acerca de cómo está organizada la información en el texto. Algunas de estas marcas según los tipos de documentos más habituales son:
 - En el caso de los textos expositivos, dichas marcas nos pueden indicar si la organización responde a un esquema descriptivo, o es una secuencia o una comparación o una exposición de causas y consecuencias o de solución problema. Expresiones como “en primer lugar... en segundo lugar...”; “En cambio...” pueden ser indicativas sobre cómo se organiza la información. El título del documento también puede ser un indicador de la posible organización del texto: “Los factores del crecimiento urbano”, “La evolución del Imperio romano”; “La distribución de las zonas climáticas”.
 - En los textos periodísticos se puede sugerir alguna información sobre su estructura y cómo se distribuye en ella la información. Por ejemplo, en el titular de una noticia hay información sobre el sujeto o actor de la acción, el acontecimiento, el lugar y el momento en el que ocurre o el porqué (las conocidas 5W). Saber que este tipo de información está en los títulos y el lead mejora la eficacia lectora. También es importante para regular el proceso de lectura saber que la información en el caso de una noticia se organiza de modo que los párrafos finales tienen menos información importante que los primeros (la conocida estructura de pirámide invertida).
 - En el caso de gráficas estadísticas hay que tener en cuenta cómo se suele disponer la información: el título, los rótulos de los ejes (indican las magnitudes y las variables representadas: países, evolución de una variable, porcentajes, cantidades), la forma de

la gráfica (de líneas, barras, sectores...) y la leyenda. Las preguntas y orientaciones del docente tendrán como objetivo que el alumno considere esta información y que la utilice para comprender mejor la información.

- Las representaciones cartográficas también tienen sus peculiaridades: el título, la escala, la leyenda, el tipo de mapa (topográfico, temático). A veces dicha representación es un diatopos o composición cartográfica que incluye mapas de diferente escala que permiten una perspectiva multidimensional de un determinado fenómeno.
- Las webs se están convirtiendo en una importante fuente de información y dentro de ellas conviven diversos formatos como las páginas web, las wikis o atlas electrónicos. Todos ellos se caracterizan por las posibilidades de navegar a través de sus contenidos y para ello es necesario conocer algunas de sus características formales y su funcionalidad: barra de navegación, menús, mapa del sitio, iconos, marcas de enlaces hipertextuales, etc. Aquí es importante explorar juntos algunas posibilidades de estos documentos, pero limitando su uso en este momento a anticipar dónde puede estar la información que se va a buscar y al modo de hacerlo.
- **Componentes del texto.** A veces, el documento es un texto continuo, pero en otras ocasiones podemos encontrarnos con textos discontinuos, un texto junto a otros documentos gráficos: una foto alusiva a algún aspecto del tema, una mapa, una gráfica, una infografía, etc. En otras ocasiones, el texto se complementa con notas al pie o al margen para explicar el significado de alguna palabra (ejemplo), una referencia o una aclaración. En estos casos, la intervención del profesor debe facilitar que los alumnos reconozcan que todos estos elementos pueden ser complementarios, que es necesario que los confronte buscando su complementariedad o sus disonancias para lograr una comprensión más profunda. También es importante mostrarles la funcionalidad de elementos como las notas al pie de página o en el margen (ver ejemplo anterior). Se puede partir de la identificación del tema global y, a partir de ahí, plantear conjeturas acerca de qué información puede aportar cada documento. Por ejemplo, qué información aporta una gráfica al texto adjunto (o viceversa si el texto es el pie).
- **Elementos paralingüísticos.** En algunos textos es posible que aparezcan palabras destacadas con diferentes tipos de letra (negrita, cursiva, subrayado, mayúsculas). También puede haber otros aspectos de formato como viñetas o párrafos numerados de forma jerárquica. En los manuales escolares esta forma de presentar la información es frecuente: títulos generales, de epígrafes, conceptos o frases clave destacados. Un aprendizaje importante es conocer estos signos de organización y jerarquización de la información, pues dan pistas sobre la mayor o menor relevancia de las ideas, su relación jerárquica y semántica o los conceptos significativos sobre el tema estudiado. El profesor a través de sus preguntas debe guiar la observación del texto:

¿Qué títulos observas en el texto?

¿Tienen todos la misma importancia?

¿Por qué algunas palabras están destacadas en negrita?

Estas acciones encaminadas a contextulizar el texto anticipando su contenido y a analizar los aspectos formales propios del género textual con el fin de orientar la forma de leerlo son previas a una lectura más detenida, se realizan conjuntamente mediante un diálogo dirigido por el profesor y cumple varias funciones. Por un lado, sirve para introducir al alumno en la tarea, es una forma de centrar su atención.

De ahí que las estrategias que se puedan utilizar han de tener cierta agilidad y ser participativas. Por otro lado, al situarle en el contexto del proceso de investigación se subraya la intención lectora y con ello se promueve la motivación por la tarea que dependerá del modo en que se planteen estas estrategias.

d. Establecer un objetivo de lectura

Una vez hecha esta primera exploración del texto, el siguiente paso es establecer un objetivo de lectura que concrete la finalidad más amplia que viene dada por la intención lectora (“el leer para” desde una perspectiva más amplia como puede ser una unidad didáctica o un proyecto basado en la resolución de un problema). (*ejemplo*) Disponer de un objetivo de lectura es imprescindible para que el lector pueda decidir qué información es relevante y cuál no lo es. Por tanto, la relevancia de la información en el texto la determina el objetivo de lectura y no tiene por qué ser la que en su momento decidiera el autor del texto. Aunque este dato es importante si queremos hacer una lectura crítica en textos donde la intencionalidad política o ideológica del autor es muy importante y su identificación se convierte en el objetivo de lectura (por ejemplo, un discurso de Franco acerca de los fines que persiguen sus decisiones de gobierno puede dar lugar a contrastar sus intenciones declaradas con los hechos reales). El objetivo adopta diversas formas en función de las características del texto y del contexto de aprendizaje (por ejemplo, la cuestión general que tratan de responder) y del nivel de dificultad con el que se quiera plantear la tarea:

- Recuperar una información o varios datos concretos del texto: fechas o sujetos claves de un suceso histórico.
- Identificar las características de un lugar o de un hecho histórico.
- Describir cómo está organizada una institución como los talleres artesanales medievales.
- Comparar las características de dos hechos, dos lugares, dos situaciones o más.
- Relacionar las intenciones de los sujetos con las acciones que realizan y con sus consecuencias.
- Enumerar las causas o las consecuencias de un hecho histórico.

e. Identificar la organización de la información

Para localizar la información relevante y cómo se relaciona entre sí es importante identificar cómo está organizada. El reconocimiento de marcas en el texto como los conectores lógicos o aquéllos que revelan la superestructura del texto es esencial. El uso de esta estrategia se apoya en las actividades previas de activación de conocimientos previos sobre la organización del texto. Las ayudas que puede aportar el docente son varias:

- proponer que se complete un esquema o un mapa conceptual,
- destacar en el texto aquellas palabras que sirvan como marcadores del texto,
- dar las ideas temáticas de cada párrafo desordenadas para que los alumnos las ordenen, etc.

f. Hacer inferencias sobre el significado de las palabras, sobre el contenido del texto

Habría que distinguir entre aquellos términos no específicos del ámbito de las ciencias sociales y aquellos otros con un importante componente conceptual. Respecto a los primeros es importante enseñar qué palabras tienen un significado relevante para construir el significado global del texto y cuáles pueden ser obviadas. Los términos que sí son relevantes requieren que se aclare su significado. Se pueden utilizar varias formas como es el caso de inferir su significado desde el contexto de la frase. El profesor puede dar ayudas preguntando si se trata de una acción, un objeto, una característica de una persona o de un objeto, etc. Puede hacer referencia a otras palabras que compartan el mismo lexema o el mismo campo semántico. El profesor o el alumno pueden decidir si utilizar otras ayudas como el diccionario o preguntar o dar directamente su significado.

Por otro lado, en los textos históricos pueden aparecer algunos términos que resultan difíciles de traducir literalmente o de interpretar como es el caso del término “polis” que hace referencia a un concepto fundamental para entender la sociedad griega en la Antigüedad. De hecho, el objetivo de lectura podría ser la elaboración de su significado a partir de la información sobre sus características. Dicha conceptualización iría más allá del significado simplificado más conocido como es “ciudad-estado”. Asimismo, otros términos se utilizan en la actualidad pero su significado puede diferir del que se utiliza en el texto referido a una realidad del pasado. Y es que muchos términos son en sí mismos “históricos”. Un ejemplo conocido es el del término “democracia” que es utilizado para caracterizar una forma de gobierno en algunas ciudades de la Grecia clásica. Sin embargo, como es sabido hay sustanciales diferencias con este significado con el uso actual de dicho término. La realización de esta comparación también puede convertirse en un objetivo de lectura que supone una reflexión sobre la conceptualización en historia y los cambios y continuidades en el devenir histórico. (*ejemplo*).

g. Relacionar las partes de un texto

Uno de los problemas con el que suelen encontrarse los alumnos cuando leen es relacionar las partes del texto para crear una representación global del mismo. En las tareas previas a la lectura habíamos apuntado que una de las estrategias básicas era anticipar la organización del texto a partir de una serie de marcas textuales y paralingüísticas. Ahora nos referimos a la lectura del texto y a la intervención mediadora del profesor para ayudar a construir esa representación global. La identificación de estas marcas como son los conectores lógicos es una pista eficaz. Pero, la dificultad deriva con frecuencia de la cantidad de información y de los límites para retenerla de forma coherente. Una ayuda es ir reelaborando de modo visual la información mediante esquemas o mapas conceptuales u otros sistemas gráficos de información que hagan el papel de registro para el que la memoria de trabajo está más limitada.

La intervención del profesor se puede graduar cuando facilita estos esquemas o mapas más o menos elaborados en función de la necesidad del grupo e incluso individual. Otro modo de enseñar cómo relacionar las partes de un texto es mediante una tarea como la elaboración de un resumen. Su realización supone para el alumno elaborar una representación semántica del texto, es decir, si sabe lo que quiere decir, si capta el sentido global del texto, si identifica las ideas principales. Como ayudas para la elaboración de un resumen son útiles las macrorreglas que propone E. Sánchez Miguel: integrar la información, generalizar o eliminar la información superflua. Todas ellas han de ser practicadas de forma sistemática y explícita para que el alumno las incorpore como estrategias de lectura.

h. Obtener y reelaborar información en función del objetivo de lectura

La cantidad de información es un desafío para la comprensión de textos en la clase de Ciencias Sociales. Por ello es importante no sólo recuperar la información relevante, sino también organizarla para facilitar su uso posterior. Las estrategias para organizar dicha información pueden estar condicionadas bien por las características del texto, bien por el objetivo de lectura. Por ejemplo, en un texto de tipo narrativo, una biografía o una secuencia de hechos (un proceso histórico) es útil seguir un esquema temporal. En otro caso, si se están enumerando determinados fenómenos o elementos, como cuando se analiza un paisaje, puede ser útil hacer una lista o una tabla para clasificarlos. El objetivo de lectura puede también determinar el modo de reorganizar o elaborar la información. Por ejemplo, si se trata de comparar dos hechos puede ser útil elaborar una tabla de doble entrada o contraponer elementos uno a uno en forma de lista. Un mapa conceptual puede ser útil para ordenar información sobre los componentes de una institución (*ejemplo*) o una organización política compleja como sería la del Estado Español o la de la Unión Europea.

i. Relacionar el contenido del texto con los conocimientos sobre el tema

Si la finalidad de la lectura es aprender y aprender supone incorporar nueva información que reestructura la red mental de conocimiento, relacionar el contenido del texto con los conocimientos previos es un paso clave. Por ello ya desde el inicio de la lectura señalábamos la importancia de la tarea de activar los conocimientos sobre el tema para dar sentido a la lectura. Ahora se trata de cerrar este proceso recogiendo las aportaciones de la lectura y la creación de conocimiento. El profesor debe recordar las cuestiones que se plantearon inicialmente para ver si el texto aporta las respuestas oportunas. También debe referirse a la intención lectora marcada por la indagación que se está llevando a cabo. Por ello, son pertinentes preguntas como:

¿Qué respuestas o qué información nueva nos ha aportado el texto?

¿Con qué conocimientos que ya sabíamos la podemos relacionar?

¿Qué aspectos o qué cuestiones quedan sin contestar?

¿Nos sugiere la lectura otras preguntas que no habíamos previsto y que son relevantes para el tema?

j. Elaborar conocimiento

La tarea anterior no es el fin del proceso de lectura. Es también preciso saber si se ha elaborado nuevo conocimiento, o sea, si ha habido aprendizaje. Para ello, es necesario plantear alguna tarea donde el alumno utilice la información del texto para dar respuesta a una cuestión que vaya más allá del objetivo de lectura y esté dentro del proceso de indagación. Por ejemplo, si el tema es analizar el impacto ambiental de las actividades humanas, uno de los documentos puede referirse a una acción puntual como la tala de bosques y el alumno puede explicar por qué se talan y sus consecuencias, pero este hecho debe ser situado en el plano más amplio de la interacción sociedad-medio que cuya comprensión es lo que marca la intención lectora (*ejemplo*).

Componer un texto en el que el alumno haya de utilizar el conocimiento puntual obtenido de la lectura de un documento concreto es una forma de favorecer la ampliación de dicho conocimiento y una forma de evaluar la comprensión global. Ahora bien, este texto no puede ser una mera reproducción de la información del texto como podría ser un resumen literal. El texto debe plantear algún tipo de reto que

obligue al alumno a reorganizar su conocimiento en función de un objetivo comunicativo. Así, siguiendo con el ejemplo anterior, podría ser la elaboración de un informe donde plantee el problema de la crisis ambiental a partir del análisis de los factores que la causan y las consecuencias que constituyen dicha crisis para llegar a hacer propuestas consecuentes y coherentes con dicho análisis. Para ello ha de utilizar parte de la información y ajustarla a una finalidad comunicativa que viene determinada por el género del texto, en este caso un informe.

k. La interacción en el aula

Estas acciones o estrategias que se han apuntado se llevan a cabo en el contexto de una clase constituido por una una tarea que marca el objetivo de lectura y la interacción entre alumnos y profesor. La actividad de lectura en el ámbito escolar se caracteriza por la existencia de diversas mediaciones y ayudas que pueden ser facilitadas no sólo por el profesor, sino también por la interacción y la ayuda entre iguales.

- a. **La interacción profesor-alumnado.** El profesor aporta ayudas como adaptar el texto para facilitar su comprensión (mejorando su coherencia, introduciendo aclaraciones de términos novedosos o claves o aportando un esquema de contenidos del texto) o a través de mediaciones con las cuales, mediante preguntas más directas o indirectas, ayuda al alumnado a recorrer el texto, a extraer información, a relacionarla y a elaborar conocimiento. Es decir, interviene en el desarrollo de todas las estrategias que se han mencionado. Esta intervención puede ser progresivamente menos directiva a medida que el alumnado vaya adquiriendo cierta autonomía mediante la adquisición de ciertas rutinas como establecer el objetivo de lectura, extraer las ideas relevantes, etc. Estas intervenciones del docente pueden manifestarse de diversas maneras. A veces, la actividad la dirige para toda la clase; otras, su mediación va dirigida a algunos alumnos en particular.

Otro campo de intervención del docente es lo relacionado con la lectura crítica. Saber leer supone también tener en cuenta la situación comunicativa en la que se produce un texto, preguntarse por la intención del autor, por su posible audiencia, por los medios retóricos que utiliza para conseguir sus objetivos. Formar a un lector crítico es especialmente importante en el ámbito de las ciencias sociales donde las fuentes están marcadas por la situación histórica y el espacio donde fueron generadas.

- b. **Las interacciones entre los propios alumnos.** Dado que la elaboración del significado del texto es una tarea colectiva, es necesario crear un marco donde el alumnado pueda interactuar. Algunos elementos de este marco serían: dar tiempo para realizar algunas tareas, agrupar al alumnado por parejas o pequeños grupos de acuerdo con las necesidades de la tarea, diferenciar momentos de trabajo personal, en pequeño grupo o de toda la clase. A través de esta interacción más “horizontal” los alumnos pueden practicar algunas de las estrategias mencionadas y a regular su lectura comprensiva. También permite la ayuda entre iguales como estrategia básica de atención a la diversidad.

5. Algunas orientaciones de carácter metodológico a modo de conclusión

Existe una gran variedad de textos susceptibles de ser utilizados en las clases de geografía e historia y, además, pueden ser utilizados de distinta manera de acuerdo con los objetivos perseguidos. El

planteamiento metodológico basado en la investigación o en la resolución de problemas se caracteriza porque es en el propio proceso donde van surgiendo los objetivos de lectura. El significado de un texto no es ajeno al interés del lector determinado por la tarea en el contexto de un proceso de aprendizaje que marca una unidad didáctica o un proyecto de trabajo. Esta variedad textual es fundamental para el desarrollo de la competencia lectora, pues ésta ha de ejercerse ante una diversidad de contextos y situaciones comunicativas donde se producen textos que el alumno ha de utilizar como fuente de aprendizaje.

Esta competencia se desarrolla a medida que el alumno es capaz de utilizar como fuente de conocimientos una mayor variedad de textos pertenecientes a diversos géneros. El uso de un amplio rango de textos es también una condición para atender a la diversidad teniendo en cuenta que la naturaleza de los textos (en el sentido más amplio de este término) requiere diversas estrategias cognitivas: la lectura de una tabla o de un mapa requiere algunos procesos cognitivos diferentes en tanto que el nivel de abstracción del código también es distinto.

La lectura es un proceso interactivo y complejo. Por ello la intervención del profesor es decisiva en cuanto a sus ayudas y mediaciones. Las ayudas incluyen la adaptación del propio texto para mejorar su coherencia, adaptando el léxico, introduciendo marcadores textuales de modo, aportando un esquema conceptual del texto que facilite su comprensión. Las ayudas tratan de eliminar algunos obstáculos para su comprensión y facilitarla.

Esta labor se complementa con la interacción que puede promover en el aula. Pero toda esta labor no va dirigida sólo a que el alumno resuelva problemas de aprendizaje en esta materia. Por ello, también debe incluir la reflexión sobre el proceso mismo de lectura que permita al alumno reconocer qué estrategias utiliza en cada momento, es decir, se trata de enseñar al alumnado a resolver sus dificultades de comprensión. En este sentido, la competencia lectora va ligada a la competencia para la autonomía personal. Y aquí la intervención del profesor vuelve a ser decisiva por cuanto le corresponde explicitar estas estrategias, hacer de modelo de lector para sus estudiantes y ayudar a modelar la interacción entre los alumnos. Intervenciones como: “¿Para qué creéis que vamos a leer este texto?” “¿Qué información nos puede aportar para contestar a las pregunta que nos hemos formulado (en el marco de una unidad didáctica o proyecto)?” “Este es el objetivo de lectura.” “¿Qué solemos hacer cuando no entendemos una palabra concreta?” “¿Qué otra idea del texto está relacionada con esta que acabamos de leer?”, etc.

Otro aspecto metodológico importante es unir las tareas de lectura con las de escritura en el contexto de leer para aprender. La escritura en determinadas condiciones, como han señalado Scardamalia y Bereiter, es una herramienta muy potente para transformar el conocimiento y esto es muy coherente con el planteamiento de un aprendizaje basado, por ejemplo, en la resolución de problemas, de investigación o de análisis de casos. En efecto, la culminación de estos planteamientos es construir un nuevo conocimiento y, no tanto, reproducir el conocimiento establecido y sintetizado en un libro de texto o una enciclopedia. Algunos ejemplos son: elaborar un informe en el que se hagan propuestas para prevenir el cambio climático a partir de uno o varios textos donde se exponen algunos factores que lo provocan; elaborar un texto expositivo donde se comparen dos procesos demográficos a partir de un texto en el que se describen algunos modelos de transición demográfica.

Finalmente, cuando hablamos de leer en la clase de ciencias sociales, geografía e historia hay que tener muy presente la idea de que la lectura de los textos debe contribuir a enriquecer su comprensión de la realidad social de modo que la lectura se convierta en un medio para aprender. El trabajo con los textos en el marco de leer para aprender, debería dirigirse a la aplicación de la información para plantear o resolver problemas que deberían ser un eje en torno al cual se organizara un aprendizaje más comprensivo y motivador.

Claves para diseñar actividades CRíticas y CReativas en las aulas

Keys to designing CRitical and CReative activities in the classroom

Tiscar Lara

1. Y llegó Internet...

2. Ejemplos de actividades críticas y creativas con distintos lenguajes.

- a) Composición de Texto e Imagen.
- b) Composición de imagen. Fotomontajes. Técnicas de contrapublicidad.
- c) Composición de Audio. Remix.
- d) Composición de Audio: Remontaje. Cortometraje de Lo que tú quieras oír.
- e) Composición de vídeo. Remix.
- f) Composición de vídeo. Remix. Antitrailer o cómo cambiar la narrativa cinematográfica a través del montaje:

3. Qué necesitamos para hacer este tipo de actividades en el aula

- a) Abecedario.
- b) Código de relación.
- c) Gramática.

4. Claves para el diseño de actividades críticas y creativas en la red.

En la tradición de la educación mediática, la mayor parte de los esfuerzos han estado dirigidos a formar en la lectura, entendida como recepción, decodificación e interpretación. Así los planes de "alfabetización mediática" tradicionalmente se han centrado en conocer los medios y sus lenguajes para tener claves con las que interpretar sus mensajes. Pero con la llegada de la Web de lecto-escritura y toda la tecnología digital de consumo doméstico (cámaras de fotos, teléfonos multimedia, etc.), se abre un mundo lleno de posibilidades para encauzar el trabajo de alfabetización digital desde una perspectiva CRítica y CReativa. En este artículo se propone cómo usarlos en el aula.

In the tradition of media education, most efforts have been directed towards training in reading, regarded as reception, decoding and interpretation. Hence, the syllabuses of media literacy have traditionally focussed on getting to know the media and their language in order to have the keys with which to interpret their messages. However, with the arrival of Internet reading and writing and all the digital technology for domestic consumption (digital cameras, multimedia phones, etc) a whole world of possibilities has opened up for approaching digital literacy work from a CRitical and CReative perspective. In this article, the author suggests ways of using these in the classroom.

1. Y llegó Internet...

Llegó Internet y con ello la capacidad para interactuar con otras personas, para participar de procesos comunicativos y para convertirnos en autores y emisores de información. La llamada web 2.0 o web de lecto-escritura ha permitido que podamos “escribir” en la Red de manera fácil, directa y gratuita con la posibilidad además de llegar a un público potencialmente masivo. Eso ha provocado cambios sustanciales en la forma de estructurar el modelo de comunicación de masas convencional, pues los roles de emisores y receptores, así como de los canales, medios y mensajes no ocupan las mismas posiciones que en la sociedad analógica.

En la tradición de la educación mediática, la mayor parte de los esfuerzos han estado dirigidos a formar en la lectura, entendida como recepción, decodificación e interpretación. Así los planes de “alfabetización mediática” tradicionalmente se han centrado en conocer los medios y sus lenguajes para tener claves con las que interpretar sus mensajes. Quedaba, por tanto, siempre relegada, por falta de tiempo, conocimiento y recursos técnicos, la práctica comunicativa de la producción, codificación y emisión de mensajes a través del lenguaje de los medios.

Con la llegada de la web de lecto-escritura y toda la tecnología digital de consumo doméstico (cámaras de fotos, teléfonos multimedia, etc.), se abre un mundo lleno de posibilidades para el trabajo de alfabetización digital desde una perspectiva crítica y creativa.



Para los enfoques educomunicativos, de educación en comunicación, esto supone el desarrollo de las competencias comunicativas en nuevos entornos reales discursivos, tanto públicos como privados, pues permite trabajar desde la escritura multimedia y su publicación en abierto en contextos antes insospechados.

Transcripción del vídeo NEW MEDIA LITERACIES de Henry Jenkins

La competencia digital incluye una serie de habilidades que todo el mundo necesita para desarrollarse en la cultura de hoy, para desenvolverse en el entorno mediático actual con los teléfonos móviles, para interactuar con la información y con la cultura..., porque la vida es muy diferente ahora de cómo era hace veinte años. Son las cosas que deben conocer para convertirse en artistas creativos, en ciudadanos, en futuros trabajadores.

En el pasado, la alfabetización mediática se centraba en enseñar a los consumidores de medios a pensar críticamente sobre lo que veían. Un gran número de personas recibían mensajes mediáticos que eran creados por un número reducido de productores. Ahora empezamos a observar los desafíos que supone para consumidores y productores de medios y nos fijamos en las implicaciones que esto tiene en sus vidas.

Ya no somos simples consumidores, sino que también producimos cosas o ponemos contenido ahí afuera, ya sea un perfil en Facebook o algo más complejo como narrativas donde el lector juega un papel en la modificación de la historia de un vídeo o una pieza de arte en espacios interactivos online. En definitiva, cualquier cosa que yo pueda poner en Internet. Así que, más que preguntar cuestiones sobre los creadores, ahora nos tenemos que hacer preguntas a nosotros mismos ¿Qué necesitamos para participar? ¿Qué habilidades necesitamos conocer? Un ejemplo de habilidad es el *pensamiento crítico*, cuando encuentras alguna información online y necesitas ser capaz de decidir si esa información es fiable o no. *Negociación* significa saber cómo entrar en diferentes grupos y diferentes espacios y saber cómo entender cuáles son las diferentes normas. *Apropiación...* cómo remezclo y combino contenido con sentido (...).



Vídeo disponible en <http://dotsub.com/view/a75d1d0f-4559-4088-982c-255ff77233a5>

No son sólo habilidades para la escuela y no son sólo habilidades para el trabajo. Son habilidades que implican expresión creativa. Son habilidades que implican ciudadanía. Son habilidades que interconectan personas muy por encima de los niveles individuales. Aprender nuevas habilidades, nuevas competencias para hacer grandes cosas y para participar en la sociedad.

