



PRÁCTICAS DEL LENGUAJE: PRÁCTICA DE LA LECTURA

REFLEXIONES QUE SE DESPRENDEN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN Y SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

Como parte de la difusión de los resultados de la evaluación de Segundo Ciclo del GCBA (2009) les ofrecemos este apartado del Informe Definitivo de la Evaluación Jurisdiccional que a la brevedad será recibido en forma impresa en todas las escuelas.

Práctica de la lectura

¿Qué reflexiones didácticas se abren a partir de esta evaluación?

Este apartado se propone compartir algunas reflexiones que se desprenden de los resultados de la prueba, con el objetivo de ofrecer elementos que permitan repensar aspectos del trabajo en las aulas vinculados con los quehaceres lectores evaluados.

Para ello se indican a continuación qué estrategias lectoras resultaron más complejas para los alumnos según la información aportada por los resultados. Para cada una de ellas se presentan ejemplos de respuestas de alumnos que muestran esta dificultad y se las analiza brevemente. Luego se señalan algunas hipótesis explicativas y, a partir de ellas, se sugieren -retomando lo planteado en el Diseño Curricular de la jurisdicción- consideraciones didácticas generales.

Relacionar información contenida en el texto

Tal como fue señalado, para un porcentaje alto de alumnos que ha finalizado el segundo ciclo, resulta complejo establecer relaciones variadas que implican interpretar el texto a partir de la realización de inferencias. Esta observación se desprende de la dificultad que presentó la resolución de aquellos ítems en los cuales, por ejemplo, había que identificar una causalidad que se hallaba implícita; vincular personajes, motivaciones y acciones; diferenciar y relacionar la historia y el relato. Al establecer este tipo de conexiones, el lector interpreta el texto, es decir, construye sentido a partir de lo que está dicho y lo que él repone, infiere, hipotetiza, deduce, haciendo uso de sus conocimientos y experiencias previas como lector. Implica, por lo tanto, ir más allá de lo literal, de la obtención de información explícita, concibiendo que leer no significa decodificar, que la comprensión no se limita a localizar lo ya dicho, que el sentido no es algo dado que debe extraerse sino que el lector lo produce interactuando con el texto¹.

A través de la siguiente respuesta se presenta un ejemplo de qué se esperaba que los alumnos pudieran hacer en la resolución de un ítem que plantea poner en juego esta estrategia lectora:

¹ Ver 1. *Prácticas de lectura, DC, Prácticas del Lenguaje*, p. 655.

1.4.

¿Para qué Merlín reúne a todos los caballeros en Londres y les muestra la espada en la piedra?

Para pudieran ver que Arturo, había sacado la espada de la piedra y para contarles a todos, el verdadero origen de Arturo es el heredero al trono

En esta respuesta el alumno da cuenta de que pudo relacionar la acción de Merlín con su intención. Esta relación implica haber hecho una inferencia para establecer la causalidad, porque el texto no lo dice explícitamente sino que aporta varios datos que el lector debe conectar entre sí: Merlín quiere presentar a Arturo demostrando a los reyes quién es en realidad, hace aparecer la espada con la inscripción, organiza el torneo para definir quién será el nuevo rey, hace que Arturo saque la espada y cuenta la verdadera historia de Arturo a los reyes.

El alumno muestra a través de su respuesta que logró interpretar toda esta secuencia, reconstruyendo lo que está implícito en ella: como sacar la espada implica ser el nuevo rey, es Arturo quien lo hace porque por su origen le corresponde heredar el trono. Todo esto a su vez sucede porque fue planeado por Merlín.

Los dos ejemplos que se muestran a continuación señalan, en cambio, la dificultad mencionada: muchos alumnos no pudieron establecer relaciones inferenciales y se limitaron a trabajar con lo que está explícito en el texto.

1.3.

¿Para qué Merlín reúne a todos los caballeros en Londres y les muestra la espada en la piedra?

~~Merlín~~ Merlín reúne a todos los caballeros y les muestra la espada en la piedra para que quien extraiga la espada de la piedra es el verdadero rey de Inglaterra.

1.3.