Los jóvenes, creando y compartiendo contenidos y experiencias en la Red, son el motor de la producción multimedia amateur en el entorno digital. Una reciente encuesta realizada por Generaciones Interactivas (2009)⁹ a más de 13.000 chicos y chicas entre 6 y 18 años muestra un alto grado de interacción en su vida digital:

“El 70% de los menores afirma utilizar las redes sociales y casi el 40% de los menores internautas poseen página web propia o han generado alguna vez contenidos en la Red. Este perfil creativo aumenta con la edad, y a partir de los 16 años el 50% de los jóvenes construyen o administran sus propios blogs o páginas web. Los contenidos más visitados –música, deportes y juegos- son también la temática más frecuente de sus propias páginas web y blogs”.

Su nuevo lenguaje, que es el lenguaje de la Red, se compone de reinterpretaciones constantes de otros mensajes en forma y contenido, con técnicas de remix-mashup (remezcla), con la motivación amateur DIY “do-it-yourself” y con la fuerza de difusión que da la viralidad de las redes sociales. Se convierten, por tanto, en verdaderos “DJs” del acontecer cotidiano y cuentan su realidad mientras van construyendo su propia identidad digital a partir de la transformación constante.

Estas prácticas de contestación desde la parodia, y que son habituales entre los adolescentes como se puede observar en la moda de las camisetas con los lemas modificados, pueden ser canalizadas desde el aula para diseñar actividades donde se ejerciten habilidades clave como son el pensamiento crítico y la expresión creativa. A continuación ofrecemos algunos ejemplos de la cultura digital propia de Internet que pueden servir de motivación para desarrollar actividades de alfabetización digital Crítica y Creativa en el currículo.

⁹ Generaciones Interactivas (2009) http://www.generacionesinteractivas.org/?page_id=1678

2. Ejemplos de actividades críticas y creativas con distintos lenguajes.

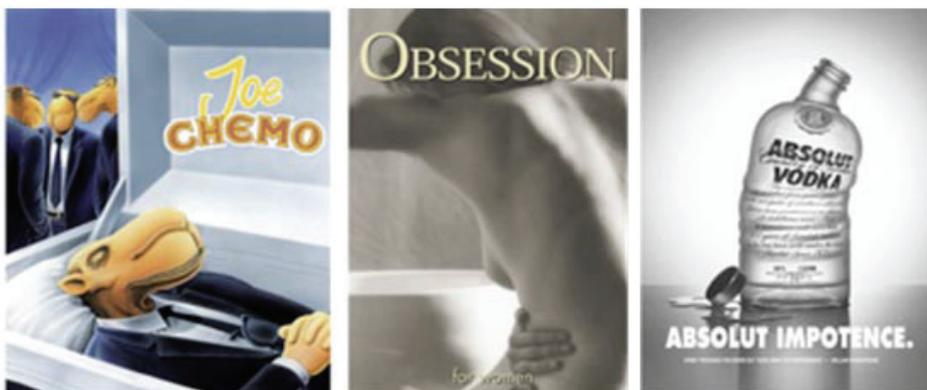
a. Composición de Texto e Imagen.

Simulación de una portada de periódico The International Herald con noticias positivas. Autor: The Yes Man en colaboración con Greenpeace. <http://iht.greenpeace.org/>



b. Composición de imagen. Fotomontajes. Técnicas de contrapublicidad. Autor: Colectivo Adbusters: <https://www.adbusters.org/gallery/spoofads>

Adbusters trabaja con la manipulación de la imagen digital para lograr nuevos mensajes publicitarios que hacen autocrítica de la propia marca parodiada. Es una nueva forma de activismo y denuncia del consumo a partir del fotomontaje. Tiene series dedicadas a criticar el consumo de tabaco, alcohol y belleza, entre otras.



En España también hay colectivos especializados en Contrapublicidad como es *Consume hasta morir*. <http://www.consumehastamorrir.org>

c. Composición de Audio. Remix. Autor: The cutty man: <http://thru-you.com/>

Thru you es un proyecto donde se genera una orquesta audiovisual a partir de la sincronización de varios vídeos individuales de músicos tocando sus respectivos acordes.

<http://www.youtube.com/watch?v=tprMEs-zfQA>

Kutiman-Thru-you - 01 - Mother of All Funk Chords



d. Composición de Audio: Remontaje. Cortometraje de Lo que tú quieras oír. Autor: Guillermo Zapata: <http://www.youtube.com/watch?v=12Z3J1uzd0Q>

De una grabación de un audio de un mensaje dejado en un contestador, se recomponen las piezas hasta conseguir un sentido distinto del mensaje.

Cortometraje “Lo que tú quieras oír” en YouTube:



e. Composición de vídeo. Remix.

Crítica de la imagen comercial de Dove.

La marca comercial Dove lanzó una serie de vídeos para fomentar la autoestima de la mujer haciendo una crítica del concepto de belleza que impone la publicidad. Sin embargo, Dove pertenece a la misma empresa que el desodorante Axe, por lo que generó una serie de remezclas de sus vídeos, tanto desde ámbitos amateurs como desde ONGs, denunciando la doble moral de la propia Dove.



“OnSlaught” Vídeo original por la Campaña de Autoestima de Dove:
<http://www.youtube.com/watch?v=Ei6JvKOW60I>



Vídeo de la Campaña Palm Oil de Greenpeace, que denuncia la deforestación en Asia a causa del gran uso de aceite de palma por parte de Dove:
<http://www.youtube.com/watch?v=odI7pQFyjs0>

Otros vídeos de la serie de remix: "A message for Unilever", vídeo que parodia a Dove utilizando imágenes del producto de la misma compañía, el desodorante Axe (autoría amateur).

<http://www.youtube.com/watch?v=SwDEF-w4rJk>

f. **Composición de vídeo. Remix. Antitrailer o cómo cambiar la narrativa cinematográfica a través del montaje:** <http://www.thetrailermash.com/>

The trailer mash es un portal con remezclas de trailers de películas comerciales. El objetivo es mezclar dos o más trailers y lograr cambiar el sentido de la película principal gracias al trabajo de montaje de imagen y de audio. El portal se nutre con las contribuciones de los usuarios. El vídeo más popular es el de la película Resplandor, que originariamente es de suspense y se acaba convirtiendo en una comedia romántica con el trabajo de montaje.



3. Qué necesitamos para hacer este tipo de actividades en el aula

a. Abecedario:

Contenidos multimedia, ya sean de producción propia o disponibles para su remezcla. En Internet disponemos de muchos repositorios, institucionales y privados, con contenidos disponibles para su descarga.



<http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>



<http://mediateca.educa.madrid.org/>



<http://www.proyectoagrega.es>



<http://www.jamendo.com> (portal de músicas de distintos estilos, muy útiles para sonorizar vídeos, crear programas de radio, etc.).

b. Código de relación:

Los contenidos multimedia que encontramos en gran cantidad de repositorios online permiten su descarga para ser transformados gracias a la generosidad de sus autores al compartirlos bajo licencias abiertas. Así, nos encontraremos muchas de estas piezas de nuestro abecedario (imágenes, audios, vídeos, etc.) con el logo CC de Creative Commons que las convierten en material “remezclable”, esto es, con derechos de uso y transformación (permiten usarlos siempre que no se haga un uso comercial de ello y las producciones resultantes se compartan de nuevo). De esta manera no incurrimos en actividades fraudulentas de violación de derechos de autor con copyright.

**c. Gramática:**

Internet ha generado toda una cultura del tutorial entre pares, donde otros nos enseñan cómo han aprendido a través del hábito de la documentación de sus avances en forma de manuales (ya sean guías, vídeos, posts, etc.). Esto nos permite explorar nuevas formas de aprender de una manera autónoma con el apoyo de nuestros iguales en la Red. Así, podemos encontrar gran cantidad de páginas webs con instrucciones sobre cómo utilizar distintas herramientas de grabación, edición y publicación de vídeo, de audio y de texto. Una de ellas es Educ@conTIC en <http://www.educacontic.es>



4. Claves para el diseño de actividades críticas y creativas en la red.

- a. Diseñar proyectos creativos, donde pueda haber múltiples soluciones y propuestas por parte de los alumnos.
- b. Fomentar el trabajo en grupo, la negociación y la interacción entre los participantes. Promover el autoaprendizaje y la revisión entre pares, de modo que quien sepa hacer algo, haga de guía y tutor del resto.
- c. Hacer invisible la herramienta. Lo importante es el proyecto que se va a realizar de modo que se puedan aprender las técnicas y los procedimientos que se necesiten a medida que surjan sus aplicaciones específicas. ¿Qué necesito para hacer este proyecto? ¿Aprender a escanear? ¿Saber cómo cortar un audio?, etc.
- d. Integrar contenidos generados por otros, disponibles en la Red y que permitan su uso (con licencias CC p.ej.). La búsqueda, selección y elaboración de información exige de habilidades analíticas y de capacidad crítica. Obliga a preguntarse por las cuestiones clásicas: quién, para quién, por qué, etc. Cuando uno va a remezclar y reutilizar algo ajeno para un trabajo propio y público, cuida con mayor esmero aquello que recoge.
- e. Introducir elementos de crítica en el proyecto, trabajando valores de solidaridad, tolerancia, estereotipos, etc.
- f. Cultivar el hábito de documentar los procesos mediante diarios de trabajo, portafolios, notas, etc. Es importante además compartir esos avances para que otros puedan avanzar a partir de lo que aprendimos en el proyecto.
- g. Publicar los trabajos en la Red, tanto la documentación de sus procesos como los resultados finales. Esto hace que el interés por el trabajo bien hecho aumente y que la experiencia educativa sea más enriquecedora, puesto que las producciones se enmarcan en contextos reales para públicos reales. Por último, esto también incide positivamente en la autoestima de los estudiantes, en su autoridad e identidad digital, ya que les convierte en ciudadanos y autores responsables de su propia voz en un contexto globalizado.

Leer para aprender ciencias

Reading to learn sciences

Neus Sanmartí

Las razones por las que insistimos tanto en la lectura son tres:

Nuestra inteligencia es lingüística. Nuestra convivencia es lingüística. Sólo a través de la lectura podemos aprovechar la experiencia de la humanidad

J. Antonio Marina (2006)

1. **¿Para qué leer en las clases de ciencias?**
2. **Leer para plantearnos preguntas que posibiliten construir conocimiento**
3. **Leer para posicionarnos críticamente**
4. **Reflexiones finales**
5. **Bibliografía**

Uno de los retos que hoy tiene la escuela es el de ayudar al alumnado a construir un conocimiento científico significativo, que no se debe confundir con repetir informaciones y definiciones, y a que los alumnos sean capaces de desarrollarlo a lo largo de toda su vida. Este artículo pretende ser un escaparate de actividades para conseguir este reto en la clase de ciencias pero sin olvidar que también pueden servir para otras áreas del conocimiento.

One of the challenges of schools today is that of helping pupils construct meaningful scientific knowledge, which must not be confused with the repetition of information and definitions, and which pupils must be able to develop throughout their whole lives. This articles aims to showcase activities for meeting this challenge in the science class, but without forgetting that that may also be of use to other areas of knowledge.

1. ¿Para qué leer en las clases de ciencias?

Leer forma parte de la actividad científica y también de la actividad científica escolar. Las personas que trabajan en el campo de la ciencia leen qué han escrito otros científicos sobre los temas que investigan. Lo hacen tanto para saber los antecedentes del objeto de estudio como para contrastar sus nuevas preguntas, datos e ideas con otros puntos de vista. Y también leen sobre los campos de aplicación del nuevo conocimiento y sobre cómo se divulga. Generalmente ya conocen las grandes ideas en el que se fundamenta el contenido de las lecturas, es decir, disponen de un modelo teórico que les posibilita conectar lo nuevo que están investigando con lo ya conocido. La lectura es, pues, una parte constitutiva de la génesis del conocimiento científico y tiene valor y sentido en sí misma, ya que posibilita ir más allá de lo que se lee y generar nuevos saberes.

Del mismo modo, en la escuela la lectura es un componente importante de la actividad científica escolar. Posibilita plantearse preguntas y acceder a formas de explicar distintas de las que se generan desde el llamado “sentido común”. También se lee para identificar nuevas informaciones e ideas e interactuar con las propias para revisarlas o reforzarlas, para conocer campos de aplicación del conocimiento que se está aprendiendo y nuevos datos, con la finalidad de ser capaz de intervenir en el entorno y tomar decisiones fundamentadas y responsables. La lectura no es un simple instrumento para la transmisión de un saber científico bien establecido, sino que es una forma de construirlo y utilizarlo (Wellington & Osborne, 2001).

La actividad lectora está en la base de muchas estrategias que son básicas para aprender ciencias, ya que posibilita establecer relaciones, comparar, generar preguntas, analizar críticamente, enriquecer el vocabulario, apropiarse de modelos textuales para la escritura y, muy especialmente, es una fuente de placer. Cuando a un alumno le gusta leer, difícilmente tendrá problemas de aprendizaje. No es extraño pues que el análisis de los resultados del informe PISA muestre que una de las variables que más correlaciona con los buenos resultados sea el gusto por la lectura. Los alumnos que dicen que una de sus aficiones es leer son los que obtienen mejores resultados.

Pero en cambio, los profesores constatamos que son pocos los alumnos que llegan a descubrir y experimentar este placer a partir del trabajo que se realiza en la escuela. Normalmente se considera que la causa se debe al contexto actual, en el la lectura ha de competir con otros tipo de actividades mucho menos costosas intelectualmente. Pero también cabría reflexionar sobre si la escuela ayuda a experimentar este placer. En nuestra experiencia hemos comprobado que a los jóvenes de todos los niveles culturales les gusta leer, pero no lo que se lee, ni el para qué de las lecturas, ni cómo se les proponen los textos en las aulas.

La alfabetización o literacidad científica pasa por la lectura. Las personas han de ser capaces de modificar conocimientos y de apropiarse de nuevos a lo largo de su vida y esta competencia comporta ser capaz de leer de manera autónoma, significativa y crítica los distintos tipos de textos que se encuentran en Internet, en periódicos, en libros de divulgación científica, en revistas científicas... Es decir, textos no estrictamente escolares, ya que son los que circulan fuera de la escuela y los que posibilitan establecer relaciones entre lo que se habla dentro y fuera de las aulas. Esta formación pasa también por despertar el interés del alumnado por continuar leyendo sobre temáticas científicas una vez finalizados los estudios.

Actualmente, el uso competente del lenguaje requiere saber interactuar críticamente con los textos y disponer de criterios para validar su posible interés y la calidad de los datos e informaciones que aporta. Cualquier escrito responde a una ideología, incluso los del libro de texto, y se necesita saber

leer "tras las líneas" (Cassany, 2006, 2009). Necesitamos preguntarnos quién lo ha escrito, por qué lo ha escrito y qué pruebas se aportan de las afirmaciones que se hacen en el texto.

Nos equivocáramos si pensáramos que se aprende a leer en las clases de lengua, y que luego se utiliza este saber en las clases de ciencias. Más bien es una relación que podríamos llamar simbiótica, ya que el objetivo de leer textos en las clases de ciencias es aprender ciencias, pero no cabe duda que a la vez se aprende a leer. Pero, ¿cómo enseñar a leer en las clases de ciencias para aprenderlas?

Tal como indican Norris y Phillips (2003), entre otros aspectos, los textos posibilitan acceder:

- A datos e informaciones,
- al archivo de la ciencia consensuada,
- a las aplicaciones e interpretaciones de las ideas y a cómo se utilizan para predecir o explicar fenómenos,
- a las evaluaciones y análisis críticos de las ideas y de los datos publicados, realizadas para personas de cualquier parte del mundo.

Al mismo tiempo, en el marco del aula, una lectura puede proporcionar un contexto que ayude a que el alumnado encuentre sentido a los contenidos científicos que se le propone aprender y promueva que se plantee preguntas significativas. A continuación analizaremos algunas experiencias de distintos usos de los textos en las clases de ciencias.

2. Leer para plantearnos preguntas que posibiliten construir conocimiento

Uno de los retos que hoy tiene la escuela es el de ayudar al alumnado a construir un conocimiento científico significativo, que no se debe confundir con repetir informaciones y definiciones, y a ser capaces de desarrollarlo a lo largo de toda su vida. Comporta que quien aprende -junto con los demás- debe poner en acción su capacidad de razonamiento y de realizar inferencias, aplicándolas a la resolución de problemas reales, relacionados con vivencias experimentadas, imaginadas o narradas por otros.

Un aspecto clave en la construcción del conocimiento es la capacidad de aprender a formular "buenas" preguntas y la lectura, en el marco del aprendizaje de las ciencias, adquiere sentido cuando nos hemos planteado algún interrogante. Pensemos, por ejemplo, en lo que hacemos cuando leemos el periódico. A partir del título y de alguno de los subtítulos acostumbramos a formularnos una pregunta, algo sobre lo que queremos saber y que suponemos que el texto informará. Generalmente leemos sólo a partir de una o dos preguntas, pero a medida que avanzamos en la lectura se generan otras (o, si vemos que el texto no responde a la pregunta inicial o lo que dice no nos interesa, dejamos de leer). Y puede ser que leamos inicialmente en diagonal en función de lo que queremos saber, pero que volvamos atrás cuando surge un nuevo interrogante.

En cambio, en el contexto de las clases de ciencias, habitualmente la actividad de lectura se plantea de forma muy distinta. Para empezar, pocas veces promovemos que sean los propios alumnos que se planteen la pregunta que creen que les interesa responder leyendo. Y las que les formulamos para que lean acostumbran a ser muchas y estar orientadas a que el alumno las responda copiando literalmente informaciones que se dan en el texto. Si el texto tiene 10 párrafos, a menudo planteamos 10 preguntas, para que lean párrafo a párrafo linealmente. ¿A los profesores nos gustaría leer tal como les pedimos a los alumnos que lo hagan?

Normalmente los alumnos aprenden a responder a dichas preguntas literales sin esfuerzo, ya que no requieren comprender sino aplicar mecánicamente unas pocas reglas, tal como demuestra el siguiente ejemplo:

De cranta, un brosqi pidró las grascas y una murolla nascró filotudamente. No lo ligaron ligamente, pero no la sarretaron tan plam. Cuando el brosqi manijó las grascas, la murolla drinó priscamente.

- 1- ¿Qué pidró el brosqi?
- 2- ¿Cómo nascó la murolla?
- 3- ¿Cómo lo sarretaron?
- 4- ¿Quién drinó?

Fuente: Serra, R. & Caballer, M.J. (1997).

La importancia de las preguntas también se destaca desde el proyecto de evaluación “PISA” en la definición de competencia científica: “Capacidad de utilizar el conocimiento científico, identificar cuestiones científicas y sacar conclusiones basadas en pruebas, con el fin de comprender y ayudar a tomar decisiones relativas al mundo natural y a los cambios que ha producido en él la actividad humana” (PISA-OCDE, 2000). Esta capacidad es una de las que se evalúa.

Pero ¿cuáles podrían ser unas **buenas preguntas para promover un aprendizaje científico significativo**?

- a. En *primer lugar*, aquéllas que ayuden encontrar sentido a un determinado aprendizaje y a empezar a pensar en función del conocimiento con el que se quiere conectar el contenido de la lectura.

Por ejemplo, es difícil que los alumnos perciban el posible interés de aprender sobre la función de relación empezando a leer el libro de texto, pero se les puede proponer la lectura de textos que planteen situaciones o problemas cuya explicación requiera dicho conocimiento. Los textos pueden ser muy diversos, según sean los temas de actualidad, intereses o edad, etc. En nuestro grupo, las profesoras Isabel Pérez y María Victoria García utilizaron en 3º de ESO un texto periodístico (“La generación sorda”, El Periódico, 9.12.05), y en Primaria hemos partido de una adaptación de un cuento de Mark Twain (La rana saltarina). Como lo que se perseguía era que el alumnado construyera un modelo teórico sobre la función de relación, las preguntas para orientar la lectura de los textos se dirigieron a que identificaran estímulos y respuestas, a que se imaginaran lo que sucede entre un estímulo y una respuesta, y a que se plantearan algún problema relacionado con una actuación. Los textos no hablan de ello explícitamente, pero son válidos para despertar interés por el nuevo conocimiento y las preguntas promueven que se empiece a pensar en función de estas ideas-clave.

Por tanto, en el contexto de la clase de ciencias se necesita que los enseñantes hayamos reflexionado sobre las ideas-clave más generales sobre el objeto de estudio, que son las que ayudan a organizar el pensamiento y que se han de poder activar cuando se lee un texto cuya comprensión necesita de dicho conocimiento. Pero no es fácil y no se han de confundir con las muchas informaciones que se dan en los libros de texto. Los textos que leen la mayoría de las personas, aunque hablen de temas científicos, no acostumbra a explicitar los modelos teóricos de referencia, pero, para comprenderlos, valorarlos y tomar decisiones a partir de las

informaciones que aportan, es necesario activarlos en la memoria. En cambio, las informaciones concretas se pueden encontrar en Internet o en los libros, si se dispone de la “buena” pregunta (figura 1).

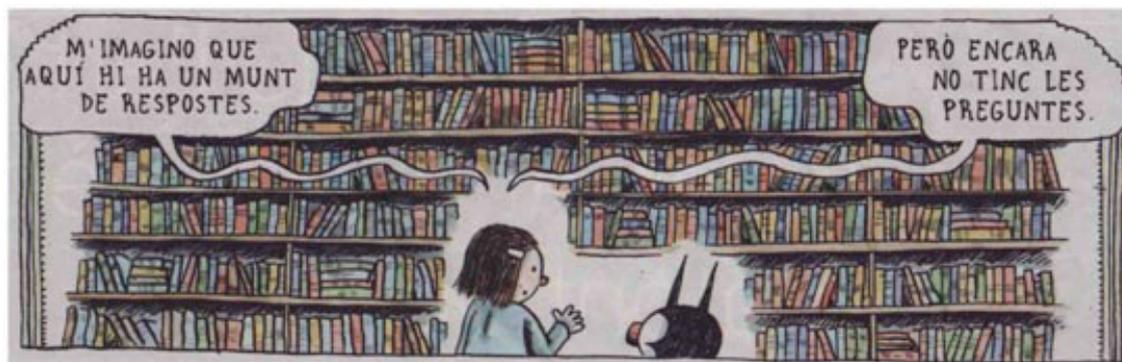


Figura 1. (Traducción: Me imagino que aquí hay muchas respuestas. Pero aún no tengo las preguntas)

- b. En *segundo lugar*, la construcción del conocimiento exige que el tipo de preguntas que nos planteemos sean productivas en relación al conocimiento científico que se quiere promover. Si analizamos las que habitualmente se hacen en el marco escolar, podremos comprobar que la mayoría responden a curiosidades que se satisfacen rápidamente (y se olvidan) -¿qué es?, ¿cómo se llama?, ¿cuánto mide?, ¿cuántos tipos hay?-. Los chicos y chicas imitan las preguntas que hay en el libro de texto y que a menudo formula el docente. Son preguntas cerradas, fáciles de responder a partir de copiar información, y no requieren interrelacionar ideas ni reestructurar el pensamiento. Lo podemos comprobar revisando las que se plantean incluso en el marco de muchos proyectos y actividades más o menos innovadoras.

En cambio, pocas veces se formulan las que comportan (Roca, 2005):

- Generalizar: ¿en qué se asemeja y en qué se diferencia?, ¿es del mismo tipo?...
- Comprobar: ¿cómo se puede saber?, ¿se puede demostrar que...? ¿Cómo podría comprobar que...?
- Predecir: ¿qué podría pasar?, ¿qué pasará sí...?
- Gestionar: ¿qué se puede hacer por...?, ¿cómo resolver tal problema?
- Valorar: ¿qué será lo más importante?, ¿ésta es la mejor manera de proceder?
- Si tenemos como referencia este tipo de preguntas podremos seleccionar adecuadamente las lecturas, ya que éstas deberán posibilitar que los alumnos pueden comparar y deducir, comprobar, predecir, valorar...

Hemos utilizado lecturas muy diversas con esta finalidad. Por ejemplo, a partir de la lectura “¿Google contamina?”¹⁰, los alumnos pueden comparar y valorar informaciones y argumentos aplicando y profundizando en sus conocimientos sobre transferencia y disipación de la energía,

¹⁰ Ver la actividad en: Oliveras, B. & Sanmartí, N. ¿Google contamina?
<http://docentes.leer.es/materiales/page/1?nivel=155>

pueden buscar cómo comprobar datos, tomar decisiones sobre cómo utilizar responsablemente el buscador, etc. A veces se puede partir de comparar la información de dos artículos distintos sobre el mismo tema¹¹. Y en otros casos, a partir de la lectura del artículo pedimos que se sitúen en el rol de una persona científica y que se planteen qué pregunta o preguntas se formularían al leerlo o cómo comprobarían quién tiene razón¹².

En la escuela el alumnado aprende a responder preguntas pero poco a formularlas. En este sentido, son ilustrativas las palabras de Isidore Rabí, premio Nóbel de física, cuando le preguntaron qué le había ayudado a ser científico:

Al salir de la escuela, todas las otras madres de Brooklyn preguntaban a sus hijos: “¿Qué habéis aprendido hoy en la escuela?”. En cambio mi madre decía “Izzy, ¿te has planteado hoy alguna buena pregunta?” (citado por Christine Chin, 2004).

En nuestro trabajo hemos podido comprobar que los alumnos aprenden a formular este tipo de preguntas si el profesorado las planteamos habitualmente y si posibilitamos espacios de tiempo para hablar y reflexionar sobre ellas, ya que tienden a imitarnos. Por ejemplo, es importante que ante un artículo, lean los titulares y las ilustraciones y, a partir de ellos, expliciten preguntas que creen que responde el texto (eso es lo que acostumbramos a hacer las personas adultas). Estas preguntas se pueden discutir y valorar, para mejorarlas. En una actividad de ese tipo¹³, alrededor de un problema sobre inundaciones en una zona, la discusión sobre las preguntas iniciales se hizo al final de la actividad, analizando si eran idóneas y explicitando qué otras se habían planteado después de leer el texto. En las primeras actividades de este tipo los estudiantes sólo se formulan preguntas del tipo “qué es... qué quiere decir...” (generalmente en relación al título). Pero poco a poco van más allá y surgen otras que proponen “cómo es que...” o “cómo se puede saber o comprobar que...”.

En otra actividad¹⁴, las preguntas las planteó la profesora, pero se pidió a los alumnos que analizaran si eran literales, inferenciales, evaluativas o creativas, que identificaran aquéllas que les había exigido más esfuerzo responder y en qué habían pensado para responderlas.

- Sin conseguir que los alumnos se planteen “buenas” preguntas, es difícil que aprendan de una lectura y que disfruten leyendo.
- c. En *tercer lugar*, mientras se aprende, es útil leer para identificar nuevas informaciones e ideas, contrastar las propias con las que proporciona el texto y apropiarse de nuevos términos y formas de expresar dichas ideas. En este caso es importante enseñarles a ver cuándo puede

¹¹ Ver la actividad en: Oliveras, B. & Sanmartí, N. Comparación de artículos (sobre el tema de la ingestión de mercurio). <http://docentes.leer.es/materiales/page/1?nivel=155>

¹² Ver por ejemplo: Oliveras, B. & Sanmartí, N. Continúa la polémica por los bañadores <http://docentes.leer.es/materiales/page/1?nivel=155> o Oliveras, B. Grafitis que no s'esborren. En Márquez & Prat (2010).

¹³ Ver un ejemplo en: Montserrat Roca (2006). *Aprendre i ensenyar a formular bones preguntes*. Memòria llicència d'estudis. <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200506/memories/1126m.pdf>

¹⁴ La actividad y sus resultados se pueden encontrar en: Sardà, A., Márquez, C., Sanmartí, N. (2006). http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART5_Vol5_N2.pdf

ser útil leer el libro de texto u otros escritos más académicos y preparados para comunicar un conocimiento.

Pero no tiene sentido leer estos textos al inicio de un proceso de aprendizaje, ya que, al ser un resumen de las ideas principales, las palabras y expresiones que contienen empaquetan mucha información y la etiquetan, de manera que sólo se pueden entender si anteriormente se ha construido el conocimiento que hay detrás de las palabras.

En relación a estas lecturas no es útil que las preguntas para orientarlas se centren en animar a los alumnos a que subrayen las ideas que consideren más importantes, ya que se ha comprobado que remarcan aspectos triviales que no ayudan a la comprensión profunda del texto. Tampoco tiene sentido pedirles que resuman lo que dice el libro de texto, cuando el libro ya es un resumen de las ideas importantes (en cambio sí que es útil que indiquen la idea principal o que pongan un título al texto, si se omite). En nuestra experiencia hemos comprobado que las preguntas que más les ayudan son aquéllas que promueven la comparación entre las propias ideas y las que dice el texto, así como la metarreflexión acerca de lo que es nuevo para ellos y ellas, ya sea porque les aporta un nuevo conocimiento, ya sea por las formas de hablar sobre él.

En otros casos, se parte de textos no tan académicos pero que tienen una función divulgativa sobre algún contenido y se pide a los alumnos que busquen y lean otros textos en los que se complemente la información que aportan¹⁵ o que organicen las ideas en un mapa conceptual¹⁶. También son útiles los que relatan la historia de algún descubrimiento y las preguntas se orientan a la reflexión sobre cómo se “hace” ciencia¹⁷.

Por otra parte son interesantes las actividades en las que se anima a los propios estudiantes a buscar nuevos datos, informaciones o argumentos, en función de un problema o pregunta inicial. Por ejemplo, los alumnos han aprendido que todos los seres vivos se reproducen, se nutren y se relacionan, pero no saben como lo hacen en concreto los corales (u otro tipo de organismo) o qué necesitan para vivir y desarrollarse sin problemas. Entonces, ellos mismos se tendrían que plantear las preguntas (y a partir de ellas deducir palabras-clave), en función del marco teórico estudiado, para buscar las lecturas idóneas (en Internet o en libros) y leerlas (y a partir de ellas, escribir un texto o preparar una comunicación oral bien argumentada).

En resumen, algunas ideas y prácticas para tener en cuenta en relación a las preguntas que normalmente acompañan la lectura de un texto son:

- Han de ser pocas. Las personas lectoras nunca leen un texto a partir de muchas preguntas.
- No se han de poder responder a partir de la lectura literal de una frase.
- Han de orientarse a que el alumnado haga suyas las preguntas-clave en relación a los objetivos de aprendizaje. Una misma lectura se puede leer desde referentes muy

¹⁵ Ver por ejemplo: Civil, R. & Prat, A. Meteorología exótica y lagos en Titán. <http://docentes.leer.es/materiales/page/1?nivel=155>

¹⁶ Ver por ejemplo: Guillaumes, M. El volcán Krakatoa y “El Grito” de Munch: historia de una casualidad. <http://docentes.leer.es/materiales/page/1?nivel=155>

¹⁷ Ver por ejemplo: Pedrinaci, E. Demasiadas muertes postparto. Cómo trabaja un científico. <http://docentes.leer.es/materiales/page/1?nivel=155>

diversos y muchas veces es necesario ayudar a “verla” desde el que interesa en la actividad que se lleva a cabo.

- Las lecturas al inicio de una unidad didáctica son útiles para que el alumnado se represente qué va a aprender y su posible utilidad. Son interesantes las que hablan de situaciones o problemas reales y cercanos a la vida del alumnado, y las preguntas tendrían que ver con las ideas más generales sobre el tema (para orientar la mirada y el pensamiento) y con estimular que afloren las ideas previas.
- Las lecturas mientras se está aprendiendo son útiles para que se puedan contrastar las propias ideas con las de la ciencia, y para apropiarse de las nuevas palabras y formas de hablar o de hacer. Las preguntas, en este caso, han de favorecer la comparación y la metarreflexión.
- Cuando las lecturas tienen como objetivo la ampliación de conocimientos es importante que sean los propios alumnos los que aprendan a buscar las idóneas, a partir de formularse las preguntas sobre las que quieren encontrar información para poder responderlas.
- También son importantes las lecturas que promueven la aplicación y transferencia del nuevo conocimiento al análisis e interpretación de nuevos problemas y situaciones en las que los alumnos han de aplicar los saberes aprendidos. En estos casos también se recomienda que los propios estudiantes se planteen las preguntas o, en todo caso, que las del profesorado les ayuden a establecer relaciones con sus conocimientos y a reflexionar sobre su utilidad para fundamentar actuaciones.

Muchas veces una misma lectura puede ser utilizada con distintas finalidades didácticas y la actividad que se diseñe en torno a ella puede incluir varias sesiones de trabajo. En estos casos, normalmente puede combinar objetivos de distinto tipo.

3. Leer para posicionarnos críticamente

Cuando como lectores nos enfrentamos a la lectura de un texto podemos adoptar diferentes posiciones, pero sin duda la más difícil es la crítica, ya que hay que realizar un proceso de negociación entre el texto y los propios conocimientos para poder construir una interpretación.

Estar alfabetizado científicamente implica no sólo comprender las grandes ideas de la ciencia sino también ser capaz de hablar, leer y escribir argumentando en función de estas ideas, problematizándolas. Un buen lector es aquél que es capaz de integrar la información que proporciona el texto con sus propios conocimientos y crear uno nuevo, una interpretación que vaya más allá del contenido de la lectura en sí, y que tenga en cuenta las intenciones del autor y lo que había previamente en la mente del lector. No todas las interpretaciones del texto son igualmente buenas, aunque normalmente puede haber más de una válida.

Cuando se encuentran el mundo del lector, definido como las creencias conocimientos y emociones que éste tiene antes de leer un texto, y el mundo del papel, conceptualizado como la comprensión del mundo que viene definida en el texto (Olson, 1994), las personas lectoras pueden posicionarse epistemológicamente de diferentes maneras con respecto a este texto (Norris y Phillips, 1987):

- Una primera posibilidad es que adopten una posición dominante y permitan que sus ideas previas condicionen la información del texto, forzando una interpretación que no sea consistente con su contenido.
- Otra posibilidad es que los lectores permitan que el texto condicione sus ideas previas y hagan interpretaciones en contra de ellas.
- Finalmente, pueden adoptar una postura crítica e iniciar una negociación interactiva entre el texto y sus creencias u opiniones para lograr una interpretación que sea lo más consistente y completa posible y, al mismo tiempo, que tenga en cuenta sus ideas previas y la información del texto. Ésta es la posición que más nos interesa en el aula.

La mayoría de estudiantes acepta las afirmaciones del texto, implícitamente confían en los autores y en raras ocasiones cuestionan su autoridad. Pocos evalúan el contenido del texto contrastándolo con sus ideas previas. Esto explica que las ideas que tenían antes y después de leer cambien muy poco. Para una gran parte de los alumnos el texto tiene un peso más importante que sus propias creencias o, lo que es lo mismo, el mundo del papel es más importante que el mundo propio. Pero ello no comporta necesariamente que deje de pensar de manera alternativa, ya que, al no interaccionar los dos mundos, éstos continúan existiendo de forma separada. Por ejemplo, ante una pregunta planteada para comprobar si se habían superado concepciones alternativas, un alumno pidió si tenía que responder según lo que decía el libro de texto o según sus ideas.

La comprensión crítica de muchos textos supone asumir que el discurso no refleja la realidad con objetividad, sino que ofrece una mirada particular y contextualizada. El lector crítico examina la información y el conocimiento que aporta el texto desde su perspectiva, lo discute y propone alternativas (Cassany, 2006). Para construir esta interpretación crítica, el lector realiza inferencias pragmáticas, estratégicas o proyectivas. Estas inferencias requieren disponer de recursos cognitivos, son conscientes y no se aplican forzosamente durante la lectura propiamente dicha.

Pero para poder analizar, interpretar y criticar un texto de contenido científico se necesita haber integrado en la memoria conocimientos abstractos y complejos. No se puede interaccionar con un texto que hable de mecánica cuántica si no se ha aprendido sobre ella, de la misma forma que los estudiantes no pueden interaccionar con lo que dice el libro de texto, si no tienen conocimientos previos sobre lo que está escrito. Al leer encontramos unas pistas que nos llevan a conectar con un determinado modelo teórico -o maneras de mirar el mundo- almacenado en la memoria, a partir del cual realizamos inferencias, evaluamos y aprendemos, estableciendo relaciones entre lo que conocemos y las nuevas ideas. Sin activar un conocimiento, o bien la lectura no tiene sentido, o bien adquiere sentidos que no posibilitan conectar con los del autor.

Tanto si la lectura la usamos en la clase de ciencias para profundizar en un saber abstracto como para valorar interpretaciones de hechos y actuaciones, debe poder conectar con algún conocimiento previo, aunque sea muy general. Pero no es fácil activar el modelo o modelos teóricos asociados a la lectura de un texto con contenido científico ya que generalmente son implícitos, lo que dificulta la comprensión y valoración del texto. Por eso es importante trabajar la lectura de textos científicos en la misma clase de ciencias, para poder ayudar al alumnado a conectar su contenido con los saberes que dan sentido a lo que se lee y aprender a hacer las inferencias necesarias.

Pero no es suficiente leer y comprender un texto sino que, como hemos dicho, hay que ser capaz de leerlo críticamente e inferir, por ejemplo, la credibilidad de los datos y argumentos que aporta. Desde esta perspectiva, leer supone reconocer que el texto es un instrumento cultural, con valores y situado en una época histórica. Es decir, que su autor no es una persona neutra, sino que tiene unos conocimientos, una cultura y unas intenciones que se plasman en el texto (incluso el libro de texto) y

que el lector debe llegar a interpretar. Así, en un texto hay que reconocer la ideología y el estatus y grado de certeza de los argumentos científicos que aparecen en él, diferenciando entre afirmaciones, hipótesis, especulaciones, predicciones...

Un tipo de cuestionario que valoramos como muy útil es el que propone Bartz (2002). Este cuestionario, que responde al acrónimo C.R.I.T.I.C., busca promover que el alumnado identifique las principales afirmaciones del discurso y los intereses que mueven al autor a construir el punto de vista que adopta, valore la solidez, fiabilidad y validez de las pruebas y argumentos aportados, y detecte incoherencias, imprecisiones, errores y/o contradicciones. El tipo de cuestiones que plantea se recogen en el cuadro 1.

C	Consigna o afirmación que expone el texto. ¿A quién va dirigido?
R	Rol del que hace la afirmación. ¿Quién ha escrito esta noticia, anuncio, artículo...? ¿Qué intereses puede tener? ¿Por qué lo ha escrito? ¿Estará de acuerdo con lo que ha escrito?
I	Ideas. ¿Qué conocimientos o creencias hay detrás de las afirmaciones expresadas?
T	Test. ¿Se podría hacer una prueba o experimento para comprobarlas? ¿Los datos que aporta son suficientes y válidos?
I	Información. ¿Qué evidencias o pruebas se exponen o podrían exponerse para apoyar la afirmación? ¿Hay incoherencias, errores o contradicciones?
C	Conclusiones. ¿Te convence lo que afirma el texto? ¿Da argumentos suficientes? ¿Está de acuerdo con el conocimiento científico actual? ¿Has aprendido algo?

Cuadro 1: Cuestionario C.R.I.T.I.C. (adaptado de Bartz, 2002)

Hemos comprobado que el cuestionario es una guía utilizable para el análisis de todo tipo de textos, adaptándolo según las necesidades (Márquez y Prat, 2010). En el diseño de las actividades es importante tener en cuenta las tres fases del proceso lector: *fase previa* (relacionada con la activación de ideas previas y la formulación de hipótesis iniciales), *fase de lectura* (que conlleva la regulación del proceso de lectura) y *fase post-lectura* (de evaluación e investigación de implicaciones):

- a. Cuando se elige un texto como parte de una actividad de aprendizaje, **antes de la lectura** propiamente dicha es importante compartir con el alumnado su propósito, cuál es el producto final esperado y el proceso para llegar a él, así como las razones de todo ello. Sin este conocimiento es difícil que los que aprenden puedan regular su aprendizaje, ya que les es imposible encontrar sentido a todo lo que se les pide que lleven a cabo.

Puede ser a partir de leer el título y las imágenes y responder preguntas orientadas a activar posibles representaciones sobre el autor o autora, el contenido y las razones de leer el texto en el marco del aprendizaje de una temática científica. También, como se ha dicho, promover que los propios alumnos formulen preguntas que creen que el texto responde. Los diferentes puntos de vista expresados se comparan, discuten y regulan siempre que sea necesario. Hemos podido comprobar que esta fase es esencial para promover el deseo de leer, centrar su objetivo y empezar a despertar el espíritu crítico.

- b. **Durante la lectura** se promueve que la persona lectora identifique el problema que plantea el texto o sobre qué quiere convencer, las soluciones que defiende el autor o autora, las

evidencias y todo tipo de argumentos que aporta, las conclusiones, los valores asociados a su contenido...

En nuestra experiencia hemos verificado que es mejor realizar la lectura en el marco de pequeños grupos. Por ejemplo, durante la lectura todos los miembros del grupo leen el texto completo pero en función de una pregunta diferente y posteriormente ponen en común las diversas respuestas. Así, por ejemplo, un alumno o alumna lee con el fin de identificar el problema que se discute y el objetivo con que posiblemente el autor escribió el texto, otro los argumentos y evidencias que aporta y su posible interés, otro las conclusiones y otro los valores asociados al problema planteado.

Otras veces el texto se divide en partes y cada estudiante del pequeño grupo lee una de ellas y resume su contenido para los demás, que lo discuten. Y otras veces leen todos a la vez, pero comparando qué entienden y las ideas que extraen. Cuando ya tienen experiencia en diferentes formas de organizar la lectura, los mismos alumnos pueden elegir el método que creen que les funcionará mejor. Hemos constatado que leen y participan incluso los alumnos que no muestran interés habitualmente.

Los alumnos tienden a creer que el autor es una persona bien informada y a no cuestionar las afirmaciones que se hacen en el texto, especialmente si incluye términos que les parecen del campo de la ciencia o si se hace referencia a algún estudio, aunque no quede claro quién lo ha hecho ni cómo. También tienen muchas dificultades para relacionar el problema que se presenta con los conocimientos aprendidos y tampoco evalúan el contenido del texto contrastándolas con sus ideas previas. Todo ello requiere un aprendizaje a medio plazo, pero poco a poco van apropiándose de estrategias para leer más críticamente.

En general tienen una visión pesimista de los problemas que tratan los artículos que les hemos propuesto leer cuando los analizan desde su vertiente social y de actuación colectiva: en cambio, demuestran una confianza plena en que los avances científicos podrán resolverlos.

- c. **Después de la lectura** se anima a los estudiantes a establecer relaciones entre lo que han leído y la producción final que se espera de ellos. Habitualmente las tareas se orientan a profundizar en el rol científico y en el rol comunicador.
- Desde el *rol científico* se promueve que piensen cómo se plantearía el problema una persona científica, cómo planificaría la búsqueda de soluciones o comprobaría las tesis del autor o autora del artículo, qué conocimientos se necesitan para poder elaborar la producción final y cómo encontrar la información necesaria.
 - Desde el *rol comunicador* se discuten las características del tipo de texto o del modo comunicativo elegido para dar a conocer su punto de vista, cómo planificar su realización, y los criterios de evaluación que han de posibilitar valorar la calidad del producto final. Pueden ser textos de diferentes tipos -un artículo para la revista de la escuela u otras, una carta al periódico, un PowerPoint para dar a conocer el tema a alumnos de otros cursos, una participación en debates en foros o en blogs, etc-.

En el desarrollo del pensamiento crítico es básico ayudar a aprender a participar críticamente en la propia comunidad y en sus prácticas sociales. Un texto no se puede analizar si no se establecen relaciones entre la comunidad del autor y la del lector y, por tanto, los temas de las lecturas que se elijan deben escoger de manera que posibiliten a los estudiantes tomar decisiones y responsabilizarse.

En nuestra experiencia hemos constatado que la mayoría de los textos elaborados son coherentes, aunque hay una gran tendencia a argumentar en función de sólo alguna de las variables posibles.

Cuando la actividad conlleva comparar la información recogida en diferentes artículos o fuentes, a partir de incidir en la lectura y reflexión en torno a parámetros diversos, normalmente se cuestionan más su contenido y los textos elaborados son más ricos y críticos.

También hemos comprobado que si el grupo-clase está más acostumbrado a trabajar en equipo y a contrastar y discutir los puntos de vista, los textos elaborados reflejan un pensamiento crítico de nivel más alto que cuando el tipo de trabajo en el aula está más centrado en metodologías transmisivas, centradas en el profesorado. Y también que los valores, los sentimientos y las emociones forman parte de la actividad de leer y condicionan los resultados.

Tras la realización de este tipo de actividades el alumnado manifiesta tener más interrogantes que al inicio en relación a los temas científicos estudiados, ya que les posibilita reconocer dudas y plantearse preguntas nuevas. También piden más actividades similares, poniendo de manifiesto que la lectura les interesa siempre que tenga sentido para ellos tanto su contenido como aquello que se les propone realizar a partir de ella. El amor por la lectura se contagia.

Un gran componente de la lectura crítica es la capacidad de autoevaluación. Como dice J.A. Marina en *La Vanguardia* (01/05/2010) "*La inteligencia humana juega con dos funciones. La primera es la producción de ideas, de cálculos, de programas, de proyectos. La segunda y definitiva es la evaluadora. De nada nos sirve que tengamos mucho para escoger si no sabemos separar el grano de la paja*". Por tanto, no se trata sólo de detectar que hay diferentes maneras de interpretar un hecho o el contenido de un texto, sino de tener criterios para evaluar cuál es la mejor.

Es importante promover que los alumnos aprendan a reflexionar metacognitivamente tanto sobre cómo leen como sobre cómo evalúan sus conclusiones y cómo se autorregulan. Por ello, toda actividad de lectura debería concluir con un proceso de autoevaluación, muchas veces a partir de estimular la co-evaluación entre los propios estudiantes.

Tanto en el Centro Virtual www.leer.es, como en el libro coordinado por Márquez y Prat (2010) se pueden encontrar muchos ejemplos de actividades de este tipo.

4. Reflexiones finales

En estos momentos que se pide que ayudemos a los alumnos a desarrollar competencias, no se puede obviar un trabajo en las aulas orientado a la formación de lectores y lectoras críticas, que les posibilite discutir con argumentos científicos problemas de relevancia social y actuar de forma fundamentada, reflexiva y responsable.

El tipo de actividades que se analizan en este escrito se han realizado en el marco de las clases de ciencias, pero también se hubieran podido plantear de manera conjunta con las de lengua, para profundizar más en la lectura y escritura del texto; con la de ciencias sociales para analizar los problemas teniendo en cuenta conocimientos de esta área; con las de matemáticas, cuando se necesita comprender datos o reelaborarlos, etc. En estos casos, la acción docente es mucho más rentable, porque el tiempo se utiliza de una manera más eficiente y se puede profundizar mucho más en los distintos aprendizajes.

Sin olvidar que como dice Paulo Freire, "*No leemos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos e informaciones que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida*".

5. Bibliografía

Bartz, W.R. (2002). Teaching Skepticism via the CRITIC Acronym and the Skeptical Inquirer. *The Skeptical Inquirer*, 26(5).

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

--(2009) *10 claves para enseñar a interpretar*. Docentes. <http://docentes.leer.es/2009/06/25/10-claves-para-ensenar-a-interpretar-docentes-daniel-cassany/>

Marbà, A., Márquez, C. & Sanmartí, N. (2009). ¿Qué implica leer en clase de ciencias? Reflexiones y propuestas. *Alambique*, 59: 102-111.

Márquez, C. & Prat, A. (2005). Leer en clase de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(3): 431-440.

Márquez, C. & Prat, A. (eds.) (2010). *Competència científica i lectora a secundària*. Barcelona: Ed. Rosa Sensat.

Norris, S.P. & Phillips, L.M. (1987). Explanations of reading comprehension: Schema theory and critical thinking theory. *Teachers College Record*, 89: 281-306.

Norris, S.P. & Phillips, L.M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87: 224-240.

OECD (2000). *Mesuring student knowledge and skills. The PISA 2000. Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Inquiry*. Paris: OECD Pub. Service.

Oliveras, B. & Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación Química*, 20(1): 233-245.

Olson, D.R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roca, M. (2005). Les preguntes a les classes de ciències. *Ciència*, 2, 31-33. <http://ddd.uab.cat/pub/ciencies/16996712n2p31.pdf>

Sardà, A., Márquez, C. & Sanmartí, N. (2006). Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5 (2). http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART5_Vol5_N2.pdf

Serra, R. & Caballer, M.J. (1997). El profesor de ciencias también es profesor de lengua. *Alambique*, 12, 43-49.

Wellington, J. & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. Buckingham: Open University Press.

Familias

Leer y escribir. Ideas clave para ayudar a tus hijos a dar los primeros pasos

Reading and writing: Key ideas for helping your children take the first steps

Monserrat Fons

1. Hazles ver, con cualquier excusa, que vivimos en un mundo letrado
2. Léeles en voz alta, cuanto más mejor
3. Escribe con tus hijos
4. Ayúdales a relacionar el lenguaje oral y el escrito
5. Anima a tus hijos a experimentar leyendo y escribiendo
6. Aprender a leer y a escribir lleva tiempo y necesita constancia
7. Valorar más los aciertos que los errores
8. Usar materiales del medio
9. Hablar de la lectura y de la escritura
10. Para saber más...

Leer y escribir son actividades comunicativas insertas en un entorno social que les da sentido. Por ello, es necesario usar frecuentemente la lectura y la escritura en presencia de los más pequeños en todas las situaciones que la convivencia propicia. De ese modo, tus niños y niñas podrán descubrir, y sobre todo, valorar los significados auténticos de leer y escribir. La autora, en este artículo, analiza 10 claves que pueden ayudar a los padres a introducir con éxito a los más pequeños en el apasionante mundo de la lectura y escritura, mundo que les acompañará toda su vida.

Reading and writing are communicative activities included in a social environment which give them meaning. For this reason, we should frequently use reading and writing in the presence of the youngest members of our society in all the possible situations which arise. In this way, your children will discover, and above all, value the authentic significance of reading and writing. In this article, the author analyzes 10 key steps which can help parents to successfully introduce the youngest children to the exciting world of reading and writing, a world which will accompany them throughout their life.

1. Hazles ver, con cualquier excusa, que vivimos en un mundo letrado

Leer y escribir son actividades comunicativas insertas en un entorno social que les da sentido. Por ello, es necesario usar frecuentemente la lectura y la escritura en presencia de los más pequeños en todas las situaciones que la convivencia propicia. De ese modo, tus niños y niñas podrán descubrir, y sobretodo, valorar los significados auténticos de leer y escribir.

Potencia un entorno rico en experiencias de lectura y escritura, para que entren en contacto con una variedad de situaciones cotidianas que se resuelven necesariamente mediante actos de lectura y de escritura. Hazles ver lo importante que es leer y escribir en la vida diaria, por ejemplo, para leer un aviso, poder apuntarse para participar en una actividad, leer lo que van a comer al día siguiente consultando el menú del día del colegio, mirar la fecha de caducidad de un producto, dejar una nota, leer una noticia, buscar una información, interpretar unas instrucciones de un juego o leer un cuento.

Conviene destacar el potencial inacabable de situaciones diversas que ofrece el juego simbólico propio de esas edades. Si te ven usar la lectura y la escritura, cuando jueguen a papás y a mamás, también querrán escribir la lista de la compra, leer el periódico sentados en el sofá, consultar la guía telefónica, leer el menú del restaurante o mirar una revista en el consultorio médico. Siempre y cuando se faciliten los instrumentos adecuados, los juegos proporcionan, también, prácticas sociales de lectura y escritura que desvelan el interés para aprenderlas.