¿Para qué Merlín reúne a todos los caballeros en Londres y les muestra la espada en la piedra?

Para que el que la saque sea el rey. (es que el rey está muerto)

En estas dos respuestas se observa que la causalidad expresada no da cuenta de que Arturo es el legítimo sucesor del trono y la intención de Merlín es demostrarlo, sino que se hace hincapié en la necesidad de un nuevo rey sin relacionarlo con el destino de Arturo y, por lo tanto, con el objetivo de Merlín al organizar el torneo. Aunque son respuestas que hacen referencia a una causa, esta información es fácilmente localizable en el texto y no implica para el alumno realizar inferencias: el texto dice “Quien extraiga la espada de la piedra es el verdadero Rey de Inglaterra”. La comparación con la respuesta anterior permite ver la diferencia en el nivel de interpretación del texto: en el primer caso el alumno logra trabajar con elementos implícitos mientras que en los dos últimos la lectura es literal.

Esta tendencia a contestar una pregunta buscando textualmente el dato en el material de lectura se halla también ejemplificada en esta respuesta:

1.3.

¿Para qué Merlín reúne a todos los caballeros en Londres y les muestra la espada en la piedra?

para que todos los caballeros probaran su suerte

En este caso el alumno toma el primer dato del texto que aparece en el inicio del episodio de la espada en la piedra (“Los reyes de toda la isla se apuraron a probar su suerte con la espada”), dato que no se refiere a la causa por la cual Merlín organiza el torneo. Se observa entonces que el alumno pudo localizar dentro de la leyenda el episodio referido e intentó extraer de allí información, pero la misma no se relaciona con lo preguntado. Posiblemente seleccionó el primer dato mencionado porque supuso que la respuesta correcta necesariamente sería aquella que se encuentra “cerca” de la información

contenida en la pregunta (ese dato está en la oración que sigue a aquella que lo podía haber ayudado a contestar correctamente, en la que se dice que Merlín reunió a los caballeros e hizo aparecer la espada).

En el caso de los ítems que evalúan el uso de la estrategia de relacionar, es posible notar cómo, cuanto más “pegada” al texto se encuentra la respuesta, menor comprensión del episodio se evidencia.

Comparar estas dos respuestas a otro ítem que también implica establecer relaciones aporta un nuevo ejemplo a lo ya planteado:

1.4.

Buscá en el texto y anotá al menos dos (2) cosas que hace Arturo y que muestran que es un muchachito joven, inexperto o temeroso.

- cuando le piden a Arturo que busque la espada en su pueblo y él como vio que ya era de noche se puso a llorar.
- Después cuando se disculpa por haberla sacado la noche anterior.

1.4.

Buscá en el texto y anotá al menos dos (2) cosas que hace Arturo y que muestran que es un muchachito joven, inexperto o temeroso.

- porque tenía 15 años.
-

En el primer caso se observa, a través de la selección adecuada de las acciones, que el alumno interpreta correctamente toda esa parte de la leyenda, ya que relaciona los diferentes hechos ocurridos en la historia con las características que el personaje tiene en esa etapa. Esa relación que construye es la que le permite comprender el hilo que encadena esos hechos, desde el inicio hasta el final del episodio de la espada en la piedra (nótese que la respuesta hace referencia a una acción del principio y otra del cierre del episodio)

En el segundo caso, el alumno, al dar esa respuesta, muestra que localizó de manera adecuada el episodio en el cual el personaje tiene las características mencionadas en la consigna, pero se limitó a la obtención de información y no logró establecer la relación solicitada entre características y acciones. Es por ello que su respuesta resulta redundante con respecto a la consigna: aporta un dato que repite una de las características dadas.

Es posible que la dificultad que tuvo para muchos alumnos evaluados interpretar el texto se relacione con que están habituados a prácticas escolares en las que se enfatiza el trabajo con la búsqueda de datos o informaciones presentes en el material de lectura, a menudo solicitadas de manera literal (es decir, haciendo uso en la consigna de las mismas palabras del texto) y, generalmente, en fragmentos breves y ubicados de manera contigua. De hecho, los ítemes que requerían este tipo de lectura literal fueron los más simples para los alumnos. Cuando se prioriza este tipo de propuestas es posible que involuntariamente se esté generando en los alumnos la suposición de que la respuesta a una pregunta se encuentra siempre de manera explícita en el texto y que es esperable que esté “dicha” en el mismo fragmento en el que aparecen los datos contenidos en la consigna. Todo ello, a su vez, dificulta la comprensión de lo que se lee ya que, necesariamente, un texto implica la participación del lector en la construcción de sentido.

Algunas sugerencias didácticas

Cabe aclarar que la obtención de información es una estrategia lectora válida y no se trata de reemplazarla sino de trabajarla junto con otras que permiten ir más allá de lo explícito. Es por ello que en el segundo ciclo resulta clave ofrecer a los alumnos oportunidades de aprendizaje que impliquen seguir avanzando en su formación como lectores autónomos mediante la práctica de quehaceres más complejos.

Por un lado, entonces, será necesario que en las aulas los trabajos de localización de información planteen desafíos mayores a los del Primer Ciclo, implicando, por ejemplo, la búsqueda de datos a lo largo de todo el texto, la obtención de información en varias fuentes, la selección en función de un propósito específico. Todo ello a su vez cobra sentido cuando el alumno debe utilizar esa información con un fin particular: hacer un cuadro que sintetice el contenido del texto para luego estudiarlo, armar una línea de tiempo, escribir una biografía a partir de la consulta de varias fuentes, preparar una exposición oral, entre tantas otras opciones.

Por otro lado, habrá que promover variadas situaciones de trabajo con los textos que impliquen poner en juego la interpretación. Para esto resultan muy valiosas todas aquellas instancias en las que los alumnos comparten sus interpretaciones personales, las confrontan, tienen que volver al texto para verificarlas y sustentarlas. Esto implica proponer consignas que no tengan una única respuesta posible, en las que sea necesaria la justificación frente a los pares, en las que no se trata de contestar “lo que espera el docente” sino de compartir, dentro de una comunidad de lectores, el propio punto de vista. Avanzar en la enseñanza de las prácticas de lectura implica a su vez plantear propuestas en las que los alumnos puedan construir relaciones entre varios textos: seguir a un autor, focalizarse en un tipo de cuento o leer textos informativos relacionados con el contexto de la historia de la obra literaria con la que se trabajó (como en el caso del fascículo utilizado en la prueba).

Reflexionar sobre la función de diversos recursos del texto

Otra observación que se desprende de los resultados es la dificultad que tuvo para los alumnos distanciarse del texto para analizar cómo está construido, es decir, qué recursos utilizó el autor en función de sus metas comunicativas. Los ítems de la prueba que buscaron evaluar este quehacer general del lector implicaban el conocimiento previo de contenidos como la enumeración, la aposición, la diferencia entre el tiempo presente y el pasado, las clases de adjetivos.

Para ejemplificar lo dicho, a continuación se presenta una respuesta correcta al ítem PL18:

3.1.

Para explicar por qué los castillos medievales eran sitios seguros, en un fascículo sobre la Edad Media se incluyó el siguiente texto. Leelo.

Los castillos en la Edad Media, verdaderas fortalezas, estaban contruidos en lugares elevados y tenían un foso profundo, altas murallas, un puente levadizo y muchos guardias con armaduras. Los dueños de los castillos, reyes o señores, encontraban en ellos protección y un lugar privilegiado desde el cual dominar toda la extensión de sus tierras.

a) En este fragmento, el escritor incluye una **aposición**:

*Los dueños de los castillos, **reyes o señores**, encontraban en ellos protección.*

Explicá para qué usa el autor esa aposición.

El autor usa esa aposición para aclarar quienes eran los dueños de los castillos.

La respuesta muestra que el alumno pudo analizar el sentido de la inclusión de la aposición en esta frase, ya que no se limita a indicar su función (“para aclarar”) sino que puede valerse de ese conocimiento para explicar su uso en este contexto particular. En este sentido, la respuesta permite observar un ejemplo claro en donde se pone en juego la reflexión sobre el lenguaje porque el contenido gramatical es utilizado por el alumno para reconocer un recurso de la explicación.