2. Léeles en voz alta, cuanto más mejor

Leer en voz alta se produce de manera casi espontánea cuando el papá, la mamá, el maestro, o cualquier adulto lee para los más pequeños. El simple hecho de que nuestros niños y niñas escuchen textos leídos por nosotros tiene una influencia decisiva en el desarrollo de la lectura. “La única y más importante actividad a fin de construir la comprensión y las habilidades esenciales para el éxito en el aprendizaje de la lectura parece ser leer en voz alta a los niños” (IRA, 1998).

Si lees cada día a tus hijos, desde muy pequeños, les ayudarás a familiarizarse con la estructura del texto escrito y con su lenguaje. Así contribuirás a enseñarles a comprender antes de saber leer.

Cuando lo hagas, no te olvides de animarle a participar, por ejemplo, pidiéndoles que relacionen lo que oye con los dibujos, haciéndole preguntas, propiciando que te las hagan y comentando juntos lo que les lees.

Y todavía hay otra razón importantísima para leer con tus hijos. Los niños, gracias al contacto con los textos escritos que los mayores les leemos, entablan lazos afectivos y construyen experiencias positivas de lectura.

Leer en voz alta a nuestros hijos de cualquier edad es la mejor manera de abrir la puerta, interesar y dar la bienvenida a crecer dentro de la comunidad de lectores.

3. Escribe con tus hijos

Seguro que en las actividades cotidianas tu hijo o tu hija te ven escribir en multitud de ocasiones. ¿Por qué no lo hacéis juntos?

Hazles ver lo útil que es saber escribir. Por ejemplo, para hacer la lista de la compra, para escribir un cuento, o si quieres dejar una nota en casa para decir que habéis salido al parque.

Si emprendes esta actividad de manera conjunta, ayudarás a tus hijos a entender el proceso completo de producción de un texto. Empezarán a comprender que los textos tienen una funcionalidad social, sirven para algo y verán, en ese proceso compartido contigo, lo importante que es, antes de escribir, pensar qué queremos decir, a quién escribimos. Se darán cuenta de que hay que escribir bien para que los demás nos entiendan y también verán que al releer lo escrito nos damos cuenta de que podríamos haberlo escrito mejor y de que es útil revisarlo.

Proponles de vez en cuando escribir conjuntamente, verás que es una experiencia cargada de riqueza para tus hijos y para ti, una experiencia en la que cada uno aporta lo mejor que sabe.

Se trata de hablar de lo que se hace, de hacer visible lo que parece automático y de tomar conciencia del proceso y del producto para aprender de la experiencia de escribir conjuntamente.

4. Ayúdales a relacionar el lenguaje oral y el escrito

Habitualmente los niños aprenden a escribir después de haber aprendido a hablar. Pero, naturalmente, no hay que esperar a perfeccionar la lengua oral para iniciarse en la lengua escrita. Mientras evoluciona la lengua oral es muy conveniente entrar en contacto con la lengua escrita y desarrollar su aprendizaje.

Uno de los aspectos que puedes ayudar a entender a tu hijo es que las letras, los signos escritos, no representan los objetos como si fuesen dibujos, sino que representan los nombres de los objetos. Los niños pequeños piensan que no se puede escribir lo que no existe, por ejemplo, creen que no se puede escribir “no hay flores” si es que no las hay. No es sencillo para los pequeños entender que al escribir no simbolizamos el objeto en sí sino la cadena de sonidos que pronunciamos para nombrar el objeto.

Otro aspecto es que han de darse cuenta de que no escribimos tal como hablamos. Han de ir comprendiendo que el lenguaje que se escribe, aunque pueda oralizarse no coincide exactamente con el lenguaje oral. Por ejemplo, una de las primeras dificultades con las que tu hijo se encontrará son las repeticiones y las frases inacabadas que son muy frecuentes en la lengua oral pero son inaceptables en el texto escrito.

Ayúdale a descubrir, discutir, hacer conjeturas, contrastar y reflexionar algunas relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, y estarás propiciando su futuro éxito escolar.

5. Anima a tus hijos a experimentar leyendo y escribiendo

Debes estimular a tu hijo a experimentar y a tomar la iniciativa en la escritura y en la lectura, sean cuales sean los conocimientos que en ese momento tengan. Hazlo aprovechando cualquier excusa en situaciones cotidianas y fomentarás la autonomía en su aprendizaje.

Cuando tu hijo o tu hija te dice que no sabe leer o que no sabe escribir, dile que pruebe. Seguro que, poco a poco, establece relaciones entre lo que va aprendiendo tanto en la escuela como fuera de ella.

Para que vaya construyendo el conocimiento sobre la lectura y la escritura es necesario implicarse, encontrarse con contradicciones, formularse preguntas, tantear e investigar en un ambiente de seguridad y confianza que permita entender el error como fuente de aprendizaje.

Cuando vayas de paseo haz que lea carteles, que busque correspondencias sonoras, encuentre la letra de su nombre..., cualquier ocasión es buena para animarle a experimentar.

6. Aprender a leer y a escribir lleva tiempo y necesita constancia

Tiempo. Se necesita tiempo para desplegar el largo proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura que normalmente se desarrolla entre los 4 y los 7 años. Tan buen lector podrá ser el que lee independientemente a los 4 años como el que lo hace a los 7.

Leer y escribir son aprendizajes complejos que necesitan tiempo y se desarrollan de manera interrelacionada con todos los elementos que intervienen en ese proceso que no acaba nunca.

Ten en cuenta que aunque cuando acabe el primer ciclo de Educación Primaria tendrá un alto grado de autonomía en la lectura y en la escritura, ese aprendizaje no ha hecho más que empezar y te seguirá necesitando durante muchos más años. Sigue acompañándole, seguid leyendo juntos, busca un rato cada día para leer y escribir con tu hijo o tu hija, sentaos juntos al ordenador, revisad las instrucciones de un aparato, leed ese reportaje tan interesante sobre las focas o buscad en el periódico una actividad para el fin de semana.

Y dale tiempo. Muchas veces los adultos nos precipitamos dando las respuestas a todo sin dejar tiempo a que los niños investiguen, comparen, discutan, ensayen, haciéndoles totalmente dependientes de nuestras explicaciones, nuestros recursos y nuestras lecturas.

Ayúdale a descubrir lo interesante que puede resultar formularse preguntas, indagar, comparar y discutir de forma cada vez más autónoma manera y para ello has de darle tiempo.

7. Valorar más los aciertos que los errores

Valorar de manera ajustada los aciertos, dando nombre a lo que tu hijo o tu hija ha producido (veo que has escrito muchas letras, y también has escrito una letra para cada sílaba; así se hace, has puesto letras de izquierda a derecha; este título se entiende muy bien, etc.). Evita decir “muy bien” sin concretar qué es lo que está muy bien. El “muy bien” generalizado, simplemente sirve para dar ánimos pero ayuda poco al aprendizaje.

Se trata de reconocer y nombrar lo que el niño ha hecho bien para que vaya dándose cuenta de lo que aprende y también para que se forme un autoconcepto positivo pero ajustado de sí mismo. Si reconoces su trabajo, estarás ayudando a establecer un clima de seguridad afectiva imprescindible para implicarse en procesos de aprendizaje. Y todos sabemos que para aprender lo primero es querer aprender, estar motivados para hacerlo.

8. Usar materiales del medio

Los mejores materiales para enseñar a leer y a escribir son los que circulan en el entorno donde viven los niños. El envoltorio de la chocolatina, los carteles de las tiendas, los rótulos de las calles, las señales de tráfico, las letras de la bolsa de las patatas fritas, la marca del coche, los cuentos, el periódico, el propio nombre o el juego del ordenador son los mejores materiales para que el niño se interese por el funcionamiento de nuestro sistema de escritura. Ello nos lleva a considerar que el niño entra en contacto con variadas tipografías (letras mayúsculas y minúsculas), y con todo tipo de soportes, tal y como es la realidad de su medio.

Para escribir conviene propiciar, en el inicio, el uso de las letras mayúsculas de imprenta, para facilitar el reconocimiento de cada unidad, su reproducción e invitar a los aprendices a experimentar con ellas de manera autónoma. Sin embargo, para leer valoramos la convivencia desde el inicio de distintas tipografías, porque además del reconocimiento de las letras enseñamos a servirnos del contexto para anticipar, descubrir la relación entre letras y sonidos y comprender.

Implicamos a niños y niñas en situaciones reales de lectura y escritura que abarquen los 3 usos de la lengua escrita en una sociedad alfabetizada (Tolchinsky, 1990):

- **Para resolver cuestiones de la vida cotidiana.** Por ejemplo al establecer pactos, recordar fechas, formar grupos, pasar lista, usar el calendario planificar, reconocer las pertinencias, organizar los espacios, interpretar los letreros, consultar horarios, manejar instrumentos automáticos o rellenar un formulario.
- **Para acceder a la información y a formas superiores de pensamiento.** Por ejemplo, al favorecer y aprovechar todos los interrogantes que los alumnos se plantean en un momento dado involucramos a los más pequeños en actividades de uso de textos informativos, descriptivos y argumentativos de diversa complejidad pero reales: libros de conocimientos, revistas de divulgación científica, manuales e enciclopedias visuales, ya sean en papel o en pantalla.
- **Para apreciar el valor estético y literario.** Por ejemplo, al favorecer los contactos con los textos literarios, -ya sean narraciones fantásticas, en forma de cuentos, mitos o leyendas, o narraciones de hechos reales vividos o imaginados, ya sean poesías y juegos lingüísticos-, para convertirlos en experiencias positivas y gratificantes que permitan descubrir la capacidad del texto escrito para expresar sentimientos, provocar ambigüedades y crear mundos imaginarios, buscando la mejor forma de expresarlos y aprenderlos.

9. Hablar de la lectura y de la escritura

Hablar de la lectura y de la escritura, del qué y del cómo se lee y se escribe, favoreciendo que los niños expliciten sus conocimientos y estrategias y los compartan con los demás, es esencial para progresar en dicho aprendizaje.

Por ello es imprescindible plantear situaciones de lectura y de escritura colaborativa entre pares o en pequeños grupos, porque al realizar las tareas en grupo se facilita el hablar sobre el qué y el cómo se hace y esa interacción verbal ayuda a la construcción de los aprendizajes.

Es importante también hablar de libros, de noticias, de nombres, de letras, de palabras, etc., como algo habitual en las conversaciones, aunque en el momento no se esté leyendo y escribiendo. Incorporar el tema de la lectura y la escritura como algo habitual en nuestras relaciones y por tanto en las conversaciones estructuradas (la asamblea o corro), así como en las informales y espontáneas es una manera más de valorar y apreciar este aprendizaje.

10. Para saber más...

- Bakhtin, M.M. (1982): *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.
- Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Camps, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.
- Cassany, D. y otros (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.
- Ferreiro, E. (1991): *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires. Aique.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky, (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.
- Fons, M. (2004): *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso de la lengua escrita en el aula*. Barcelona. Graó.
- Fons, M. (2005): "El papel del maestro: hacer lectores y escritores" *Infancia*. Barcelona. Asociación de maestros Rosa Sensat.
- Fons, M. (2006): "La complexitat de l'ensenyament inicial de l'escriptura", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 40 (11-19). Barcelona. Graó.
- Olson, D.R. (2004): "Alfabetización y educación: tres problemas para una teoría de la lecto-escritura" *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2), (155-163).
- Ribera, P. (2008): *El repte d'ensenyar a escriure*. Valencia. Perifèric edicions.
- Ribera, P. y I. Ríos (1998): "La planificación oral del texto escrito: una propuesta para educación infantil", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 17 (20-31).
- Ríos, I. (2003): "Enseñar a planificar o enseñar a escribir" a Ramos García, J. (ed): *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla. M.C.E.P.
- Smith, F. (1990): *Para darle sentido a la lectura*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE (MIE).
- Tolchinsky, L. (1990): "Lo práctico, lo científico y lo literario. Tres componentes en la noción de alfabetismo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6 (53-62).
- Tolchinsky, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona. Anthropos.
- Tolchinsky, L. y R. Simó (2001): *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona. ICE-Horsori.
- Vigotsky, (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.
- Wells, G. (1986): *Aprender a leer y escribir*. Barcelona. Laia/Cuadernos de Pedagogía, 1988.

Enseñar a hablar en casa. 10 ideas para ayudar a nuestros hijos a expresarse mejor

Teaching speaking at home. 10 ideas for helping our children express themselves better

Montserrat Vilà i Santasusana

1. Habla bien: eres el primer modelo de oralidad y el más importante
2. Encuentra el tiempo necesario para conversar con tus hijos
3. Enséñales a escuchar y a no interrumpir
4. Haz que tus hijos pronuncien bien y utilicen un vocabulario rico y preciso
5. Hay que enseñarles a pensar antes de hablar
6. Acompáñales en sus lecturas y ante el televisor
7. Enséñale a conversar con adultos de menor confianza que la familia nuclear y dales a conocer las reglas sociales propias de nuestra cultura
8. Enséñales a expresar con palabras sus emociones y sentimientos
9. Enséñales a defenderse con palabras, a argumentar
10. Explícales que la comunicación no verbal comunica tanto o más que las palabras

La manera de expresarnos dice mucho de nosotros mismos. Cuando hablamos manifestamos nuestro nivel cultural y el saber hacer social. Es como mostrar una radiografía de lo que somos. Si nuestros hijos hablan bien y saben escuchar de un modo receptivo, significa que han adquirido unas cualidades muy valiosas para establecer buenas relaciones en todos los ámbitos: personal, profesional y social. Saber comunicarse es un factor de integración social de los jóvenes y una habilidad que facilita el aprendizaje escolar e influye, sin duda alguna, en el futuro progreso profesional de nuestros hijos e hijas.

The way we express ourselves says a lot about who we are. When we speak, we show our cultural level and social know-how. It is rather like showing an X-ray of oneself. If our children speak well and know how to listen receptively, it means they have acquired some very valuable qualities for establishing good relationships in all areas of life: personal, professional and social. Knowing how to communicate is a factor for the social integration of young people and a skill which facilitates learning at school and impacts, without doubt, on the future professional progress of our children.

1. Habla bien: eres el primer modelo de oralidad y el más importante

“Los niños hablan como sus padres”. Quizás esta afirmación sea excesiva, pero algo de razón hay en ella. La primera condición para que nuestros hijos hablen bien es que en casa se hable correctamente. Recuerda que no puedes pedir a los tuyos que hablen bien si tú no lo haces.

Utiliza un tono de voz controlado, no crispado ni tenso. Habla serenamente o espera otro mejor momento en el que tengas un mayor control de tus emociones. En el tono de voz se transmite nuestro estado de ánimo: la voz puede ser tierna, dura, segura o indecisa, impertinente o acogedora, entre otras muchas cualidades. La entonación y el tono de voz transmiten la actitud de la persona que habla en relación con el interlocutor.

Usa un vocabulario amplio y variado pero asegúrate de que te entienden: explícales las palabras difíciles que intuyes que no comprenden (abstractas, específicas, formas implícitas...), busca sinónimos, pon ejemplos, hazles preguntas o dales pistas para que adivinen su significado. Y, sobretodo, trata de medir tus palabras, evitando formas inadecuadas de hablar (tono despectivo, registros vulgares, reiteraciones excesivas). Por ejemplo, es distinto decir: “tu eres tonto” que decir: “Acabas de hacer una tontería”. En esta frase, la crítica se sitúa en la acción, no en la persona.

Recuerda que tienes una gran influencia: si hablas siempre correctamente y de un modo adecuado y respetuoso, posiblemente ellos también lo harán.

2. Encuentra el tiempo necesario para conversar con tus hijos

Dedica tiempo a hablar con tus hijos. Conversar significa versar juntos sobre un mismo tema. En tu familia, la conversación tranquila y abierta tiene que formar parte de la cotidianidad de modo que el habla no se reduzca a un conjunto de instrucciones o de cuestiones a resolver, sino que la conversación abarque temas más generales y complejos, siempre con una actitud afable para que la comunicación fluya con naturalidad.

Crea las condiciones para que en tu casa los unos escuchen a los otros y todos se interesen lo que se está diciendo y que, además, los turnos de la palabra se repartan de un modo más o menos equitativo. Por ejemplo, las comidas suelen ser un momento privilegiado para la relación social y un espacio donde los unos se sientan frente a los otros (no frente al televisor) para comentar el día a día y para compartir actitudes y valores. Los niños y niñas, que tienen la suerte de convivir en estas familias, tienen muchas posibilidades de incorporar una expresión oral rica, comunicativa y fluida.

3. Enséñales a escuchar y a no interrumpir

Escuchar activamente requiere esfuerzo y, en cierto modo, disciplina. Enseña a tus hijos a mantener una actitud de respeto hacia la persona que habla, a no interrumpirla, a escucharla con atención, a intervenir en función de lo que el interlocutor haya dicho. Hay chicos y chicas que tienen que aprender a ser pacientes, a controlar su incontinencia verbal y a dejar espacio al otro. Es muy importante que tus hijos vean cómo tú escuchas a los demás, cómo ofreces señales de asentimiento para que tus interlocutores sientan que los atiendes activamente.

Cuando tus hijos te cuenten algo, mírales a los ojos, reformula sus propias palabras para que sientan que les escuchas. Presta atención a sus intenciones y no te dediques únicamente a juzgar lo que dicen o a soltar un listado de deberes pendientes o de culpabilidades.

No menosprecies su necesidad de comunicación, pero enséñales a no ser pesados, a estar pendientes del otro, a “situarse” en la comunicación oral y a ser oportunos. No conviertas las discusiones en largos monólogos. Enséñales a empatizar, a ponerse en el lugar del otro. Por eso, es fundamental que les hagas ver que el valor de la comunicación oral también está en la escucha. Si no les puedes prestar la atención necesaria en un momento determinado, emplaza la conversación para más tarde y recuérdaselo. Hazles ver que saber escuchar es tan importante o más que saber hablar bien.

4. Haz que tus hijos pronuncien bien y utilicen un vocabulario rico y preciso

Utiliza habitualmente las palabras adecuadas a la situación comunicativa. Los niños pequeños usan a menudo un vocabulario “infantilizado”. Aunque esta manera de hablar te sorprenda y la consideres graciosa y creativa, no es propia de la vida escolar ni la vida social. Si tú los imitas, ellos mantendrán estas palabras en su repertorio léxico. Encuentra otras vías para establecer complicidad con tus hijos.

Procura que pronuncien con nitidez, a pesar de que los entiendas. Pregúntales: ¿Cómo dices? O, dímelo más despacio. O, yo te lo digo y tú me lo repites. Ayúdales a controlar la articulación, la velocidad elocutiva y la administración de las pausas para que aprendan a regular la respiración mientras hablan.

Intenta que tus hijos se expresen con los sustantivos adecuados, y eviten el uso abusivo de deícticos (eso de ahí, aquello de allá...) o el exceso de vocablos genéricos o comodines para referirse a muchos significados. Más vale que digan las cosas por su nombre. Por eso, tienes que ofrecerles palabras para que las puedan usar; felicítalos cuando lo hacen. Además, conviene que utilicen adjetivos precisos para calificar las cosas: hay gradaciones que son ajustadas y certeras para describir cómo son las cosas o las personas. Y otro aspecto: Procura acabar tus frases de modo que cierres las ideas que empiezas. Si ellos dejan las ideas a medias, hazles preguntas sobre lo que dicen y repite la misma idea pero con las palabras adecuadas y con un buen cierre.

Por otro lado, es muy importante que no utilices las mismas palabras que tus hijos en los momentos de crispación. Suaviza sus palabras incisivas de manera que resulten menos taxativas. Por ejemplo, ante un comentario como el siguiente: “Esta comida es un asco”, no te pongas a su nivel. Tu puedes decir: “Quizás esta comida no te guste, pero solamente vas a tomar esta pequeña cantidad”. Simplemente se trata de mantenerse por encima del conflicto y evitar la discusión en unos términos lingüísticos inadecuados. Ten paciencia y cuenta hasta diez antes de emitir tu comentario. Y recuerda: intenta utilizar un tono de voz acorde con la situación y siempre que te sea posible, controlado.

5. Hay que enseñarles a pensar antes de hablar

Comenta a tus hijos la importancia de medir bien las palabras que van a pronunciar y la importancia de expresarse con claridad y concisión. Cuando se habla, no se puede borrar lo que se dice y dar marcha atrás. Lo dicho, dicho está y es irreversible. Por eso, es importante que aprendan a pensar antes de hablar y reflexionar antes de actuar. El hablar sin pensar y el actuar sin reflexionar pueden tener consecuencias, como todos sabemos.

Existe una tendencia bastante extendida, presente en los medios de comunicación, que tiende a valorar excesivamente el trato directo y espontáneo, el trato “sincero” entre las personas, el decir lo que a uno se le ocurre “de buen rollo”. Este tipo de relación social no está ausente de riesgos comunicativos importantes, difíciles de resolver, ya que, como decíamos, en la oralidad no hay marcha atrás: lo dicho, dicho está.

Es importante enseñarles a plantearse preguntas interesantes, a controlar sus palabras y sus actitudes no verbales. Como veremos más adelante, el uso de fórmulas de cortesía lingüística, la entonación sostenida o el control sobre los elementos no verbales permiten atenuar la tensión y la agresión verbal en situaciones controvertidas. Tenemos que enseñar a nuestros hijos e hijas a anticiparse mentalmente a las palabras que pronuncien y a disponer de estrategias comunicativas para controlar las emociones.

6. Acompáñales en sus lecturas y ante el televisor

Procura que tengan acceso a buenos modelos de lengua. Nuestros hijos son excelentes imitadores. Si lees con ellos y para ellos en voz alta les estás ayudando a construir conocimientos y les ayudas a generar actitudes positivas ante la lectura. Como apunta M. Fons (IRA, 1998): “La única y más importante actividad a fin de construir la comprensión y las habilidades esenciales para el éxito en el aprendizaje de la lectura parece ser leer en voz alta a los niños”. Escoge bien los libros que intuyes que les van a gustar y acompáñales leyendo a su lado, escuchándolos o leyéndoles en voz alta. Recuerda que no todas las personas que leen se expresan bien, pero todas las personas que se expresan bien es que han adquirido un buen hábito lector.

Escoger programas de televisión apropiados al nivel de desarrollo de tus hijos y poner límites al tiempo que pasan ante el televisor parece de sentido común. Algunos programas televisivos pueden ser de interés, porque aportan información o entretenimiento de calidad, programas con un lenguaje cuidado, adecuado y acorde con la edad de los espectadores. Pero no hay que olvidar que existen otros programas de gran audiencia que aportan muy poco e incluso transmiten actitudes verbales más que cuestionables.

La clave está en la manera de ver la televisión y regular el tiempo que se le dedica porque es un medio muy eficaz para transmitir valores y patrones de conducta. Es conveniente comentar los programas que se emiten y las lecturas de tus hijos porque permiten abrir temas de conversación y valorar sus contenidos.

7. Enséñale a conversar con adultos de menor confianza que la familia nuclear y dales a conocer las reglas sociales propias de nuestra cultura

Actualmente predominan las familias nucleares (formadas por padres e hijos) en las que las formas de hablar son bastante homogéneas. Hace décadas, en una misma casa, y, sobretodo, en el ámbito rural, cohabitaban maneras de hablar de tres generaciones que mantenían rasgos lingüísticos distintos (trato personal, formas de cortesía, frases hechas, léxico...). En aquellos contextos, los niños tenían acceso a un repertorio lingüístico muy diverso y a unas reglas sociales que representaban un valor añadido al lenguaje. Hoy en día, determinados medios de comunicación también pueden aportar este valor añadido.

Busca excusas para que tus hijos tengan la oportunidad de hablar con personas de distintas generaciones y con adultos con los que tienen menor confianza como, por ejemplo, vecinos, familiares alejados, amigos de los abuelos, dependientes de las tiendas... etc. Es importante que tus hijos conozcan las reglas sociales propias de nuestra cultura: lo que se puede decir o preguntar y lo que no, lo que es pertinente y lo que no lo es. En estas relaciones sociales con personas prácticamente desconocidas algunos chicos se sienten realmente inexpertos e inseguros porque, a menudo, no saben qué decir, cómo entablar una conversación relajada sin entrar en la privacidad y conservando la calidez siempre necesaria en la comunicación oral.

Por otro lado, algunos chicos y chicas no disponen de diversos registros lingüísticos. Así, en el habla de nuestros jóvenes hay un exceso de interjecciones, imperativos, frases tópicas e ideas inacabadas, mientras que suele haber un uso restringido de los tiempos verbales (como el subjuntivo y condicional) que permiten imaginar lo posible, alejarnos de la acción inmediata, construir argumentos complejos.

Por tanto, en casa, como también en el ámbito escolar, se tiene que abordar el aprendizaje de estos usos lingüísticos orales formales menos presentes en la cotidianidad de las familias.

8. Enséñales a expresar con palabras sus emociones y sentimientos

Es importante crear en casa un clima emocional que facilite la comunicación para hablar de sentimientos y emociones. Aunque tú los intérpretes, pídeles que traduzcan sus sentimientos a palabras. Es conveniente que aprendan a expresar sus propias emociones con palabras.

Enséñales cómo pueden mostrar interés por lo que dice y siente el interlocutor. Eso se consigue, como decíamos antes, mirándoles a los ojos, sonriendo y asintiendo con la cabeza mientras hablan, mostrando interés por sus sentimientos, etc. Y, sobretodo, centrándose en la conversación no haciendo otra cosa mientras se habla ni cambiando de tema continuamente. Como decíamos, hay que tener cierta disponibilidad horaria para que la relación familiar sea cálida y entrañable.

Tus hijos tienen que aprender a intervenir en función de lo que el otro haya dicho. Enséñales a callar, a esperar el momento oportuno para hablar, a expresar con sensibilidad los sentimientos, sobre todo los negativos, para evitar que se acumulen y exploten en el momento menos oportuno. Se debe hablar, pero hay que saber hacerlo. Esto significa detenerse un momento a reflexionar sobre lo que se va a decir y cómo decirlo. Estas habilidades no son innatas, sino que se aprenden.