El siguiente es un ejemplo que, por el contrario, señala la dificultad observada en muchos alumnos de hacer uso de los contenidos disciplinares para analizar los recursos usados por el autor en la construcción de un texto. Que no se puedan establecer estas relaciones implica que esos conocimientos queden

“vacíos” de sentido, porque el alumno no logra ponerlos en juego para una mejor interpretación de lo que lee.

3.1.

Para explicar por qué los castillos medievales eran sitios seguros, en un fascículo sobre la Edad Media se incluyó el siguiente texto. Leelo.

Los castillos en la Edad Media, verdaderas fortalezas, estaban contruidos en lugares elevados y tenían un foso profundo, altas murallas, un puente levadizo y muchos guardias con armaduras. Los dueños de los castillos, reyes o señores, encontraban en ellos protección y un lugar privilegiado desde el cual dominar toda la extensión de sus tierras.

a) En este fragmento, el escritor incluye una **aposición**:

*Los dueños de los castillos, **reyes o señores**, encontraban en ellos protección.*

Explicá para qué usa el autor esa aposición.

El autor usa esa aposición para aclarar algo.

Queda claro entonces que, a diferencia del caso anterior, esta respuesta se limita a un conocimiento declarativo sobre el uso de la aposición. El alumno podría haber respondido lo mismo si se le hubiese preguntado para qué sirve esta estructura sintáctica, fuera de cualquier contexto.

Otro ejemplo de la prueba que ilustra lo dicho es este tipo de respuesta que muchos alumnos dieron en el ítem PL 25:

3.2.

Un chico de 7° escribió este texto sobre el nacimiento de Arturo, y la maestra le señaló una parte del texto que tiene que revisar. Leé ese texto:

Arturo era hijo de la bella Ygerna y de Uther Pendragón.
Nació en el Castillo de Tintagel y su padre se lo dio a
Merlín para que lo criara y Merlín llevó a Arturo a la casa
de Antor y éste lo educó junto a su hijo.

a) ¿Por qué la maestra le subrayó esas palabras?

Porque tiene un nexso que se repite muchas veces
en lo cual debería tener signos de puntuación.

b) Hacé sobre el texto los cambios necesarios para mejorar esas partes.

La respuesta demuestra el conocimiento gramatical que el alumno tiene, que incluso puede expresar con los términos disciplinares específicos (“nexo”). Sin embargo, este conocimiento se limita a lo teórico, ya que no es puesto en juego para mejorar el escrito. Es por ello que en este tipo de respuestas no hay evidencias de que los alumnos reflexionen sobre el lenguaje, dado que esto implica poner en relación los contenidos gramaticales con las prácticas de lectura y escritura, que son en realidad las que dotan de sentido su enseñanza y aprendizaje.

Una posible hipótesis de por qué estos ítems resultaron complejos es que, probablemente, los alumnos estén habituados a situaciones en las que se abordan y ejercitan estos contenidos fuera del contexto de uso, es decir, que las actividades de enseñanza más frecuentes se centren en el análisis sintáctico, en la conjugación de verbos, en las definiciones y reconocimiento de estructuras gramaticales, en las clasificaciones de palabras, como si todo ello constituyese un fin en sí mismo.

Como fue señalado, abordar la enseñanza de las herramientas de la lengua fuera de su contexto de uso es posible que dificulte que los alumnos puedan reflexionar sobre su función en los textos, ya que el aprendizaje se da de manera dissociada de las prácticas. Por ejemplo, conjugar correctamente un verbo, reconocer en qué tiempo está o saber teóricamente para qué se usa el presente no genera que “automáticamente” el alumno transfiera esos saberes al análisis textual, reconociendo qué efecto se puede lograr en el lector al

utilizar determinado tiempo o modo: resulta imprescindible que estas reflexiones sean objeto de enseñanza, ya que la inclusión de estos contenidos en el DC², tal como se explica y desarrolla en dicho documento, cobra sentido en la medida en que se constituyen para los alumnos en recursos que les ofrece el sistema de la lengua para mejorar sus prácticas de producción e interpretación de textos.