9. Enséñales a defenderse con las palabras, a argumentar

En una sociedad democrática, tus hijos necesitan poder defender sus puntos de vista con las palabras. Busca momentos para argumentar con ellos de un modo distendido y para que justifiquen sus afirmaciones, para que sepan rebatir los argumentos del otro y para que puedan resolver muchos conflictos gracias a las palabras.

Conviene, pues, que, desde pequeños, en su nivel, les des la posibilidad de llevar a cabo la actividad argumentativa en la toma de decisiones del día a día (por qué les gusta o no alguna cosa, por qué prefieren una actividad o un programa de televisión a otro) Pregúntales el porqué de una afirmación y el porqué del porqué y construye así, una cadena de reflexión lógica. En estas situaciones emergen las

razones que utilizan nuestros hijos, les exige pensar y esgrimir algunas “argumentos” que justifiquen sus afirmaciones.

A través de lo que acaece en el día a día e incluso a través de los cuentos que les explicamos o las lecturas, les podemos enfrentar a conflictos sociales y personales que exigen un juicio moral. Es importante que saquemos partido de ello y les demos pie a expresar sus opiniones, a discutir y a debatir temas controvertidos. Los niños y los jóvenes viven inmersos en una sociedad que intenta influir en la opinión de los ciudadanos a través de los medios de comunicación. Reconociendo la importancia de la argumentación en todos los dominios de la vida social, es crucial crear situaciones en las que nuestros hijos tengan que defender su posición sin resultar falaces ni agredir verbalmente al interlocutor.

10. Explícales que la comunicación no verbal comunica tanto o más que las palabras

Pese a la importancia que le solemos atribuir a la lengua oral, comunicarse es mucho más que las palabras que se emiten. Entre un 65 % y un 80 % del total de nuestra comunicación con los demás la realizamos a través de canales no verbales. Nos referimos, pues, a un conjunto de signos (movimientos, expresiones, miradas), porque tiene un alto contenido comunicativo.

Es importante que tus hijos sean conscientes del valor que adquieren estos elementos de comunicación y que los controlen con naturalidad. Con los ojos expresamos muchas cosas. Depende de la intensidad, de la duración y de la decisión de la mirada. Así, pues, mantener el contacto visual con el interlocutor, la expresión facial acorde con lo que se dice, son factores que otorgan credibilidad a las palabras.

Cuando hablan, tus hijos tienen que desarrollar una percepción fina de los matices que desprenden las emociones de los demás. Nuestros movimientos también comunican: moverse de una manera tranquila, mantener una postura corporal adecuada, gesticular de un modo armónico para que los gestos acompañen a sus palabras y los subrayen (no los substituyan). Cabe decir que estos elementos son culturales y tus hijos lo tienen que saber. Por ejemplo, no mira ni gesticula de igual manera una chica de procedencia africana que una chica asiática.

Recuérdales, por último, que la comunicación no verbal puede ser más elocuente y sutil que las palabras porque transmite nuestra actitud en relación con el interlocutor.

En resumen, es importante que tus hijos tengan buenos modelos de habla en casa, prestes atención a su manera de hablar y escuchar y encuentres momentos para que aprendan a conversar en situaciones diversas, más allá del núcleo familiar.

10 consejos para seleccionar lecturas

10 tips for selecting reading material

Gemma Lluch

1. ¿Para quién es el libro?
2. ¿Un relato?
3. ¿Y un libro de poemas o de teatro?
4. ¿Y libros de conocimientos?
5. ¿Elegimos imágenes para leer?
6. ¿Cómo seleccionamos un cómic o una narración gráfica?
7. ¿Seleccionamos lecturas en pantalla?
8. ¿Los bebés leen?
9. ¿Es importante la edad?
10. Hay un libro para cada lector y, sobre todo, para cada momento lector

Seleccionar un libro para nuestro hijo o hija es difícil pero no imposible. En este artículo, la autora intenta ayudar a las familias a elegir una lectura para sus hijos. Preguntas como: ¿para quién es el libro?, ¿libro de poemas, de teatro, con imágenes?, ¿los bebés leen? o ¿es importante la edad? tienen cumplida contestación en este artículo que seguro disipará las dudas que muchos padres y madres tienen en relación con las lecturas de sus hijos y les ayudará a la hora de elegir buenas lecturas.

Selecting a book for one's son or daughter is difficult but not impossible. In this article, the author aims to help families choose a book for their children. Questions like: Who is the book for? A book of poems, a play, with illustrations? Do babies read? Is the age important? are all addressed fully in this article which will surely dispel the doubts many parents have in relation to their children's reading and will help them choose good reading material.

Seleccionar un libro para nuestro hijo o hija es difícil pero no imposible. Algunos consejos nos pueden ayudar.

1. ¿Para quién es el libro?

Para seleccionarlo es importante que dibujes en tu mente cómo es tu hijo, qué le puede gustar como lector. Pero recuerda:

- Tu hijo o tu hija no eres tú: lo que a ti te gustaba, no tiene por qué gustarle.
- Tu infancia no es la de tus hijos: cualquier tiempo pasado no fue necesariamente mejor, y eso sirve también para los libros.
- No elijas el libro que te gusta a ti: lo va a leer él o ella, no tú.
- Elige el libro que le gustaría leer, no el que debería leer.
- Tus hijos se parecen mucho a ti: también leen para divertirse, para distraerse, para evadirse del duro día que han tenido en la escuela.



2. ¿Un relato?

Elegir un libro de creación es escoger un libro entre los muchos que hay en la librería o en la biblioteca. En «¿Cómo elegir obras de ficción?» encontrarás indicaciones que te van a ayudar.

Lo mejor es tener la información adecuada: qué tema trata, desde qué punto de vista lo enfoca, cómo es el estilo, cómo son los personajes, qué ritmo narrativo propone, con qué otros libros se relaciona, etc. Esa información la tienes en cada libro.

Estos consejos te ayudarán:

- Lee atentamente la cubierta y la contracubierta: te darán datos sobre el tema, su tratamiento, los personajes, los libros con los que se relaciona, etc.
- Lee el índice: te informará sobre el estilo y sobre la trama.
- Lee la primera página: intuirás si puede enganchar.
- Lee la última página: no juzgues el libro, no está escrito para ti. Piensa en tu hijo o en tu hija, ponte en su lugar: ¿le puede interesar?
- Con todo esto ya puedes saber si lo aconsejas o no. Ahora tienes muchas posibilidades de acertar. Y..., no le cuentes todo lo que ya conoces. Reserva la información. Dásela poco a

poco: será una buena ayuda para compartir la aventura de la lectura, un placer para los dos.

3. ¿Y un libro de poemas o de teatro?

Selecciona poemas para mirar, como los caligramas o los poemas visuales; también para leer, para recitar o escuchar. Cada uno de ellos tiene un momento lector y tienes ejemplos para cualquier edad.

Para elegir un buen libro de poemas, recuerda: valora la disposición del texto en la página, la tipografía y la ilustración. O la música del poema si es un audiolibros.

Busca poemas que sean capaces de:

- Conmover, expresan brevemente ideas, sentimientos, emociones o pasiones;
- evocar sensaciones,
- despertar la imaginación,
- asombrar,
- divertir.

Para los más pequeños, selecciona poemas ligados a la oralidad, que inviten al juego corporal y al recitado.

¿Y una dramatización? Aunque los textos dramáticos son creados para interpretarse, el teatro también tiene forma de libro y es importante leer teatro para enriquecer el bagaje cultural.

Elige libros que contengan propuestas para poder ser dramatizados así situarán mejor la obra en su contexto. Es importante que contengan diálogos claros y con escenas que marquen la evolución de la acción.

4. ¿Y libros de conocimientos?

Cuando hablamos de leer, no sólo nos referimos a los libros de literatura. Si a tu hijo o hija no le gusta la ficción, ayúdale a elegir libros de conocimientos. Encontrarás libros sobre islas, minerales o sobre el universo; historias sobre los griegos o los indios, sobre los medios de transporte, la tecnología, la arquitectura o la pintura, sobre las flores, sobre experimentos o el Camino de Santiago.

En la sección de Bibliotecas Escolares de Leer.es te ofrecemos una Web “¿Qué leer?” con numerosos recursos.

Si eliges uno de estos libros, recuerda los consejos de: «Cómo elegir obras de información y consulta.»



5. ¿Elegimos imágenes para leer?



Los libros con imágenes no tienen edad: hay libros con imágenes para bebés o para los más mayores. En «[¿Cómo elegir libros de imágenes?](#)» encontrarás indicaciones sobre los diferentes tipos: desde los imaginarios a los abecedarios, los que sólo tienen imágenes y los que incluyen breves textos, los libros de

conocimientos o los de juegos.

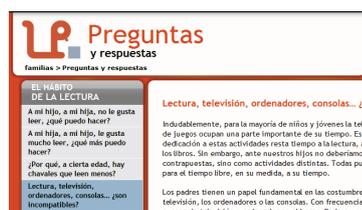
Para seleccionar un libro con imágenes, procura que sean atractivas, que transmitan sensaciones y sentimientos; observa que estén en sintonía o que creen contraste con el texto. Es importante que creen espacios vitales y no meros decorados y que den vida a los personajes diferenciándolos y llenándolos de chispa

6. ¿Cómo seleccionamos un cómic o una narración gráfica?

Estos libros son buenas elecciones que combinan ilustración y texto y puedes elegir desde las opciones más sencillas o las más complejas. Hay para todas las edades.

Para elegirlo, sigue los consejos anteriores y déjate guiar por el tema, los personajes, el estilo o el ritmo. La imagen y el texto deben hablarse y decir algo al lector. Observa que las viñetas den cuenta de la escena que relatan, que los bocadillos den la voz o sugieran los sentimientos de los personajes, que las cartelas den la voz al narrador. Fíjate en la tipografía porque puede dar buena información.

7. ¿Seleccionamos lecturas en pantalla?



Cuando hablamos de leer, no sólo nos referimos a los libros, también a las pantallas.

En Internet hay muchas y buenas lecturas que podéis hacer juntos: es un buen momento para que tu hija o tu hijo te enseñe lo que sabe y tú a él lo que sabes.

Elige páginas que tengan el respaldo de una institución, si buscas información fiable; que sean atractivas, si quieres entretenimiento; que sean claras, para que puedan navegar y encontrar la información.

Navegad por foros de lectores, revistas de libros, blogs de autores o de lectores y páginas que te hablen de libros para encontrar juntos la lectura que estabais buscando.

8. ¿Los bebés leen?



Nunca es pronto para empezar a leer. En *«Leer y escribir»* encontrarás 10 ideas claves para ayudar a tus hijos a dar los primeros pasos.

Para seleccionar un buen libro, recuerda que la primera lectura de tu bebé es tu voz: háblale, cántale, cuéntale historias, recítale poemas..., te entiende, le emocionas. Hay libros de

nanas y rimas que te ayudarán a encontrar la música exacta.

A partir de los seis meses, elige libros llamativos y breves para retener su atención, que cuenten historias a través de las imágenes, que tengan pocos detalles para que las reconozca y sobre todo que susciten la conversación contigo y la capacidad de sentir.

Un consejo no menos importante: compra libros que sigan la normativa europea, libros seguros hechos con tintas seguras: tu bebé los chupará, los morderá, jugará con ellos. No juegues con su salud.



9. ¿Es importante la edad?

Los consejos sobre la edad del lector que aparecen en los libros son eso, consejos. Lo importante es lo que le guste a tu hijo o a tu hija: no importa que el libro se aconseje para alguien de mayor o de menor edad. El gusto del lector es más importante que el consejo de la editorial.

La lectura de *«Los libros y las edades»* te ayudará a saber lo que puede gustar en las diferentes edades, pero recuerda: son sólo orientaciones.

Algunos temas o personajes, las páginas que tiene un libro son consejos sobre lo que puede ser mejor para cada lector, pero no desaconsejes nada porque tu hijo o tu hija son únicos y sus gustos como lectores pueden no coincidir con los consejos generales.



10. Hay un libro para cada lector y, sobre todo, para cada momento lector

Si le gusta la televisión, hay libros escritos de temáticas parecidas: si le gusta el amor, la aventura, el humor... Si quiere pensar o saber, disfrutar o sentir, mirar o aprender... Todo lo encontraréis en las lecturas: lo importante es dar con el libro que invita a todo eso.

Si necesitas más consejos:

- a. Habla con el responsable de la biblioteca, de la librería o del docente: son las personas que mejor os conocen. Déjate guiar por su consejo.
- b. Consulta libros que te pueden ayudar, por ejemplo:
 - Fundación Germán Sánchez Ruipérez, «Repertorios digitales (en línea)», Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil.
 - Gemma Lluch, *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Gijón: Editorial Trea, 2010.
 - Pep Molist, *Los libros tranquilos*. Madrid: Anaya, 2006 (*Els llibres tranquils*. Barcelona: Pagès Editors, 2003).
 - Rosa Navarro, *Por qué hay que leer a los clásicos*. Madrid: Ariel, 1996.
- c. O visita SOL Servicio de Orientación de la Lectura (Ministerio de Cultura) te ayudará a encontrar el libro que buscas.

¿Por qué hay que leer con los hijos y qué puede hacerse al respecto?

Why should we read with our children and what can we do regarding this matter?

Emilio Sánchez Miguel

1. ¿Por qué hay que leer con los hijos?

- a) Aprender a leer requiere un esfuerzo sostenido a lo largo de muchos años
- b) Hay que hacer visible desde el principio los beneficios asociados a ese esfuerzo
- c) El aprendizaje de la lectura empieza antes de que los niños vayan a la escuela.
- d) Hay “hijos” a los que no se les da bien la lectura

2. ¿Qué pueden hacer los padres?

- a) Narrar cuentos
- b) “Leerles cuentos”
- c) Leer con ellos
- d) Supervisar las tareas escolares en casa

El autor parte de la idea de que llegar a ser un buen lector no es más sencillo que llegar a ser un buen violinista o un buen tenista; y, nos guste o no, cada uno de esos posibles logros requiere años de esfuerzo sostenido. Para mayor claridad, “leer sin errores las palabras escritas” –un criterio común de que se ha aprendido a leer- no es en realidad una conquista comparativamente mayor que la de “sacar las siete notas” a un violín o la de “ser capaz de dar los golpes básicos con la raqueta de tenis” sin perder la compostura. A partir de aquí, el autor ofrece una serie de consejos muy útiles para ayudar a los padres a conseguir que sus hijos sean buenos lectores.

The author starts from the premise that to become a good reader is no more simple than becoming a good violinist or a good tennis player; whether we like it or not, each of these possible achievements requires years of sustained effort. For greater clarity, “reading the written word without errors”- a common criterium of learning to read- is not, in reality, a comparatively greater conquest than “getting the seven notes from a violin” or “being able to perform basic shots with a tennis racket” without losing one’s composure. From this starting point, the author provides some very useful advice for parents to help their children become good readers.

1. ¿Por qué hay que leer con los hijos?

a. Aprender a leer requiere un esfuerzo sostenido a lo largo de muchos años

Una idea inicial a considerar es que llegar a ser un buen lector no es más sencillo que llegar a ser un buen violinista o un buen tenista; y, nos guste o no, cada uno de esos posibles logros requiere años de esfuerzo sostenido. Para mayor claridad, “leer sin errores las palabras escritas” –un criterio común de que se ha aprendido a leer- no es en realidad una conquista comparativamente mayor que la de “sacar las siete notas” a un violín o la de “ser capaz de dar los golpes básicos con la raqueta de tenis” sin perder la compostura. Sin duda, en esos dos últimos casos se acepta con naturalidad que aún queda un largo camino por delante, jalonado de nuevas exigencias, hasta ser un tenista o violinista aceptable, una conclusión que debemos aplicar también al caso de la lectura: leer bien las palabras escritas es un logro apreciable pero tan insuficiente como manejar la raqueta en el caso del tenis o lograr la coordinación motora que permite generar los sonidos elementales en el aprendizaje del violín.

Esto plantea un problema motivacional muy importante: ¿por qué hacer semejante “inversión” y durante tanto tiempo? Poco puede sorprendernos saber que los estudios que se han hecho sobre cómo la gente llega a convertirse en buenos violinistas o tenistas muestran justamente el siguiente fenómeno: hay muchas personas practicando cuando el nivel de exigencia es bajo pero su número se reduce a la misma velocidad con la que se incrementan las exigencias: “Papá, ¿para qué necesito yo tocar el violín?”, puede preguntar un niño de 8 años cuando empieza a constatar que eso del violín no puede hacerse de cualquier manera.

b. Hay que hacer visibles desde el principio los beneficios asociados a ese esfuerzo

Aquí, habremos de aceptar que la mejor razón que se le puede dar a un niño para seguir con el violín (la lectura o el tenis) es hacerle vivir, ya, la experiencia maravillosa que supone deslizar los dedos por las cuerdas del mástil (o golpear con precisión la pelota o meterse en una historia apasionante). A veces, dada la penuria de recursos con la que los críos cuentan inicialmente, esa experiencia sólo pueden experimentarla viendo a sus padres o figuras cercanas disfrutar tocando, jugando o leyendo. En estadios algo más avanzados, será posible experimentar con ayudas lo que uno podrá vivir por sí mismo en el futuro; por ejemplo, un niño puede conseguir sacar una nota de un violín gracias a que la mamá coloca sus dedos en la posición adecuada mientras él desliza el arco sobre las cuerdas. Una experiencia que puede ser decisiva para querer aprender a hacerlo por uno mismo.

Además, otra razón muy convincente para “seguir con lo del violín, la lectura o el tenis” es comprobar que sin esas destrezas no hay forma de participar en las actividades cotidianas de cada entorno familiar (por ejemplo, hay familias en las que la música, el deporte o, por qué no, la lectura forman parte de la vida cotidiana). Hay, pues, que cargarse de razones para mantenerse en el duro proceso de aprendizaje que requiere llegar a ser competente en algo. Unas, nos llevan a experimentar anticipadamente el disfrute asociado a las prácticas objeto de enseñanza; las otras provienen de la certeza de que sin ellas es imposible “estar” donde uno está o quiere estar. La escuela sin duda proporciona ambos tipos de razones, pero las familias tienen a mano la posibilidad de ampliar esas mismas certezas en el seno de su vida cotidiana. Para ello la lectura, como se sugiere en los ejemplos del violín, debe ser algo cotidiano y los niños deben tener la oportunidad de participar en alguna actividad de lectura contando con la ayuda de los padres o hermanos mayores (véase esto mismo en la segunda parte de este artículo). Esto es especialmente relevante cuando tenemos en cuenta que la

mayor parte de los padres cuyos hijos se inician en el violín no saben tocar el violín, pero sí son lectores competentes. Y más importante aún, nuestros hijos pueden “fracasar” con el violín pero no con la lectura.

c. El aprendizaje de la lectura empieza antes de que los niños vayan a la escuela.

Una tercera idea es que el aprendizaje de la lectura empieza mucho antes del momento en el que una maestra inicia formalmente el proceso de aprendizaje ayudando a los alumnos a entender que las letras se relacionan con los sonidos que ellos mismos producen cuando hablan. Sabemos, por ejemplo, que la experiencia de que se le lean cuentos en los primeros años de vida se relaciona después con el éxito en la lectura, muy probablemente porque esos cuentos que se les leen o se les narran oralmente tienen alguna de las propiedades que están presentes en la lectura pero no en una conversación cotidiana. Por ejemplo, en una conversación uno puede decir sin resultar hermético:

“(El) lo cogió de aquí abajo y lo lanzó enrabiado hacia allá”

pues nuestros ojos pueden identificar mientras se pasean por la habitación qué es ese “aquí abajo”, ese “allá”, ese “él” y ese “lo”. Sin embargo, una narración (sea de una anécdota, de un mito o de un cuento infantil) habla de una situación que está más allá del espacio y del tiempo inmediatos, y por eso, quien habla debe proporcionar instrucciones para recrear la situación en la que encajan las acciones de los personajes.

“Juan estaba sentado justo delante de la mesa en la que estamos ahora nosotros y al ver el balón en el suelo, lo cogió con sus manos y lo lanzó enrabiado hacia la estantería del fondo”.

Esa capacidad para construir situaciones a través del lenguaje forma parte de la lectura y de las narraciones orales. Por ejemplo, un cuento nos transporta, gracias al lenguaje, a mundos que no pueden recorrerse con los ojos, pero sí construirse internamente. Consecuentemente, cada vez que un niño escucha una narración completa que se refiere a acontecimientos lejanos en el tiempo y en el espacio, desarrolla habilidades específicas que serán muy útiles cuando se adentre en la lectura (dedicada, por definición, a describir mundos que están más allá de la página impresa). Sin duda el contexto familiar es especialmente propicio para este tipo de experiencias que en ningún caso colisionan con la labor que se desarrolla en el aula.

d. Hay “hijos” a los que no se le da bien la lectura

La cuarta razón estará sin duda en la mente del lector: hay “hijos” a los que no parece dárselos bien eso de tocar el violín, la lectura o el tenis. Ciertamente, está bien documentado que hay diferencias individuales a la hora de acometer con éxito cualquier tarea de aprendizaje. Eso lo sabemos, de manera particularmente nítida, en el caso de la lectura, donde efectivamente hay chicos que encuentran muy costoso unir letras y sonidos de una manera fluida. En esos casos, y a diferencia de lo que ocurre en el tenis o el violín, uno no puede abandonar. Y para evitarlo, el apoyo familiar es especialmente relevante pues sólo leyendo mucho es posible llegar a leer bien, pero, previsiblemente, a quien le cuesta leer, tenderá a no hacerlo y con ello se amplía la brecha con los logros de sus compañeros. Las dificultades iniciales tienen efectos acumulativos que conviene eliminar cuanto antes y las familias pueden proporcionar esas experiencias personalizadas de lectura que pongan en contacto permanente al niño con la lectura.

2. ¿Qué pueden hacer los padres?

En parte la respuesta es esperanzadora: deben hacer *lo que ya hacen espontáneamente* sólo que con mayor intensidad y quizás conciencia. Veamos ejemplos.

a. Narrar cuentos

Sugerir a los padres que narren o cuenten cuentos a sus hijos resulta innecesario dado que eso forma parte de la vida. Querámoslo o no, nos pasamos las horas relatando historias, anécdotas y cuentos. Aquí, tan sólo cabe subrayar la importancia de esas experiencias y, en todo caso, animar a los padres a hacerlo con mayor frecuencia y conciencia, asumiendo que cuanto más alejado esté el cuento de la experiencia cotidiana, en mayor medida los hijos se verán animados a basarse en el lenguaje para construir mentalmente esos mundos posibles que en ellos se refieren. Esta sugerencia se relaciona, pues, con la tercera de las razones esgrimidas en la primera parte de este artículo. Efectivamente, escuchando esas historias fascinantes, los niños, sin saberlo, están aprendiendo también a leer.

b. “Leerles cuentos”

Esto supone en realidad operar con todo un gradiente de posibilidades. La más elemental es iniciar a los niños en la lectura de cuentos antes de que comience formalmente la enseñanza de la lectura. Estamos hablando de utilizar materiales escritos con un amplio soporte gráfico, que permita que el adulto lea mientras muestra al niño cómo emplear esas palabras que él mismo pronuncia para situar a los personajes (figuras) del cuento en un espacio, un tiempo y unas circunstancias que sostienen las acciones que son relatadas. Por supuesto, los niños –como ocurría en la anterior experiencia- no saben leer, pero se van haciendo una idea del tipo de elementos (esas marcas extrañas impresas entre las escenas) y actividades involucradas (pronunciar en voz alta) al mismo tiempo que experimentan las gozosas emociones que acompañan al desarrollo de las historias. Puede que no haya mejor modo que éste para mostrar a un niño la importancia de esa conquista, en la que sin saberlo está involucrado, y hasta qué punto habrá de formar parte de su vida.

c. Leer con ellos

Una experiencia accesible en el contexto familiar es proporcionar experiencias de *lectura conjunta* en la que padre y niño se turnan leyendo un texto relevante: cuentos, por supuesto, pero también cualquier texto que nos transportan a mundos que contrastan con el nuestro (por ejemplo, animales, países o personajes exóticos). Es importante subrayar que para que un texto (sea o no una historia) resulte atractivo debe tener una extensión mínima; quizás una página. Y una página puede sobrepasar las posibilidades iniciales de lectura de los críos que, quizás, se fatiguen después de luchar con las palabras de las tres primeras líneas, muy poca cosa para meterse en el contenido de la historia. Siempre cabe hacerles leer historias de tres líneas, que entran, sí, en sus posibilidades lectoras pero que raramente pueden dar lugar a emoción alguna. La solución es que los niños lean con otros más competentes (sus padres o hermanos mayores) y repartirse el trabajo de la lectura: las tres primeras líneas para el papá, las tres siguientes para el crío y así hasta el final. Como consecuencia, el niño pone en juego todas sus posibilidades al mismo tiempo que se garantiza una experiencia globalmente grata (algo que no ocurrirá si se leen historias de tres líneas o si quien sólo puede leer 3 líneas se ve

abocado en enfrentarse a 30). Obviamente, los padres pueden acompañar la lectura resumiendo lo leído, creando suspenses para el futuro inmediato, completando con sus palabras lo dicho en el texto o animando a sus hijos a “ir más allá” del texto.

Esta es una medida muy útil para los hijos a los que no se les da bien “lo de la lectura” y necesitan una ración extra de experiencias motivadoras, pero lo es también para todos los niños en la medida en que les ayuda a experimentar con otros lo que podrán obtener por sí mismos en el futuro.

d. Supervisar las tareas escolares en casa

De nuevo se trata de un tipo de actividad muy común, cuyo valor, eso sí, puede ser resaltado a la luz de todo lo expuesto. Efectivamente, supervisar las tareas escolares es otra manera de leer con alguien más capaz, y no ya esos textos primeros, necesariamente motivadores, sino esos otros, quizás más intrincados, pero que, nos gusté o no, forman parte del paisaje de una vida “alfabetizada”. También con ellos, o quizás sería mejor decir que especialmente con ellos, conviene experimentar que uno puede alcanzar con la ayuda de los demás un éxito que más adelante estará reservado al contacto con uno mismo.

Con esta última sugerencia cerramos el círculo de nuestra argumentación: hay que empezar bien, por supuesto, proporcionando, como se ha venido insistiendo, experiencias gratas, pero aún es más importante retener de estas páginas otra conclusión: que lo difícil reside en *preservar* el compromiso con la lectura, afrontando los sucesivos retos que el contacto con lo impreso nos depara a lo largo de muchos años. Recuérdese que hay mucha gente iniciándose en el golf, el ski o el inglés, pero hay muy pocos que finalmente acaben siendo competentes en cada una de estos dominios. La lectura no nos permite semejante frivolidad: todos los niños deben adquirir una alfabetización completa. Por eso, los padres deben asumir que cuantas más dificultades experimentan sus hijos más ayudas deben recibir y durante más tiempo. Habrá hijos con los que bastará hacer lo que uno haría espontáneamente (contar relatos, leerles cuentos o leer con ellos al comienzo del proceso); pero a veces ocurre que esa asistencia, que uno presta casi sin saberlo, debe transformarse en una actividad deliberada, que ha de prolongarse en el tiempo y extenderse a un amplísimo número de situaciones de lectura y de estudio no necesariamente placenteras. A nadie le cuesta ayudar ocasionalmente, como a nadie le cuesta aprender un poco de inglés, de golf o de ski, pero la situación cambia cuando esa ayuda debe ser sistemática (justo lo que acontece cuando eso de aprender a jugar al golf se vuelve una experiencia ordenada). Si eso ocurriera, los padres deben cargarse de razones que justifiquen su inversión de energía y tiempo. Quizás estas páginas contribuyan a encontrarlas.

Estudiantes

10 claves para que aprendas a comprender. Educación Primaria

10 keys for you to learn to comprehend. Primary Education

Eduardo Vidal Abarca

Leer no sólo consiste en comprender lo que se dice, sino que es necesario que lo interpretemos, e interpretar significa valorar críticamente el texto: darle el sentido real que tiene en nuestra comunidad y utilizarlo provechosamente en nuestro día a día. En un breve esquema, concebido a modo de guía para alumnos de Educación Primaria, el autor expone diez claves y, a la vez, una serie de preguntas sobre cada una de ellas, que encaminan a la consecución de esas claves.

Reading does not only consist of understanding what is written but also requires us to interpret and this means assessing the text critically: giving it the real meaning that it has in our society and using it profitably in our daily life. In a short outline intended as a guide for Primary pupils, the author provides ten key steps and, at the same time, a series of questions about each one which lead to their achievement.

¿Qué he de hacer para comprender mejor?	¿Cómo puedo comprobar si lo hago bien?
1. Busca sentido a lo que lees	¿Entiendo lo que quiere decir el texto? ¿Tiene sentido? ¿Me puedo imaginar lo que voy entendiendo?
2. Presta atención a “lo que dice” el texto	¿Sería capaz de decir con mis propias palabras lo que el texto decía?
3. Asegúrate de comprender bien los conceptos más importantes	¿Cuáles son los conceptos más importantes de la lectura? ¿Los entiendo bien?
4. Relaciona las nuevas ideas con las anteriores	¿Qué tiene que ver lo que dice el texto aquí con lo que decía allá?
5. Busca palabras que indican cómo relacionar ideas y sigue las pistas que te indican	¿Hay palabras como “así...”, “de esta forma”..., “por todo eso”, “a diferencia de...” o similares? ¿Me dan pistas sobre cómo relacionar las ideas?
6. Ve sintetizando lo que lees conforme vas leyendo, sobre todo al final de cada párrafo	¿En síntesis, qué dice lo que he leído hasta aquí?
7. Haz un esquema con lo más importante del texto	¿Están los conceptos más importantes en el esquema? ¿Están bien relacionados?
8. Deja pasar unos minutos tras leer un texto y comprueba lo que has comprendido	Pasado un tiempo, ¿Qué recuerdo de lo que he leído? ¿Puedo definir los conceptos más importantes? ¿Qué preguntas se me ocurren sobre el texto?
9. Lee de forma diferente los textos no continuos (gráficos, diagramas, tablas, mapas) que los continuos (textos habituales)	¿Sé bien cómo leer los textos no continuos? ¿Leo primero la información clave para entenderlos?
10. Lee de forma flexible dependiendo de la meta que tengas	¿Leo igual cuando tengo que explicar algo que cuando tengo que localizar un dato? ¿Tengo en cuenta lo que me preguntan cuando respondo a preguntas?

10 claves para aprender a comprender. Educación Secundaria Obligatoria

10 key steps for learning how to comprehend. Secondary Education.

Eduardo Vidal Abarca

1. Buscar sentido a lo que se lee
2. Prestar atención a “lo que dice” el texto
3. Buscar comprender los conceptos esenciales
4. Relacionar las nuevas ideas con las anteriores
5. Interpretar las ayudas textuales para relacionar ideas
6. Elaborar síntesis de lo que se va leyendo
7. Organizar gráficamente las ideas del texto
8. Comprobar la comprensión de un texto pasado un tiempo
9. Distinguir cómo leer tipos diferentes de textos
10. Leer de forma flexible dependiendo de las metas y entornos de lectura

Leer no sólo consiste en comprender lo que se dice, sino que es necesario que lo interpretemos, e interpretar significa valorar críticamente el texto: darle el sentido real que tiene en nuestra comunidad y utilizarlo provechosamente en nuestro día a día. En un breve esquema, concebido a modo de guía para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, el autor da diez claves y, a la vez, una serie de preguntas sobre ellas que encaminan a la consecución de esas claves.

Reading does not only consist of understanding what is written but also requires us to interpret and this means assessing the text critically: giving it the real meaning that it has in our society and using it profitably in our daily life. In a short outline intended as a guide for Secondary pupils, the author provides ten key steps and, at the same time, a series of questions about each one which lead to their achievement.

A continuación encontrarás un documento dirigido a los profesores y profesoras de Educación Secundaria Obligatoria que resume unas claves sobre cómo los alumnos y alumnas pueden aprender a mejorar sus estrategias de comprensión de textos expositivos. Están escritas en forma de decálogo. Sintetizan recomendaciones que la mayoría de los expertos en comprensión suscribirían. Previamente, encontrarás unas reflexiones que enmarcan la lectura de textos expositivos en la ESO.

Leer para ser ciudadano

A veces se piensa que el aprendizaje de la lectura finaliza al acabar la Educación Primaria. Es un error. Con la Educación Primaria se ha acabado, para la mayoría, aunque no para todos, una fase del aprendizaje de la lectura: la automatización del código alfabético que posibilita una lectura fluida. Es el momento de centrarse en la parte más interesante y difícil de la lectura: utilizar la lectura para “lograr metas personales, desarrollar los conocimientos y las potencialidades personales, y participar en la sociedad”, propósitos de la lectura según el informe PISA, con los que cualquier profesor estará de acuerdo. Eso implica ser capaz de leer documentos de cualquier género (p. ej., periódicos, enciclopedias, folletos, documentos informativos, narraciones), tanto el documento estándar, es decir, el clásico texto continuo compuesto de frases agrupadas en párrafos y secciones, como textos no-continuos (p. ej., gráficos, mapas, o diagramas), y en cualquier entorno, es decir, tanto el texto impreso como el texto digital. Hoy en día es imprescindible saber leer apropiadamente todo ese tipo de textos para poder ser un ciudadano. Ése es el aprendizaje que comienza en la Educación Secundaria y que seguirá a lo largo de toda la vida. Pero es en la ESO donde se asientan las bases de ese aprendizaje posterior. Por eso es tan importante la lectura en esta etapa educativa.

¿Leer o aprender contenidos?

A veces se ve la Educación Primaria como el momento de aprender las capacidades básicas de leer y escribir, y la Educación Secundaria como el momento de aprender contenidos conceptuales. *¡Ya deben saber leer y escribir!* se afirma a veces enfáticamente.

Leer y aprender contenidos son dos caras de la misma moneda, no dos monedas diferentes. Se aprenden contenidos leyendo, pero no leyendo sin más. Hay que aprender cómo leer textos de historia, de ciencias, de geografía, de filosofía, de literatura, o problemas matemáticos. Hay que entender y aprender los conceptos fundamentales de cada una de esas materias leyendo. Por supuesto los profesores los enseñarán, pero a la vez enseñarán a localizar la información relevante para responder a determinadas preguntas, a seguir los razonamientos de los autores de un texto, a utilizar e integrar la información visual (p. ej., diagramas, gráficos, mapas, etcétera) que acompaña a esos textos, a evaluar tanto el contenido (*lo-que-dice*) como la forma (*cómo-lo-dice*) de esos textos. Es decir, no hay dicotomía entre aprender a leer y aprender los contenidos. Ambos han de ir de la mano. Ello requiere prestar atención tanto a los contenidos como a la lectura de esos contenidos.

A continuación se explican brevemente 10 claves que desmenuzan lo que significa **aprender a leer** textos expositivos en la ESO. Para ilustrar esas claves nos servimos de un breve texto expositivo titulado *La evolución de las especies* que explica la teoría de Darwin sobre la evolución, un texto típico del currículo de la ESO.

LA EVOLUCIÓN DE LAS ESPECIES

La evolución explica el origen de todos los seres vivos emparentando unos con otros por medio de la herencia de los caracteres genéticos. Las primeras observaciones sobre la posible evolución de los

seres vivos proceden de los antiguos griegos. Sin embargo, hasta hace más de un siglo, los biólogos no se atrevieron a formular ninguna teoría sobre la evolución. Según la primera teoría, propuesta por Lamarck, las características adquiridas a lo largo de la vida, por ejemplo, los músculos desarrollados por un atleta, se heredan por sus descendientes. La teoría de Lamarck se ha abandonado porque se demostró que las variaciones corporales no pueden heredarse de padres a hijos. Un animal al que le falte una pata no tiene por qué producir descendientes sin esa pata. La teoría admitida actualmente fue propuesta por Darwin a mediados del siglo pasado. Darwin observó que en todos los seres vivos se producían variaciones en su estructura. Algunas eran perjudiciales para el individuo, pero otras eran favorables. Darwin propuso que los seres vivos que sufrían variaciones beneficiosas podían estar mejor adaptados al ambiente. Estos seres vivos tenían más posibilidades de tener una larga vida, de reproducirse y de transmitir las variaciones genéticas. Según Darwin, a lo largo de generaciones, se fueron produciendo muchos pequeños cambios. Si estos cambios facilitaban la supervivencia, se originaban individuos con caracteres distintos de los caracteres que tenían sus lejanos antecesores.

Durante la reproducción, al formarse los cromosomas de las células sexuales, resultan nuevos organismos de características genéticas distintas a las de sus progenitores. Así se originan nuevos organismos, todos distintos entre sí, y mejor o peor adaptados al ambiente. Los genes de la célula reproductora de un ser vivo pueden variar en el transcurso de su vida. A este cambio accidental se le llama mutación. Normalmente, una mutación origina una cierta deficiencia. En algunos casos, esta deficiencia es grave y puede llegar a producir la muerte del individuo. En unos pocos casos, la mutación origina un individuo con mejores características. Se calcula que las mutaciones se producen normalmente en la naturaleza, una vez por cada millón de individuos. Pero hay factores ambientales que producen mutaciones más frecuentes, por ejemplo, ciertas sustancias químicas o la radioactividad.

Imaginemos que el proceso de la evolución actúa sobre una población de ovejas de una región fría. En esta población una oveja podría sufrir una variación o una mutación favorable en el gen responsable de la producción de lana. Esta oveja estaría mejor adaptada que el resto para resistir el frío. La oveja sobreviviría un mayor número de estaciones y podría producir más descendientes que otra del rebaño. Aparecerán ovejas mejor adaptadas que el resto de la población. Al cabo de mucho tiempo se originará una variación en la especie, y aumentará cada vez más el número de ovejas que poseen ese determinado gen. Se habrá producido una selección de la especie. Al cabo del tiempo, las ovejas menos adaptadas pueden llegar a desaparecer.

A continuación encontrarás las 10 claves para aprender a comprender.

1. Buscar sentido a lo que se lee

Leer es entender las ideas que alguien, el autor, nos está comunicando con un texto escrito. Este principio tan simple no es evidente para muchos estudiantes de Secundaria. Para muchos de ellos, leer es sobre todo no equivocarse al leer las palabras de un texto. Pero leer es construir en la mente una representación de ese trozo de realidad que alguien nos intenta transmitir mediante un texto. Por ejemplo, comprender el texto *La Evolución de las Especies* supone entender cómo han ido surgiendo las diferentes especies de seres vivos, y cómo las especies han ido cambiando a lo largo de la historia de la vida. Así, es importante iniciar la lectura de un texto pensando que un texto va a contar algo relacionado con el título del texto. Conforme se avanza en la lectura es igualmente esencial pensar: ¿tiene sentido lo que el texto me cuenta? ¿Veo la lógica de lo que dice? ¿Soy capaz de imaginarme la situación de la que el texto me está hablando? Y finalmente, cuando se ha terminado de leer es igualmente importante pensar: ¿está claro lo que el texto quería comunicar? ¿Qué he aprendido?

2. Prestar atención a “lo que dice” el texto

El primer paso para llegar a comprender un texto es prestar atención cuidadosa a lo que el texto dice. De la misma forma que para entender lo que el profesor nos está diciendo es esencial fijarse en lo que nos dice, comprender un texto requiere atender cuidadosamente a lo que el texto dice. Y lo que “dice” o comunica el texto son ideas, no palabras.

Las palabras únicamente sirven para comunicar ideas, pero esas ideas podrían ser comunicadas con esas palabras u otras parecidas. Cuando uno termina de leer una frase, ¿sería capaz de decir con sus propias palabras lo que el texto decía? Ser capaz de decir con las propias palabras lo que se ha leído es una señal clara de comprensión. No es aconsejable leer superficialmente un texto en la primera lectura. Lo aconsejable es intentar entender el máximo posible la primera vez que se lee, lo cual no quiere decir que todo se entienda a la primera. Sucesivas lecturas ayudarán a matizar y profundizar en el contenido del texto, pero la primera lectura es importante.

3. Buscar comprender los conceptos esenciales

Los textos expositivos se articulan en torno a ideas fundamentales. Esas ideas fundamentales frecuentemente contienen conceptos o términos importantes, más o menos abstractos, y más o menos desconocidos.

Por ejemplo, el texto *La evolución de las especies* se articula en torno a los conceptos de *teoría*, *variaciones genéticas*, *supervivencia*, *mutación*, *selección*, y *adaptación*. Es importante intentar comprender esos conceptos conforme se va leyendo. Para ello, el contexto en el que están insertados puede ayudar. Por ejemplo, el concepto de *adaptación* puede ser entendido al relacionar la expresión “oveja mejor adaptada que el resto” con las ideas próximas la “oveja sufrió una variación o mutación favorable en el gen responsable de la producción de lana”, y la “región (donde vivía la oveja) era fría”, así como con otras más distantes, como que a veces las mutaciones “producen individuos con mejores características”. Otras veces será necesario acudir a una fuente externa, sea un diccionario, una enciclopedia, el profesor u otra persona con conocimientos suficientes.

En todo caso, los conceptos esenciales de un texto expositivo deben ser objetivo esencial en la comprensión. Nótese que hay conceptos que no son esenciales para entender un texto. Por ejemplo, el concepto “radioactividad” no es esencial en este texto. Un concepto no esencial puede anotarse como desconocido y, posteriormente, tratar de encontrar su significado. Pero un lector debería aprender que hay conceptos esenciales, mientras otros no lo son.

4. Relacionar las nuevas ideas con las anteriores

Un texto es un conjunto coherente de ideas. Es coherente porque unas ideas están relacionadas con otras. Esas relaciones frecuentemente no están explícitas en los textos.

Por ejemplo, en el texto *La evolución de las especies* los alumnos han de inferir que “los cambios que facilitaban la supervivencia” eran “las variaciones beneficiosas que posibilitaban tener una larga vida, reproducirse y transmitir las variaciones genéticas a los descendientes”, todo lo cual hará que “aparezcan individuos con caracteres distintos de los caracteres que tenían sus lejanos antecesores”.

Ahora bien, esas relaciones no están explícitas en el texto. Es el lector quien ha de inferirlas aplicando razonamientos lógicos (por ejemplo, *si unos animales sufren cambios que facilitan su supervivencia tendrán más posibilidades de vivir que otros, y cuando tengan descendientes les transmitirán esos cambios a sus hijos, con lo cual los descendientes serán diferentes de los antecesores*).

Otras veces la inferencia se hace activando conocimientos previos generales. Por ejemplo, en el tercer párrafo se dice que “en una región fría una oveja podría sufrir una mutación favorable en el gen responsable de la producción de lana” y en la frase siguiente se dice que “esta oveja estaría mejor adaptada que el resto para resistir el frío”. El lector ha de inferir que la mutación incrementaría la cantidad de lana, y que la lana protege del frío. En todo caso, tratar de relacionar unas ideas con otras preguntándose, por ejemplo, ¿qué tiene que ver lo que estoy leyendo ahora con lo que acabo de leer? Es una manera excelente de aprender a comprender lo que nos dice un texto.

5. Interpretar las ayudas textuales para relacionar ideas

Los textos suelen incluir expresiones que indican al estudiante que debe relacionar lo que ahora está leyendo con alguna información anterior. En el texto *La evolución de las especies* hay algunos ejemplos. La segunda frase del segundo párrafo comienza con la palabra “Así”. Es una palabra general que en este caso podría ser sustituida por la expresión “de esta forma”, o “esto hace que”. Es decir, la palabra “así” está indicando al lector que hay una relación entre lo que va a leer y lo que acaba de leer. En otras ocasiones, la expresión es algo más explícita. Por ejemplo, la siguiente oración comienza diciendo “a este cambio accidental”... El estudiante debe entender que antes se ha debido hablar de un cambio. Efectivamente, la oración anterior hablaba de “las variaciones en los genes de la célula reproductora”. Pero también en el párrafo anterior, al explicar la teoría de Darwin, se hablaba de los “cambios que facilitaban la supervivencia” como motor de la evolución. De esta forma, la palabra “cambio” es una conexión explícita entre el primer párrafo y el segundo. En síntesis, los textos incluyen expresiones que indican al lector que debe conectar dos o más ideas. A veces, esas expresiones son muy explícitas (por ejemplo, “debido a”, “a diferencia de”), pero otras lo son menos. En todo caso, un buen lector prestará especial atención a estas expresiones que el escritor ha puesto para guiar la correcta comprensión de lo que quiere decir.

6. Elaborar síntesis de lo que se va leyendo

Conforme se va leyendo es conveniente hacer un esfuerzo por ir sintetizando lo que se acaba de leer a fin de llegar a unas ideas que resuman lo esencial del texto. Si un texto está bien escrito, esas síntesis es conveniente hacerlas tras la lectura de cada párrafo. De esta forma se irán organizando las ideas del texto, lo que contribuye a dar coherencia a todo el texto. Unas veces esas ideas-síntesis podrán ser una de las ideas del texto, pero muy frecuentemente esas ideas-síntesis hay que elaborarlas relacionando varias ideas entre sí. Por ejemplo, tras leer el primer párrafo del texto *La evolución de las especies*, el lector podría llegar a la siguiente idea-síntesis: En los tiempos modernos se han formulado dos teorías sobre la evolución, la de Lamarck, que se demostró errónea porque los cambios adquiridos por los padres no se heredan por los hijos, y la de Darwin, actualmente admitida, que explica la evolución por cambios en la estructura de los individuos que les hacía estar más adaptados al ambiente. Ideas similares se podrían elaborar con otros párrafos. Este proceso puede ser muy complicado en una primera lectura y frecuentemente es necesario que los profesores ayuden. No

obstante, estos procesos de organización son objetivo esencial en posteriores relecturas. Hay que tener en cuenta igualmente que hay textos en los que elaborar estas ideas-síntesis es más fácil (por ejemplo., cuando están explícitas en los textos) y otros en los que es más difícil (por ejemplo., cuando no lo están).

7. Organizar gráficamente las ideas del texto

Tras la primera lectura del texto, es conveniente hacer actividades tales como hacer esquemas, mapas de ideas u otras similares. Todas ellas requieren releer el texto con la finalidad de representar organizadamente la estructura de ideas del texto. Hacerlo en forma de esquemas conlleva establecer estructuras jerárquicas de ideas, donde hay ideas de nivel 1, de nivel 2, y así sucesivamente. Hay formas diversas de hacer estos esquemas (por ejemplo, en forma de llaves, de diagrama, etcétera), pero todas ellas implican seleccionar o elaborar ideas de diferentes niveles de importancia y relacionarlas entre sí.

Organizar gráficamente las ideas del texto en forma de mapas de ideas no requiere una representación jerárquica como los esquemas, sino una representación en forma de red. En esta red las unidades o nodos son conceptos importantes conectados por relaciones (por ejemplo, causa, a-fin-de, es-un-ejemplo-de, está-formado-por, etcétera). Ambas formas de representar gráficamente las ideas del texto son útiles para aprender a comprender porque ayudan al estudiante a organizar y dar coherencia a las ideas del texto, que es lo esencial de la comprensión.

8. Comprobar la comprensión de un texto pasado un tiempo

Cuando acabamos de leer un texto frecuentemente nos parece que lo hemos comprendido bien. Si pasados unos pocos minutos intentamos recordar lo que el texto decía nos daremos cuenta de que esa sensación de haber comprendido bien era en parte falsa. Encontraremos que no recordamos muchas ideas, que algunas ideas que nos parecía haber entendido bien no están tan claras como nos parecía, o que recordamos ideas sueltas, pero no tenemos una representación organizada de lo que el texto decía. Todo esto no es solo efecto del olvido propio de nuestra memoria, que ciertamente es un factor previsible. Además del olvido, hay otro factor importante: la comprensión es un fenómeno constructivo, no es un fenómeno de todo o nada. Comprender un texto expositivo es complicado. Como hemos visto requiere realizar muchas operaciones mentales durante la lectura (las explicadas en las claves 2 a 6). Dada esta complejidad es muy previsible que no todas ellas se hagan en una primera lectura, e incluso que algunas de ellas se hagan de forma errónea (por ejemplo, malentendiendo alguna de las ideas del texto).

Comprobar la comprensión tras unos minutos nos ayuda a darnos cuenta de esta complejidad, a desconfiar de la sensación de comprensión inicial y, sobre todo, a darnos cuenta de que para comprender en profundidad un texto expositivo nuevo para nosotros es necesario volver sobre él y profundizar en su comprensión.

9. Distinguir cómo leer tipos diferentes de textos

Los textos a los que nos hemos estado refiriendo hasta ahora, como La evolución de las especies, son textos que se leen de forma secuencial desde principio a fin siguiendo el orden de los párrafos (i. e., párrafo 1, párrafo 2, etc.). Pero frecuentemente en la Educación Secundaria los textos continuos están acompañados de otros textos que se han denominado no-continuos. Ejemplos de estos textos de lectura no continuos son: un gráfico (por ejemplo, de barras, o en forma de tarta), una tabla (por ejemplo, con el horario de trenes de una estación), un diagrama (por ejemplo, con la estructura organizativa de los diferentes organismos de un ayuntamiento), o un mapa (por ejemplo, político o físico). Algunos de estos textos son más específicos de una materia (por ejemplo, los mapas son más propios de las Ciencias Sociales), pero la mayoría son comunes a muchas áreas. Es más, son fundamentales para entender los contenidos de esas áreas. Para comprender estos textos no-continuos es necesario aprender el lenguaje específico de cada uno de ellos (por ejemplo, el papel de las leyendas en los gráficos o mapas, o la relación entre los elementos de una tabla o de un diagrama) de forma que se entiendan las relaciones entre los distintos elementos informativos del mismo.

Es igualmente necesario aprender a traducir verbalmente las informaciones de esos textos no secuenciales de forma que los estudiantes integren las informaciones verbales propias de los textos continuos con las no-verbales o gráficas propias de los textos no-continuos.

10. Leer de forma flexible dependiendo de las metas y entornos de lectura

En la Educación Secundaria los textos expositivos suelen ir acompañados de preguntas que orientan al lector sobre cómo leerlos. A veces es necesario leer en profundidad el texto para entender el máximo posible. Otras veces se puede leer más superficialmente porque el objetivo de la lectura es sólo localizar un dato. Si el dato es muy simple, es incluso posible no leer siquiera todo el texto sino inspeccionarlo superficialmente hasta encontrar el dato que nos interesa.

En otras palabras, frecuentemente la lectura tiene una meta específica (por ejemplo., responder a una pregunta o buscar una información), y esa meta hace variar cómo se lee, con lo cual hay que emplear estrategias flexibles de lectura. Esta flexibilidad es aún mayor en el entorno de Internet. En estos entornos, la flexibilidad y la lectura estratégica es la norma. Ya no hay un texto que haya que leer de principio a fin, sino páginas web con estructuras de información muy diversa y conectadas entre ellas por menús e hipervínculos no siempre transparentes para el usuario. Además, no hay un orden de lectura de las páginas, sino que el orden está determinado por la meta del lector y por su pericia para navegar entre esa red de páginas. Sabemos poco sobre cómo leer de forma eficaz en este nuevo entorno electrónico, pero sin duda las perspectivas de lo que supone aprender a leer en Internet amplían el campo de la lectura. Todo lo dicho en las claves anteriores vale para la lectura en Internet, pero sin duda se necesitará añadir nuevas claves en el futuro.

Puede resultar útil entregar a los estudiantes el documento *“10 claves para que aprendas a comprender”*.

10 claves para aprender a interpretar

10 keys to learn learn to interpret

Daniel Cassany

1. Algunas reflexiones para empezar
2. ¿Quién es el autor?
3. ¿Qué pretende?
4. ¿Dónde y cuándo se ha publicado?
5. ¿De qué tipo de texto se trata?
6. ¿Qué tipo de información aporta?
7. ¿Qué datos se destacan y se minimizan?
8. ¿Qué es lo que se da a entender?
9. ¿A quién se cita y a quién no?
10. ¿Qué palabras se utilizan en el texto?
11. ¿Cuál es tu opinión?