Pero en la evaluación se observó también el siguiente problema relacionado con la reflexión sobre el lenguaje: durante la aplicación de la prueba, en una considerable cantidad de grados los alumnos preguntaron a los aplicadores qué significaba la palabra “aposición”.

Se trata entonces de una problemática vinculada con la anterior pero que sugiere otra hipótesis: es posible que en algunas aulas se intente superar la concepción de que el conocimiento de la gramática no es un fin en sí mismo, limitando excesivamente el trabajo sobre estos contenidos.

Algunas sugerencias didácticas

De lo dicho se desprende que, con el fin de brindar a los alumnos situaciones didácticas que favorezcan sus aprendizajes sobre los recursos con los que se construyen los textos, es necesario “ir y venir” constantemente entre el uso, la reflexión y la sistematización: en las prácticas del lenguaje los alumnos se encuentran frente a situaciones que necesitan resolver a través de determinados contenidos lingüísticos, es entonces en esas situaciones en las que el docente los explicitará como un medio para resolver los problemas detectados. Esa explicitación lleva a la reflexión sobre el recurso, a su sistematización, para luego siempre “regresar” a los textos, que es donde adquiere su sentido. Por ejemplo, el concepto de sujeto tácito se presenta tanto en situaciones de lectura de textos donde los alumnos necesitan reponer de quién se está hablando como en situaciones de escritura, cuando es necesario encontrar un recurso para evitar reiteraciones léxicas. Es por ello que la reflexión sobre el lenguaje debe ser trabajada paralelamente desde las prácticas de lectura y de escritura.

Otro punto que puede ser interesante a tener en cuenta, es que a menudo las prácticas escolares se centran en el *qué* dicen los textos y no en el *cómo* lo dicen, es decir, a través de qué recursos el autor los construyó para lograr sus propósitos. Este análisis resulta clave no solo para que los alumnos cuenten con más elementos de valoración de lo que leen sino también en el momento en que escriben. Tal vez el único género en el que en la escuela se analizan sistemáticamente los recursos es en el poético, pero resulta importante incorporar este tipo de análisis no solamente en los otros géneros literarios sino también en textos de estudio: por ejemplo, reflexionar sobre cómo se describe, cómo se aclara una idea, cómo se organiza cronológicamente la información en

² 5. Reflexión sobre el lenguaje, DC, *Prácticas del Lenguaje*, p. 743-744 y 748-759

un texto informativo de trama narrativa, cómo se oponen ideas, cómo se concluye. De hecho, varios ítemes que se incluyeron en la evaluación responden a este tipo de contenidos y se observó que para los alumnos resultaron complejos de resolver.

De todas las reflexiones aquí planteadas, se desprende que resulta necesario avanzar en el segundo ciclo hacia prácticas lectoras que vayan más allá de la obtención de información explícita, profundizando tanto en aquellas que requieren de una lectura global a través de la cual se construya el sentido del texto mediante la interpretación del lector, como en las que implican la reflexión sobre los recursos con los que está armado haciendo uso de las herramientas de la lengua.

Resulta entonces recomendable proponer a los alumnos situaciones de lectura en las que se encuentren con textos de variada extensión, de circulación real (es decir, que no son materiales contruidos para la escuela, a partir de un propósito didáctico y no comunicativo), sobre los cuales tengan que trabajar “moviéndose” en diferentes niveles -como la historia y el relato, lo explícito y lo implícito, lo enunciado y la enunciación, lo que se dice y cómo se dice, el propósito y los recursos-. Sobre esos textos será necesario que los alumnos trabajen teniendo claro el objetivo de la lectura, la modalidad adecuada en función de ello y que lo hagan en un contexto que implique su participación en una comunidad de lectores en la cual se intercambian interpretaciones, se las fundamenta a partir de elementos del texto, se intenta desentrañar las intenciones del autor. Este tipo de propuestas suelen a su vez interrelacionar las prácticas de lectura, de escritura, la oralidad y la reflexión sobre el lenguaje a la vez que permiten la circulación simultánea de diversidad de tipos textuales.