Al leer, como es bien sabido, no basta con comprender lo que se dice, sino que debemos interpretarlo. *Interpretar* significa valorar críticamente el texto: darle el sentido real que tiene en nuestra comunidad y utilizarlo provechosamente en nuestro día a día. Implica tener respuestas para preguntas como: ¿es cierto?, ¿me fío?, ¿lo pongo en práctica?, ¿estoy de acuerdo?, etc. En este artículo se explican 10 claves para aprender a interpretar cualquier texto. Son preguntas generales que podemos hacernos al leer: ayudarán al estudiante a recordar que un texto, además de transmitir información, también es una herramienta que utiliza un autor para conseguir un propósito.

When reading, as we all know, it is not enough to understand what is stated, we must also interpret it. Interpret means to critically appraise the text: to give it the real meaning that it has in our society and utilize it profitably in our daily life. It implies having answers to questions such as Is it true? Do I trust it? Shall I put it into practice? Do I agree?, etc. In this article, the author sets out 10 keys for learning and interpreting any text. They are general questions which we can ask ourselves when reading: they will help the student remember that a text, as well as transmitting information, is also a tool which an author uses to achieve his or her purpose.

1. Algunas reflexiones para empezar

Los textos escritos se parecen mucho a las conversaciones. Todos podemos hablar y lo hacemos explicando las cosas desde nuestro punto de vista: decimos lo que nos conviene, ocultamos detalles que nos perjudican, destacamos lo que nos interesa, defendemos nuestra opinión, exageramos... e incluso a veces se miente y engaña, como sabemos. Al escribir y leer no somos mejores.

Algunos textos han superado fuertes controles de calidad y podemos confiar en que aportan datos ciertos e importantes. Es el caso de los libros que encontramos en una biblioteca, de las webs de instituciones públicas (gobiernos, universidades) o algunos periódicos de prestigio. Pero incluso estos escritos adoptan siempre una perspectiva: ni dan toda la información, ni incluyen todas las opiniones ni pueden atender los intereses de cada lector.

Muchos otros escritos se publican sin control de calidad y pueden despertar desconfianza. Es el caso de muchas páginas en Internet (webs de empresas, blogs personales, foros temáticos), de los anuncios comerciales o incluso de algunas revistas, periódicos y libros no contrastados. No siempre sabemos de dónde procede la información, qué grado de veracidad tiene o qué intereses persiguen su autor o la organización que ha pagado la publicación.

Por todo ello, al leer no basta con comprender lo que se dice, sino que debemos interpretarlo. Interpretar significa aquí valorar críticamente el texto: darle el sentido real que tiene en nuestra comunidad y utilizarlo provechosamente en nuestro día a día. Implica tener respuestas para preguntas como: ¿es cierto?, ¿me fío?, ¿lo pongo en práctica?, ¿estoy de acuerdo?, etc.

En este artículo explicaré 10 claves para aprender a interpretar cualquier texto. Son preguntas generales que puedes hacerte al leer: te ayudarán a recordar que un texto, además de transmitir información, también es una herramienta que utiliza un autor para conseguir un propósito.

2. ¿Quién es el autor?

Puede ser una persona (en *una columna de opinión*), un grupo de amigos (*una invitación*), un equipo de profesionales (en *una noticia, un artículo científico*) o toda una institución (en *la web de un Ayuntamiento*) o un país (en *la Constitución española*). Siempre hay “alguien” detrás de un escrito. Incluso los anónimos fueron escritos por personas de carne y hueso, que en este caso se esconden. Conocer al autor permite contextualizar mejor su texto: busca información de él o ella en Internet o en la biblioteca; investiga quién es, dónde trabaja, qué ha publicado antes, cómo ve el mundo, qué piensan de él o ella otras personas que conozcas y que te merezcan confianza.

3. ¿Qué pretende?

Es la pregunta más importante. Escribir es laborioso y si alguien se ha tomado la molestia de hacerlo es porque pretende algo: convencernos de una propuesta (*despenalizar el aborto*), difundir una idea (*usar condón en las relaciones sexuales*), criticar a alguien (*el presidente*), etc. Pregúntate por qué el autor escribió eso (*es de izquierdas, es responsable*) y qué intereses tiene (*millita en el mismo partido, quiere conservar su posición*). Además, es habitual que existan otros autores (*de derechas, la Iglesia católica*) con propósitos opuestos (*no al aborto o al condón, defender al presidente*). Averigua qué otros

autores existen y cuáles son sus intenciones alternativas: conocer el entramado de autores y propósitos te ayudará a situar cada texto.

4. ¿Dónde y cuándo se ha publicado?

Fíjate en la editorial, en el periódico o en la web en que se ha publicado el texto; averigua qué otras actividades hacen, en qué ámbitos o sectores de la sociedad se mueven, quién es su dueño (grupo empresarial o político, multinacional). Presta atención a la valoración social que se hace de ellos: *¿es un periódico serio o sensacionalista?, ¿es la web de una universidad reconocida, de una organización sin ánimo de lucro o de una secta proselitista?, ¿es una editorial de prestigio o comercial?* Los textos heredan en parte los valores que tienen los medios en que se publican. Al analizar a los medios podemos entender mejor los textos particulares que han publicado.

5. ¿De qué tipo de texto se trata?

Nos rodean textos extraordinariamente variados: una ley, una noticia periodística, un rótulo comercial, una prédica religiosa, un artículo científico, una instrucción técnica, etc. Cada texto tiene sus funciones, su estructura y un lenguaje propios, y se usan solo en su contexto. Identifica el tipo de texto o género de que se trata y averigua si respeta sus convenciones más habituales. Por ejemplo, si se trata de una carta: *¿tiene membrete?, ¿el saludo se corresponde con la despedida?* Si se trata de una argumentación: *¿cuál es la tesis?, ¿cuáles son los argumentos?* A veces un autor se aparta de las convenciones establecidas para un género textual y eso es llamativo: *¿por qué lo hace?, ¿qué pretende?*

6. ¿Qué tipo de información aporta?

Los textos aportan datos de naturaleza diversa: una noticia expone hechos empíricos y debe ser objetiva y detallada; una columna de opinión expone un punto de vista y debe ser clara y convincente; una ley y una norma detallan las reglas o los principios que deben seguirse y son precisos y evitan las ambigüedades; un artículo científico describe los resultados que aporta una investigación; un poema o un cuento crean historias y entretienen y emocionan. No confundas los diferentes tipos de información. Pregúntate: *¿hay datos empíricos u opiniones personales?, ¿proceden de la observación periodística, de la investigación científica, de alguna doctrina religiosa o de la imaginación del autor?* Evalúa también la calidad de cada tipo de contenido: *¿la noticia es detallada?, ¿la columna de opinión aporta argumentos sólidos?, ¿la ley es clara?, ¿la doctrina está de acuerdo con mis principios?, ¿el cuento es original o emocionante?*

7. ¿Qué datos se destacan y se minimizan?

No todas las posiciones de un texto tienen la misma importancia: sabemos que el título enumera el tema, la idea principal o una referencia relevante; que el primer párrafo y el último son especiales. En

un periódico, son más caros los anuncios de la página derecha y de la parte superior que los de la izquierda y de la parte inferior, porque el lector los lee en primer lugar. También al leer prestamos más atención a las primeras frases de un párrafo o a los sujetos de las oraciones, que son quienes protagonizan las acciones. Los autores hábiles suelen aprovecharse de ello para destacar lo que les interesa en las posiciones relevantes y para minimizar o esconder lo que no les conviene en el resto de posiciones. Entonces: *¿cuáles son las posiciones importantes del texto?, ¿qué ideas quiere destacar el autor?, ¿por qué?*

8. ¿Qué es lo que se da a entender?

Muchos textos comunican ideas y puntos de vista de manera implícita, con presuposiciones, ambigüedades o dobles sentidos; a menudo estas ideas son tan importantes como el resto o incluso más. Fíjate en estos ejemplos: al decir *es catalán pero muy vago* se está presuponiendo el tópico de que los catalanes son trabajadores; al decir *Martín intentó de nuevo dejar de beber* se da a entender que Martín ya había bebido antes y que había intentado dejarlo sin éxito (además de sugerir que tiene problemas con la bebida); también, al decir *el Betis no pudo marcar 3 goles* (en vez de decir simplemente *el Betis marcó 2 goles*) se está presuponiendo que los 3 goles eran importantes para conseguir un objetivo (ganar un partido, una eliminatoria, etc.). Analiza los implícitos que hay en el texto: *¿qué puntos son ambiguos?, ¿qué cosas se dan a entender?, ¿qué importancia tienen?*

9. ¿A quién se cita y a quién no?

Ningún texto está solo. Cada escrito se conecta con otros: toma ideas de textos precedentes; utiliza palabras de otros autores; argumenta en contra de otras opiniones. Lo hace de manera explícita, denominando al autor y poniendo entre comillas sus palabras, o de manera implícita, copiando o parodiando las ideas y las palabras sin destacarlos. Esas citas ejercen varias funciones: otorgan autoridad al texto (*al citar a alguien importante o a una ley*), lo relacionan con una corriente de pensamiento (*al citar a un autor significado en este sentido*), critican una opinión (*al citar a un contrario*) o incluso ironizan o satirizan algo (*al citar con humor*). Conviene tener presente que las palabras citadas no siempre tienen el mismo significado que tenían en el texto original. Lee atentamente el texto e identifica las ideas y las palabras procedentes de otros escritos y autores: *¿son explícitos o implícitos?, ¿qué función desempeñan?*

10. ¿Qué palabras se utilizan en el texto?

El autor ha elegido unas palabras y ha descartado otras y eso puede darnos pistas, porque las palabras cargan con las connotaciones del día a día. Fíjate en las diferencias que hay al escribir *los alumnos* o *los alumnos y las alumnas* o *el alumnado*; tampoco es lo mismo leer *las mujeres de la limpieza* o *el personal de limpieza*, *moros* o *árabes*, *negro* o *africano*; tampoco dice exactamente lo mismo referirse a *las islas Maldivas* o a *las Falkland* o al *descubrimiento de América* y *la invasión europea*. Fíjate en las palabras que usa el texto: *¿cuáles te sorprenden?, ¿por qué?, ¿qué palabras usarías tú para decir lo mismo?*

11. ¿Cuál es tu opinión?

No confundas comprender un texto con estar de acuerdo con el contenido, con lo que dice. Muchos textos que podemos entender bien pueden expresar ideas opuestas a las nuestras, pueden utilizar un lenguaje que nos disguste o incluso despertar sensaciones desagradables. Por ello, es importante que tengas claras tus propias ideas y sensaciones y que las contrastes con las del texto: *¿te gusta o no?, ¿estás de acuerdo?, ¿en qué puntos discrepas?, ¿cómo lo explicarías tú?*

En resumen, recuerda la comparación que hacía al principio entre los escritos y las conversaciones. Podemos leer con respeto y atención cada texto, del mismo modo que escuchamos educadamente a nuestro interlocutor y participamos en las conversaciones de manera constructiva. Pero eso no significa que nos creamos todo lo que se dice, ni lo que se escribe. Interpretar un texto significa darse cuenta del valor que tiene su contenido en nuestra vida y en nuestro entorno.

Qué pasos has de seguir para aprender a escribir, a editar y a exponer en público textos académicos

What steps should we take to learn to write and present academic texts in public?

Teodoro Álvarez Angulo

1. Has de tener en cuenta que...

- a) Escribir no es tarea fácil
- b) Los textos académicos son los que con mayor frecuencia encontrarás en tu vida de estudiante
- c) Aprender a escribir estos textos te ayudará a aprender

2. Organización de los textos expositivos

3. Gramática de la exposición

4. Pasos para aprender a escribir textos académicos

- a) Primer paso. Contextualizar el proyecto de escritura
- b) Segundo paso. Necesidades de documentación y conocimiento del género
- c) Tercer paso. Del caos de la información al orden del texto
- d) Cuarto paso. Producción del texto: hacia el primer borrador
- e) Quinto paso. Revisión
- f) Sexto paso. Edición y exposición en público

5. Guía para ayudar a escribir textos expositivos

Escribir es difícil porque, cuando estás escribiendo, tienes que tener en cuenta, a la vez, a quién escribes (el destinatario o la audiencia), para qué escribes (la intención que tienes), cómo escribirlo (el género que vas a utilizar: cuento o relato, descripción, exposición, argumentación) y las normas que hay que tener en cuenta (tiene que ser coherente, estar bien cohesionado, ser correcto y adecuado al destinatario). Esta complejidad nos lleva a recomendarte que consideres la escritura como un proceso y un producto, para lo que te facilitamos los pasos o fases que hay que seguir para escribir bien. En este artículo encontrarás una serie de pautas para acometer con éxito esta tarea.

Writing is difficult because when you are writing you have to take into account, at the same time, who you are writing to (the intended reader or audience), what you are writing for (your purpose), how to write (the genre you are going to use: narrative, descriptive, explanatory or discursive) and the norms to bear in mind (it must be coherent, cohesive, correct and appropriate for the reader). Because of this complexity, we recommend you consider writing as a process and a product. To help you do this, we show you the steps and stages to follow in order to write well. In this article, you will find a series of guidelines to help you achieve this task successfully.

1. Has de tener en cuenta que...

a. Escribir no es tarea fácil

Escribir es difícil porque, cuando estás escribiendo, tienes que tener en cuenta, a la vez, a quién escribes (el destinatario o la audiencia), para qué escribes (la intención que tienes), cómo escribirlo (el género que vas a utilizar: cuento o relato, descripción, exposición, argumentación) y las normas que hay que tener en cuenta (tiene que ser coherente, estar bien cohesionado, ser correcto y adecuado al destinatario). Esta complejidad nos lleva a recomendarte que consideres la escritura como un proceso y un producto, para lo que te facilitamos los pasos o fases que hay que seguir para escribir bien. ¿Ves por qué hablamos de que escribir no es fácil y entiendes por qué hay que aprender a escribir bien?

b. Los textos académicos son los que con mayor frecuencia encontrarás en tu vida de estudiante

Vamos a tratar sobre los textos expositivos o académicos porque son los más frecuentes y abundantes en la vida académica y social (enciclopedias, libros de texto, exposición de información en Internet o en cualquier otro medio). Su función consiste en exponer y explicar información. Estos textos pretenden facilitar al lector, en general, o al estudiante, en particular, la comprensión de hechos, conceptos, fenómenos o relaciones. Se trata, por tanto, de textos que exponen y explican información o conocimientos en los diferentes campos del saber y su aplicación, divulgan información. Sin embargo, resulta curioso que no se suele enseñar a comprender y a escribir estos textos en las clases de las distintas asignaturas que estudias, ni en el área de lengua, tradicionalmente centrada en la producción de textos narrativos, descriptivos y poéticos (literarios), ni tampoco en las demás áreas; por tanto, es muy común que la exposición sea el tipo de texto que más utilizan los estudiantes y el que menos dominan.

c. Aprender a escribir estos textos te ayudará a aprender

Por tanto, tienes que tener claro que aprender a escribir, en todas las asignaturas, es tanto como aprender información nueva, a la vez se aprende a ser riguroso y conciso, además de conocer cómo se organizan estos textos: a) los subtipos, esquemas o moldes de organización propios de la exposición de información; b) las estrategias basadas en la comprensión y la producción de textos, como: resumir, indexar mediante palabras clave, hacer esquemas y mapas conceptuales y titular textos, por una parte; y la glosa o el comentario de esos mismos textos, por otra; y c) los aspectos lingüísticos y textuales que aparecen regularmente en estos textos.

Por ello, una forma eficaz de aprender a escribir bien consiste en aprender los pasos o fases que se recomienda seguir. Son los siguientes:

2. Organización de los textos expositivos

Estos textos se ajustan a los siguientes subtipos, moldes o maneras básicas de organizar la información:

- a. Descripción y definición
- b. Clasificación – tipología
- c. Comparación y contraste (semejanzas y diferencias)
- d. Problema-solución (pregunta-respuesta)
- e. Causa-consecuencia (causa –efecto)
- f. La ilustración (fotografías, vistas panorámicas, dibujos, planos, gráficos, tablas, cuadros, esquemas, etc.).

Estas maneras de organizar la información se pueden considerar moldes en los que se irá conformando el texto correspondiente, lo que propiciará que se comprenda más fácilmente y se produzca mejor estos textos.

3. Gramática de la exposición

Como venimos diciendo, la composición de los textos que pretenden exponer información tiene cierta dificultad. Por eso, tu profesor te ayudará a conocer las principales expresiones, palabras y marcas lingüísticas y textuales que aparecen regularmente en estos textos.

4. Pasos para aprender a escribir textos académicos

Aprender a escribir textos expositivos es para el alumno un medio de pensar, de aprender, de formarse como individuo que aprende. Para lograrlo, te ayudamos mediante una serie de pasos para que te des cuenta de cómo hacerlo mejor. Verás que en cada paso figura un apartado que dice “Actividades que has de hacer durante el proceso”, que se corresponde con otro para tu profesor, mediante el que te irá guiando y explicándote cuestiones que son necesarias para que comprendas y escribas mejor. Éstos son los pasos:

a. Primer paso. Contextualizar el proyecto de escritura

Qué sabemos sobre el contexto (intención, destinatario, conocimientos previos sobre el tema y sobre el género discursivo).

(Leer el mundo).

Actividades que has de hacer durante el proceso:

- Proponed temas mediante lluvia de ideas y elegid uno por consenso.
- Intercambia ideas con tus compañeros acerca de los conocimientos previos del contexto de escritura del texto expositivo (el destinatario y la intención, principalmente).
- Precisa la intención del texto, antes de empezar a escribir (desarrollar el pensamiento, poder conocer y ampliar conocimientos, saber explicar a otros ideas o conceptos, dar cuenta de lo que se sabe, despertar el interés por un tema).

- Determina el o los destinatarios del texto que se va a escribir (uno mismo, compañeros de la clase, comunidad escolar, intercambio con otros centros, etc.) y tenerlos bien presentes a lo largo de todo el proceso de escritura.
- Piensa y anota conocimientos sobre el tema.
- Piensa en cómo difundir la información.

Producto de la fase:

Elaboración de una ficha de registro en la que se haga constar el tema elegido por consenso; el destinatario y la intención particulares; lo que se sabe sobre el tema y lo que se quiere saber; y cómo se piensa difundir.

Como puedes darte cuenta, esta fase es fundamental para aprender a escribir bien.

b. Segundo paso. Necesidades de documentación y conocimiento del género

Qué queremos saber sobre el tema y sobre cómo lo vamos a transmitir.

(Leer para saber)

Actividades que has de hacer durante el proceso:

- Expresar aspectos parciales que se quieran incorporar al tema global, mediante la técnica de lluvia de ideas. Es importante escribirlo en la pizarra.
- Mencionar y seleccionar fuentes de información.
- Leer o escuchar la información, seleccionarla y anotarla.
- Registrar la información obtenida mediante esquemas, mapas conceptuales, resúmenes o fichas pautadas.

Producto de la fase:

Fichas cumplimentadas con la información seleccionada.

Hasta aquí, has conseguido diseñar el contexto y documentarte. Continuamos con el proceso y el producto.

c. Tercer paso. Del caos de la información al orden del texto

Cómo se organiza un texto expositivo.

(Leer para escribir)

Actividades que has de realizar durante el proceso:

- Relacionar la información seleccionada con los moldes o subtipos de representación de la exposición, que te mostrará y te explicará tu profesor. Estaría bien hacerlos en cartulinas y ponerlos por las paredes del aula.
- Optar por el más conveniente, en cada caso.
- Organizar la información en subtemas o epígrafes.

Producto de la fase:

Elaboración de mapas conceptuales, esquemas y resúmenes de la información manejada. Elección del subtipo textual más conveniente. Organización de la información.

d. Cuarto paso. Producción del texto: hacia el primer borrador

Qué debemos tener en cuenta para producir el texto.

(Leer para escribir)

Actividades que has de hacer durante el proceso:

- Conocer y tener en cuenta las características lingüísticas y textuales del texto expositivo.
- Escribir borrador(es) o texto(s) intermedio(s).

Producto de la fase:

Borradores o textos intermedios.

Ya va apareciendo una redacción provisional (borrador) del texto.

e. Quinto paso. Revisión

Cómo revisar el texto: identificar logros y problemas textuales y resolverlos (Reescritura).

(Leer para evaluar y mejorar)

Actividades que has de hacer durante el proceso:

- Utilizan guías de ayuda para facilitar la revisión del texto, como la que figura a continuación.
- Reescribir y llegar al texto definitivo. Tu profesor te ayudará a fijarte bien en los diferentes niveles en que se revisa un texto y a tener en cuenta las distintas operaciones (como si fueses un médico o un detective) que hay que tener en cuenta para revisar y reescribir un texto. De esta manera comprobarás que revisar y reescribir es difícil pero también es apasionante. Para ayudarte en esta tarea te proporcionamos la siguiente guía de ayuda. Tu profesor te ayudará en las dudas o dificultades que te encuentres.

Es importante tener claro la importancia de revisar. Tu profesor te la explicará convenientemente y la ejercitarás en clase y en tu casa. La idea de revisar cuando escribimos tiene que ver con mecanismos sociales como la revisión (en medicina), inspección (servicios, máquinas, vehículos –ITV-, edificios

antiguos, etc.), control (de calidad en los alimentos, sanidad, producción, aéreo, etc.). Para comprender bien los mecanismos de revisión en escritura, te puede ser muy útil la idea de poda. Pregunta al jardinero de tu pueblo o de tu barrio, a tu abuelo o a tu padre en qué consiste esta tarea y qué supone para el árbol. También es válida la idea de pulir. Todo esto te ayudará a comprender la revisión de textos.

Producto de la fase:

Texto definitivo.

Si has llegado hasta aquí, te habrás dado cuenta de lo difícil que es escribir bien. También habrás podido comprobar que es muy enriquecedor: se aprende mucho. Todavía escribir puede requerir un paso más.

f. Sexto paso. Edición y exposición en público

(Leer para reescribir. Leer para hablar en público)

Actividades que has de hacer durante el proceso:

- Pensar en formatos para editar la información contenida en el texto definitivo.
- Decidir el formato más adecuado a la situación.
- Ensayar y ajustar la exposición oral y, en su caso, la defensa del mismo.

Producto de la fase:

Edición en el formato correspondiente y exposición y defensa del documento.

De esta manera te convertirás, además de en escritor, en conferenciante que puede exponer oralmente la información que ha aprendido y que has escrito para tenerlo claro.

Y nada más. Espero que esta actividad te sea útil en todas las asignaturas, y también para tu vida ahora (aficiones, estudios, participación en la vida social) y para el futuro, en el desempeño de la profesión que elijas.

5. Guía para ayudar a escribir textos expositivos

Para ayudarte a mejorar tu texto desde el principio hasta el final de la escritura (antes, durante y después), te ofrecemos esta guía. Indica en los cuadros de la derecha la respuesta conveniente en cada caso y lo que tienes que revisar.

	SÍ	NO	QUÉ DEBO HACER
ANTES de escribir tienes que planificar el			
1. Piensa en los lectores de tu texto. ¿Quiénes son? ¿Entenderán bien lo que tú expones?			

	SÍ	NO	QUÉ DEBO HACER
2. ¿Consideras que queda claro el objetivo que pretendes con el texto?			
3. ¿Conoces cómo son los textos que se usan para exponer o informar?			
4. ¿Te has preguntado qué sabes sobre el tema?			
5. ¿Te has parado a pensar qué quieres saber sobre el tema y dónde buscar la información?			
DURANTE el proceso de la escritura tienes que tener en cuenta lo siguiente:			
6. ¿Has manejado y asimilado documentación para tener suficientes contenidos sobre el asunto del que deseas escribir?			
7. ¿Has seguido alguno de los modelos de organización de la información?			
8. ¿Recuerdas que en estos textos son muy apropiados los títulos, los subtítulos, los ejemplos, las ilustraciones, los gráficos, los esquemas...? ¿Y los márgenes, los números, las letras, los guiones, los paréntesis?			
9. ¿Están organizados de manera clara y ordenada el texto, los párrafos y las oraciones?			
10. ¿Consideras que están bien conectados los párrafos entre sí?			
11. ¿Los términos utilizados precisan bien los conceptos a los que te refieres?			
12. ¿Has tenido en cuenta si hay imprecisiones, repeticiones, vaguedades...?			
13. ¿Has escrito el texto en borrador antes de darlo por definitivo?			
DESPUÉS de haber escrito el texto tienes que preguntarte:			
14. ¿Has leído el texto (borrador) para localizar aciertos y errores y resolverlos?			
15. ¿Has anotado las modificaciones que tienes que hacer para mejorar tu texto?			
16. ¿Has considerado el texto en su conjunto, los párrafos, las frases u oraciones, las palabras, las sílabas y las letras?			

	SÍ	NO	QUÉ DEBO HACER
17. ¿Has tenido en cuenta que revisar consiste en suprimir y también en añadir; en sustituir y en desplazar; en reforzar una idea; en distribuir y en reorganizar palabras, frases o fragmentos del texto?			
18. ¿Has consultado las dudas (a tu profesor/a, a tus compañeros...) antes de dar el texto por terminado?			

Para que no te pierdas en la red

How not to get lost on the Web

Felipe Zayas

1. Leemos con finalidades diversas
2. Leemos en diferentes soportes
3. Los hiperenlaces nos sitúan ante varias rutas posibles
4. No sólo somos lectores
5. ¿Cómo buscas información? Yo guleo, tú guleas, él gulea
6. ¿Cómo y dónde guardas tus “favoritos”?
7. En definitiva

En la lectura de un libro, seguimos el recorrido que nos ha trazado el autor: los contenidos están organizados para que los vayamos recorriendo paso a paso según el plan establecido. En cambio, en Internet se nos presentan los contenidos fragmentados y enlazados con hipervínculos. Y hemos de ser nosotros, los lectores, los que hemos de elegir el camino que debemos seguir. Pero, ¿qué hacer para acertar con el camino adecuado?, ¿qué hacer para no perdernos en la red? Para tener éxito en esta tarea hay que tener en cuenta, según el autor, dos principios: Tener muy claro para qué se lee y reconocer las pistas que ayudan a transitar, de manera segura, por la red.

When reading a book, we follow the path that the author has laid out for us: the content is organized so that we can follow the route step by step according to the established plan. However, on the Internet the contents are fragmented and connected via hyperlinks. And we the readers have to choose the route to follow. But what should we do to ensure we choose the appropriate route? How can we make sure we don't get lost? To succeed in this task, according to the author, we must take two principles into account: be very clear about why we are reading and recognize the clues which will help us to navigate the network safely.

1. Leemos con finalidades diversas

“¿Lees mucho o poco?” “¿Qué es lo último que has leído?” Si te hacen preguntas como éstas, probablemente pensarás que te están preguntando por libros. A muchísimas personas les pasa: identifican la lectura con los libros.

Y, sin embargo, a lo largo de un día cualquiera lees textos como éstos: instrucciones, anuncios, comunicaciones diversas, prensa..., es decir, textos que no están en libros.

Y, por supuesto, lees en la pantalla del ordenador para buscar informaciones concretas, para saber cómo usar un aparato electrónico, para comunicarte con tus amigos, para estudiar, etc.

“Claro”, caes en la cuenta, “todo esto también es leer”.

En efecto, leemos con finalidades diversas:

- Para satisfacer una necesidad personal, como en el caso de la lectura de unas instrucciones o de la búsqueda de una determinada información en Internet.
- Para comunicarnos con los demás, como cuando leemos el correo electrónico o las conversaciones de los foros.
- Para tomar parte en actividades sociales o comunitarias, como cuando entramos en webs de organismos oficiales, asociaciones, ONG, etc.
- Para adquirir conocimientos, como ocurre cuando estudiamos.
- Para disfrutar, como en el caso de la lectura de una novela.

Y estas diversas situaciones de lectura condicionan nuestra manera de leer, ya que lo hacemos con diferentes objetivos y usamos la información de manera también diferente.

2. Leemos en diferentes soportes

Quizá no esté lejano el día en que el soporte casi exclusivo de los textos escritos sea la pantalla. Nosotros estamos siendo testigos de esta revolución: la sustitución del libro por los textos electrónicos.

Actualmente estos dos soportes -el libro (la revista, el folleto, la circular...) y la pantalla- coexisten y se complementan. Pero usamos preferentemente Internet para la búsqueda y obtención de información y para la comunicación interpersonal; y seguimos prefiriendo el libro, de momento, para la lectura por placer, es decir, para leer novelas, poesía, etc.

3. Los hiperenlaces nos sitúan ante varias rutas posibles

El cambio de soporte de los textos escritos también supone cambios en las maneras de leer y en las destrezas que se han de aplicar para no perderse.

La principal característica de los textos que leemos en pantalla es que nos ofrecen diferentes recorridos posibles, para que nosotros decidamos qué ruta seguir según nuestros objetivos y nuestras necesidades.

En un libro seguimos el recorrido que nos ha trazado el autor: los contenidos están organizados para que los vayamos recorriendo paso a paso según el plan establecido. En cambio, en Internet se nos presentan los contenidos fragmentados y enlazados con hipervínculos. Y hemos de ser nosotros, los lectores, los que hemos de elegir el camino que debemos seguir.

¿Qué hacer para acertar con el camino adecuado? ¿Qué hacer para no perderse?

Para tener éxito con la lectura, tendrás que tener en cuenta, sobre todo, estos dos principios:

- a. Tienes que tener muy claro para qué lees, qué información buscas, qué quieres hacer con ella: si no se establecen claramente los objetivos de la lectura, irás de acá para allá sin objetivos que te guíen.
- b. Tienes que reconocer en las webs las pistas e indicaciones que te ayudan a transitar desde unos fragmentos a otros por medio de los enlaces, tanto los que envían a otros sitios de la misma web como los que remiten a páginas externas. Estas ayudas son diversas:
 - Los menús situados en la barra de navegación de la parte superior o en la barra lateral.
 - El árbol o mapa de contenidos que muchas webs incorporan.
 - Los iconos que indican tipos de contenidos, acciones que se han de realizar, etc.
 - Los buscadores internos.

4. No sólo somos lectores

En Internet no sólo leemos: también escribimos. Las webs incluyen espacios de participación, donde los lectores podemos expresar nuestras opiniones, compartir conocimientos, solicitar servicios, etc. Ésta es una característica de la comunicación en Internet: los lectores podemos participar también como escritores en muchos de los sitios en los que entramos.

Esta característica no es propia sólo de sitios como los foros o los blogs. Los foros están pensados precisamente para que los usuarios conversen sobre intereses comunes. Y en los blogs, los lectores pueden dejar sus comentarios sobre lo que escribe el administrador del sitio. Pero hay muchos otros sitios –páginas de ayuntamientos, de bibliotecas públicas, de instituciones...– donde es posible participar.

Y esto mismo ocurre, especialmente, en los periódicos digitales o *cibermedios*. Los tradicionales periódicos en papel disponen de una sección abierta a los lectores: las *Cartas al director*. Pero los periódicos digitales han ampliado enormemente los espacios de participación. *El País digital*, por ejemplo, además de la sección de *Cartas al director*, ofrece estas otras formas de elaboración de contenidos:

- Los internautas preguntan: los lectores envían sus preguntas a un personaje relevante y éste responde en un día y a una hora determinados.
- Yo, periodista: los lectores envían sus textos, fotos, vídeos o documentos relacionados con noticias de las que han sido testigos.

- Encuestas sobre temas de actualidad diversos.
- Foros en los que los lectores debaten sobre los temas de actualidad.
- Frases: los lectores envían frases no superiores a las 200 palabras sobre los principales temas de actualidad.
- Chat: los lectores conversan en línea sobre temas predeterminados por el diario.
- Fotos: los lectores envían fotos que se integran en fotogalerías. Las fotografías se acompañan de título y de una frase a modo de pie de foto.
- Talentos: Los lectores envían sus producciones artísticas: ilustraciones, fotografías, vídeos, música y textos de creación.

Pero, además, los lectores pueden dejar comentarios a las noticias y también pueden enviar mensajes a la redacción corrigiendo aspectos de la información que consideren incorrectos.

En definitiva, el lector de un periódico digital puede convertirse también en alguien que participa en la elaboración de los contenidos, tanto con sus comentarios como con sus propias noticias y textos creativos. Pero esta posibilidad sólo se cumplirá si el lector identifica los espacios abiertos a su participación.

5. ¿Cómo buscas información? Yo gugleo, tú gugleas, él gulea

En Internet tenemos a nuestra disposición buena parte de las informaciones que necesitamos para saber de cualquier materia o para hacer cualquier tarea. Pero si no sabemos llegar hasta ella, es como si no tuviésemos nada. Un aspecto fundamental de la lectura en Internet es saber llegar hasta la información que necesitamos.

La herramienta más usada para buscar información en Internet es el motor de búsqueda *Google*. Es tal la importancia que este buscador ha llegado a tener para los usuarios de Internet, que en algún diccionario de inglés se ha incorporado el verbo “to google”, cuyo significado es “buscar en *Google*” (y, por extensión, buscar en Internet mediante cualquier buscador). Y en foros de habla española se discute si sería admisible el uso del verbo “guglear”.

Lo que aquí importa es reconocer que, tanto si “gugleamos” como si “buscamos en Internet con *Google*”, lo cierto es que ya no podemos usar Internet sin recurrir a este buscador.

Pero, ¿sabes usarlo adecuadamente? ¿Le sacas todo el partido posible? Haz la prueba: entra en Ayuda de Búsqueda web, en la página de Conceptos básicos, lee atentamente la información y pregúntate: “¿He aprendido algo nuevo que me ayude a buscar de forma más eficaz?”

Quizá no sabías o no tenías siempre en cuenta que:

- Conviene usar al menos tres o cuatro términos relacionados con la información que quieres encontrar, y que estos términos han de ser lo más específicos posible.
- Puedes usar comillas (“”) para buscar textos que contengan una frase literal, por ejemplo, el nombre y apellidos de un personaje, o un verso de una canción cuya letra estás buscando.
- Es posible usar un comodín (*) si no te acuerdas de alguna palabra de la frase que estás buscando.

- Google te proporciona definiciones de un término si le pones delante *define*:

Estos y otros consejos y trucos te serán muy útiles para no perderte por el laberinto de Internet.

Y antes de dejar este asunto del “gugleo”, conviene recordarte que, además de las búsquedas en la Web en general, se puede buscar de un modo más específico usando otros servicios como *Google Blogs*, *Google Académico* (para buscar documentos relacionados con el ámbito académico), *Google Búsqueda de Libros*, *Google Noticias*, etc.

6. ¿Cómo y dónde guardas tus “favoritos”?

Sabes que el navegador te permite guardar como *favoritos* los enlaces de las webs que vas a necesitar consultar en otro momento. Conviene tener recogidas de este modo las páginas en las que entras muy a menudo.

Pero imagina que estás haciendo un trabajo de investigación en alguna asignatura, sólo o en grupo, y tienes que buscar información en Internet. ¿Cómo guardarías las páginas que te interesan o crees que vas a necesitar? Para esta tarea, guardar los enlaces en “favoritos” de la barra del navegador va a ser poco eficaz y muy incómodo:

- Los enlaces se guardan en tu equipo, por lo que, cuando trabajes en otro ordenador no podrás tener acceso a ellos.
- Cuando los favoritos aumentan, su clasificación se complica.
- Los enlaces que guardas de esta manera sólo están disponibles para ti, y, si estás trabajando en grupo, tus compañeros no pueden acceder a ellos.

Hay otro modo de guardar la información usando servicios de *bookmarks* o marcadores sociales, como *Delicious*, *Diigo* o *Mr. Wong*. Estos servicios permiten guardar los favoritos en línea, con las ventajas siguientes:

- Puedes reunir los enlaces favoritos en una web a la que se puede acceder desde cualquier equipo.
- La descripción y la clasificación de las páginas seleccionadas se realiza mediante tags o etiquetas, exactamente igual que ocurre con los vídeos de YouTube, con las fotografías de Flickr, y con otros servicios de alojamiento de contenidos. Este procedimiento hace que guardar y recuperar más tarde la información sean operaciones muy sencillas.
- Se pone en común la información, ya que otros usuarios pueden consultar los enlaces, a los que llegarán mediante búsquedas por etiquetas.

Dos modos de guardar mis enlaces favoritos	
En mi ordenador	Con un marcador
Se accede sólo desde el equipo en que he guardado los favoritos.	Se accede desde cualquier equipo
Se organizan por carpetas: “¿dónde guardaré...?, ¿dónde he guardado?”	Se organizan por etiquetas (palabras clave): se archiva y se encuentra fácilmente.
Sólo se tienen los favoritos propios.	Comparto los favoritos de otros
Nadie aprovecha mis favoritos.	También se benefician de mis favoritos otros usuarios.

Con el uso de marcadores sociales, es sumamente fácil clasificar y archivar la información mediante las etiquetas; la operación se realiza con la barra de herramientas que se instala en la barra del navegador.

Y también es muy fácil recuperar nuestros propios favoritos o los que han guardado otros usuarios, pues las etiquetas asignadas nos ayudan a filtrar la información hasta llegar a las páginas que queremos..

¿Ya has sacado la conclusión de que hay ocasiones en que para buscar una información es mejor usar los servicios de marcadores sociales que un buscador? Pues has acertado: los marcadores sociales nos permiten acceder a una información que ya ha sido seleccionada y guardada por otros usuarios. ¡Vale la pena examinar lo que otros ya han seleccionado como importante!

7. En definitiva

En definitiva, para no perderte cuando lees en pantalla textos de Internet es necesario que aprendas:

- A fijar claramente los objetivos de la lectura: éstos te guiarán en la búsqueda de información a través de unos textos que permiten diversos recorridos.
- A identificar en las webs los vínculos que te permitirán pasar de unos fragmentos a otros para trazar el trayecto que necesites hacer en cada momento.

También debes tener en cuenta que un aspecto fundamental de la lectura en Internet es saber buscar, organizar, guardar y recuperar las informaciones de un modo eficaz. Por ello, para no perderte en la Red te conviene:

- Conocer mejor cómo funcionan los buscadores, especialmente los que como Google son preferidos por los usuarios.
- Familiarizarte con los servicios de marcadores sociales, con el fin de organizar y recuperar con facilidad los documentos seleccionados como favoritos. Y también, para aprovechar las búsquedas que otros ya han hecho y para ayudarles a ellos a llegar hasta lo que a nosotros nos ha interesado.

Buen viaje por la Red.

Escribir en la Red

Writing on the Web

Felipe Zayas

1. Nuevas formas de comunicación, nuevas formas de escritura

2. Los foros y las normas de participación

- a) Un foro no es un chat
- b) Un foro no es un móvil
- c) Atenerse al tema
- d) Respeto a los otros participantes
- e) Dar razones
- f) El foro es de todos

3. El blog, un medio de comunicación personal

- a) Razones de la popularidad de los blogs
- b) Las normas para escribir en los blogs
- c) Consejos para escribir en tu blog

4. Los blogs educativos

5. Los wikis

- a) Para qué puedo utilizar un wiki
- b) Cómo hacer un wiki eficaz

6. Para terminar

Hasta hace muy poco, cuando se hablaba de la incorporación de Internet a la enseñanza, se pensaba fundamentalmente en el uso de la Red como una gran biblioteca que era necesario aprender a usar. Esta visión resulta hoy ya muy limitada. En la actualidad, Internet permite a sus usuarios, no sólo acceder a una cantidad ingente de información, sino comunicar y compartir sus conocimientos, opiniones e intereses. En este artículo el autor analiza las características de los foros, blogs y wikis y te ofrece una serie de pautas para que hagas un uso correcto de estas herramientas.

Until very recently, when we spoke of integrating the Internet into teaching, it was mainly with reference to the use of Internet as a huge library which it was necessary to learn to use. Today this vision already seems very limited. Currently, Internet enables its users not only to access a enormous amount of information but also to communicate and share their knowledge, opinions and interests. In this article, the author analyses the characteristics of forums, blogs and wikis and provides you with a series of guidelines to enable you to use these tools correctly.

1. Nuevas formas de comunicación, nuevas formas de escritura

Probablemente habrás participado alguna vez en un *foro* para conversar con personas que tienen tus mismas aficiones e intereses: música, videojuegos, tecnología, lecturas, etc.

Los foros son un ejemplo de las nuevas formas de comunicación que han nacido con Internet y que están abiertas a los usuarios de la Red. Otros ejemplos son los blogs, los wikis, los espacios de participación en la prensa digital, las redes sociales, etc.

Cuando participamos en un foro tenemos que seguir unas normas, que ayudan a conseguir los objetivos de los participantes. Cada forma de comunicación tiene sus normas y es necesario conocerlas para alcanzar los objetivos que se buscan en cada caso.

2. Los foros y las normas de participación

a. Un foro no es un chat

Lo primero que tienes que tener en cuenta es que un foro no es chat. En el chat mantienes conversaciones en línea con otros usuarios: las respuestas son inmediatas; la escritura, espontánea y con una forma de usar la lengua que facilita la comunicación rápida y la expresión de los sentimientos.

En el foro, el debate no se realiza en línea: las respuestas no son inmediatas, por lo que tienes tiempo para pensar bien lo que vas a decir.

b. Un foro no es un móvil

Parece evidente, ¿no? Y sin embargo, vemos que hay foros en que algunos usuarios no escriben con todas las letras, como si no supieran que las letras son gratis. Escribir como si fuera un SMS dificulta la comunicación del foro.

c. Atenerse al tema

Si planteamos asuntos que se salen del tema del foro, dificultamos las conversaciones. Los participantes comparten aficiones e intereses, y quieren conversar de temas relacionados con ellos.

Los moderadores cierran los temas que se salen del contenido del foro.

d. Respeto a los otros participantes

El respeto a los otros usuarios es un requisito para lograr los fines del foro: intercambiar conocimientos, debatir opiniones, pedir y dar ayuda, etc.

Hay formas corteses de mostrar el desacuerdo. La cortesía y el respeto a los que participan en la conversación son más eficaces en los debates que la descalificación y el insulto.

Generalmente, se expulsa del foro a quienes no cumplen con las normas de cortesía en la Red (*netiqueta*).

e. Dar razones

Cuando se da una opinión, conviene explicarla dando las razones que la justifiquen. Porque si no, la conversación es muy poco interesante. La palabra “porque” es muy importante cuando se da la opinión.

f. El foro es de todos

El foro tiene unos fines que son comunes a todos sus participantes. Por eso no se puede utilizar como plataforma para los propios intereses, como anunciar o poner a la venta objetos o servicios.

3. El blog, un medio de comunicación personal

Blogger, WordPress, La Coctelera, Nireblog... son nombres de servicios gratuitos para crear blogs, esos medios de comunicación personales utilizados por millones de usuarios en todo el mundo. ¿Por qué se han hecho tan populares? ¿Hay normas sobre cómo deben escribir los blogueros? ¿Por qué hay profesores que usan los blogs en sus clases?

a. Razones de la popularidad de los blogs

Una de las principales razones de la popularidad de los blogs es que permiten que cualquier usuario de Internet pueda disponer de un medio para escribir libremente de lo que quiera: son fáciles de crear y de administrar, y son gratuitos.

Los blogs integran fácilmente imágenes, vídeos, archivos de audio, presentaciones, encuestas, etc. Ello amplía enormemente las posibilidades para expresarse y para comunicar ideas, opiniones, etc.

Los blogs van formando redes de acuerdo con las aficiones e intereses comunes de los blogueros. Cuando interesa lo que un blog dice, es enlazado, citado, tenido en cuenta por otros blogs. La fuerza comunicativa de un blog está en ser capaz de llegar a formar parte de una red.

b. Las normas para escribir en los blogs

¿Hay normas escritas sobre cómo se ha de escribir en un blog? No, no las hay. Los blogueros tienen libertad absoluta sobre el estilo de sus artículos. Sin embargo, si se quiere que el blog sea leído, habrá que facilitar la lectura y procurar que la comunicación sea fluida.

Empezaremos con los consejos para hacer que el lector nos lea fácilmente.

c. Consejos para escribir en tu blog

Algunos de estos consejos se refieren fundamentalmente al modo de presentar los contenidos:

- Trata **un solo asunto** en cada artículo, y estructúralo en unos **pocos párrafos muy cortos**.
- Usa **listas** (viñetas y numeraciones) para enumerar datos, hechos, ideas. La barra de herramientas del editor de textos te las proporciona.
- Recurre a la **letra negrita** para destacar determinadas palabras relacionadas con las ideas más importantes, pero no abuses de este recurso. (Como ves, en este apartado se está mostrando el uso de listas y de la letra negrita).
- Usa el **botón *blockquote*** (“) cuando necesites introducir un fragmento de un texto procedente de otro sitio.
- Proporciona las fuentes de las informaciones y de las imágenes mediante **enlaces** (links) con los sitios de procedencia.

Otros consejos se refieren a lo que se dice y a cómo se dice:

- Procura que los asuntos de los que tratas no se salgan demasiado del tema general de tu blog.
- Elige entre muy diferentes propósitos: informar, proporcionar ayuda, opinar, suscitar el debate, mantener el contacto con otros blogueros...
- Presenta las informaciones desde un punto de vista personal: comenta, valora, cuestiona...
- Ten en cuenta al lector: haz que se implique en lo que dices mediante preguntas, solicitud de su opinión, petición de ayuda, etc.
- Estilo informal y espontáneo, con presencia de expresiones propias de la conversación cara a cara, pero respetuoso con las normas ortográficas y gramaticales.

4. Los blogs educativos

Los blogs han surgido y se han popularizado como medios de comunicación personales y se ocupan de temas que nada tienen que ver con la enseñanza y con la educación.

Pero los profesores han visto en ellos una herramienta extraordinariamente fácil de utilizar y de gran utilidad en los centros escolares. Esta es una lista, incompleta, de los usos más frecuentes de los blogs en los centros de enseñanza:

- Revista del centro, abierta a la participación de todos los miembros de la comunidad escolar.
- Revista de la biblioteca escolar: información sobre libros, animación a la lectura, participación de los lectores...
- Revista de aula, en la que se recogen muestras significativas de las actividades de los alumnos
- Página del profesor, con informaciones, materiales, recursos, instrucciones, etc.
- Blog individual de los alumnos, donde éstos muestran las actividades realizadas.
- Blog de un club de lectores, donde éstos comentan las lecturas efectuadas.

¿Cuáles son las ventajas que proporcionan los blogs en los centros escolares?

Se han indicado fundamentalmente las siguientes:

- Te proporcionan motivos para escribir con sentido, es decir, teniendo en cuenta una finalidad, unos destinatarios, un medio de comunicación al que hay que adecuar el escrito, etc.
- Te obligan a reflexionar sobre cómo hay que escribir para que la comunicación funcione: qué normas hay que seguir, cuál es el estilo más adecuado, cómo hacer fácil la lectura, etc.
- Te permiten compartir las tareas al hacerlas públicas y participar a través del blog en tareas colectivas.
- Te familiarizas con los diversos usos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Algunos gobiernos autonómicos han reconocido los beneficios que proporciona el trabajo con blogs en los centros escolares y han puesto en marcha plataformas en las que alumnos y profesores pueden crear y administrar sus blogs con una gran facilidad: Educastur Blog en Asturias; Xtec blog en Cataluña; Arablog en Aragón. Vale la pena que explores los blogs educativos creados con estos servicios y que examines la variedad de funciones que cumplen.

5. Los wikis

¿Sabías que la Wikipedia es un proyecto que crece gracias a la colaboración de los propios usuarios? Ello es posible porque se confecciona con una herramienta, el wiki, que está pensada, precisamente, para elaborar contenidos entre varias personas.

Existen servicios que permiten crear y alojar, de forma gratuita, wikis muy fáciles de usar y que pueden ser de una gran utilidad para construir y compartir conocimientos. Una de estas plataformas, quizá la más extendida en la enseñanza, es *Wikispaces*.

a. Para qué puedo utilizar un wiki

El wiki es un recurso especialmente indicado para realizar tareas como las siguientes:

Elaboración de antologías (poemas, minirrelatos).

Recopilación y presentación de fuentes documentales, por ejemplo artículos de prensa sobre un tema sobre el que se está trabajando en clase.

Exposición de informes y conclusiones de proyectos educativos realizados en grupo.

Elaboración de un portafolio con la presentación de actividades y trabajos que se consideran significativos.

Elaboración de un glosario de la asignatura con la participación de todos los miembros del grupo.

Intercambio de informaciones y opiniones entre alumnos de diferentes centros.

Como se ve, podemos distinguir dos grandes funciones:

- Recopilar y presentar de forma organizada documentos de diversa naturaleza: poemas, minirrelatos, actividades de clase, enlaces, vídeos, presentaciones, archivos doc, pdf, jpg, ppt., etc.
- Publicar trabajos de investigación, informes, proyectos, memorias, etc., relacionados con las tareas escolares.

b. Cómo hacer un wiki eficaz

Para que el trabajo con wikis sea eficaz, habrá que tener en cuenta estas advertencias:

- No pierdas de vista que el wiki es un hipertexto: como todo sitio web, está formado por fragmentos vinculados mediante hiperenlaces. Al elaborar los contenidos, éstos no se disponen de forma lineal: creamos diferentes páginas, las enlazamos y proporcionamos índices y sumarios para facilitar la navegación. También es posible enlazar fragmentos dentro de una misma página.
- Parte de un plan inicial: aunque el wiki aporta una gran flexibilidad, pues se adapta a las necesidades del proceso de trabajo, conviene partir de un plan inicial (que puede ir modificándose): hay que garantizar que cuando varios usuarios editan simultáneamente y elaboran los contenidos de forma colaborativa se llega efectivamente a un producto coherente.
- Procura que tu escritura sea sencilla y tenga un estilo formal. A diferencia del blog, que demanda un estilo personal e informal, los textos que se insertan en el wiki requieren un estilo caracterizado por un vocabulario específico en relación al tema, la ausencia de expresiones coloquiales y de referencias a uno mismo. Este estilo formal no está reñido con la sencillez: usa oraciones no demasiado largas, perfectamente puntuadas.
- Ayuda al lector. La lectura en la pantalla es incómoda si no se presentan los textos de modo que al lector no se le quiten las ganas de seguir leyendo. Algunos recursos te ayudarán a que el lector se sienta más cómodo:
 - Usa encabezados a lo largo del texto.
 - No construyas las páginas con textos muy largos. Fragméntalos y crea otras páginas enlazadas.
 - Aprende a confeccionar tablas de contenidos para artículos demasiado largos.
 - Usa párrafos cortos: una idea en cada párrafo.
 - Usa listas.
 - Recurre a la letra negrita para destacar palabras o grupos breves de palabras, pero sin abusar de este recurso tipográfico.
 - Usa imágenes para hacer más atractivas las páginas y para facilitar la lectura.

6. Para terminar

Hemos hecho un recorrido por algunos de los medios de comunicación que están usando millones de personas en Internet: foros, blogs y wikis. Las conclusiones que se pueden sacar de todo lo dicho son las siguientes:

1. En primer lugar, que las formas de comunicación de Internet, como ocurre con las más tradicionales, son diferentes según la finalidad que les damos, es decir, según para qué las usamos.
2. En segundo lugar, es necesario conocer y usar las normas que facilitan la comunicación en cada caso.
3. En tercer lugar, hay que tener en cuenta que estas normas no se refieren sólo a cómo escribir (claridad, sencillez, corrección), sino también al uso de recursos para conseguir que el lector se sienta interesado y cómodo leyéndonos.
4. Y, finalmente, no hay que olvidar que en la red nos comunicamos con personas como nosotros, con las que debemos tener un comportamiento cortés y respetuoso, si queremos que la comunicación funcione y sirva para compartir conocimientos y para intercambiar opiniones.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN