

Gobernador
Dr. Pablo Verani

Presidenta Consejo Provincial
de Educación
Ana Kalbermatten de Mázzaro

Vocales
Virginia I. Tomassini
Santa Teresa Comezaña
Artemio Godoy

Directora General de Educación
Susana Cano de Molinari

Directora de Nivel Primario
Graciela Bugallo

EQUIPO DE TRABAJO

Dirección de
Gestión Curricular

Coordinación General
Nora Violeta Arbanás

Colaboración Técnica
Sergio Galván
Ana Caro
Cristina Diomedi

Tipeado,
Diseño y Diagramación
Analía Romero

Consejo Provincial
de Educación 1999

Índice

«Textos expositivos en la escuela. ¿Enseñamos a los niños a leer para aprender?»

	Pág.
Introducción	3
Algunas consideraciones sobre la lectura	4
Establecer propósitos claros	8
Leer para obtener una información de carácter general	
Leer para obtener una información precisa	
Leer para seguir instrucciones	
Leer para revisar un escrito propio	
Leer por placer.	
Leer para comunicar un texto a un auditorio	
Leer para aprender	
Tipologías textuales	12
Los textos expositivos	15
¿Qué es un texto expositivo?	
Variedad de textos expositivos	
Estrategias para leer textos expositivos.	20
Antes de leer	
Algunas palabras sobre la evaluación	31
¿Qué hacemos en segundo ciclo?	33
¿Textos expositivos desde el primer ciclo?	35
¿Qué actividades podemos hacer en primer ciclo?	
Bibliografía.	38

Elaboró este Documento:
Nina Ogorodnikov

Introducción

Al evaluar los primeros Desarrollos Curriculares, muchos docentes han solicitado que se trate el tema de lectura, que es, por cierto, uno de los temas fundamentales para la escuela. Pero es, también un tema muy amplio, que comprende muchos aspectos.

En esta ocasión, hemos optado por hacer un recorte de la temática requerida y centrarnos en un tipo de lectura muy específico: **leer para aprender**, lo cual supone, al mismo tiempo, considerar un tipo de texto especial: el **texto expositivo**.

Nadie objetaría la importancia que reviste la lectura cuyo objetivo es el aprendizaje de conocimientos que no pueden ser adquiridos de otro modo.

La necesidad cada vez más creciente de procesar grandes cantidades de información escrita, para poder desempeñarse adecuadamente en el mundo laboral y de estudios superiores, exige que la escuela provea a todos sus alumnos las herramientas apropiadas para tal fin. Pero todos sabemos que este propósito no siempre es alcanzado ni por la escuela primaria, ni por la secundaria.

Si bien las causas del fracaso son múltiples y complejas, una de ellas es que muchos alumnos tienen serios problemas de comprensión lectora. Cuando estudian, no comprenden, ya sea porque no pueden construir un significado a partir del texto que leen o porque no se preocupan por hacerlo: estudiar de memoria les resulta más sencillo y les permite desempeñarse satisfactoriamente. Adquieren un “*conocimiento*” que no les sirve y lo olvidan una vez que pasó la situación para la cual “*estudiaron*”.

Por eso es necesario que la escuela enseñe a todos los niños que existen distintas formas de leer, con propósitos diversos; que cada una de ellas exige aproximaciones diferentes. Debe enseñarles asimismo las estrategias necesarias para cada tipo de lectura y, muy especialmente, cómo se estudia leyendo (o cómo se lee para estudiar).

Para que se produzca la comprensión, el lector debe seleccionar la información, interpretar el mensaje y valorar jerárquicamente el contenido. “Enseñar la comprensión, dice García de León,¹ supone enseñar estrategias que faciliten todas las interrelaciones cognitivas que el sujeto pone en marcha ante un nuevo mensaje. Supone como última meta, el desarrollo del pensamiento crítico.”

Refiriéndose al tema, Isabel Solé² sostiene que “si enseñamos a un alumno a leer

1 GARCÍA de LEÓN, E.: “*Entender lo que se lee*”, en: *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 6, octubre de 1995, Graó, Barcelona.

2 SOLÉ, Isabel: *Estrategias de lectura*, Graó, Barcelona, 1994.

comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones.”

Presentaremos, brevemente, en este documento los diversos propósitos de la lectura y algunas clasificaciones de textos, para luego considerar en forma más extensa la lectura que tiene por objetivo el aprender; nos detendremos en los textos expositivos y en las estrategias específicas que deben aprender los niños para enfrentar con éxito esta clase de lectura, juntamente con algunas propuestas concretas para el aula.

Algunas consideraciones sobre la lectura

Recordemos el concepto de lectura³:

“Actualmente sabemos que la lectura, lejos de ser una técnica, es un proceso cuyo producto es la **comprensión lectora**. Durante este proceso el lector, a partir de un **propósito determinado**, haciendo uso de sus **conocimientos lingüísticos** y de **todas sus experiencias** como ser humano total, **interactúa** con la **información** que le proporciona el texto y va **construyendo** su **significado**.

Esta interacción requiere una serie de **estrategias**:

- de **muestreo**: el lector selecciona algunos elementos, **algunos indicios**, del material escrito, y anticipa el resto (cuando leemos el ojo no barre todas las letras ni palabras);
- de **anticipación**: en base a sus conocimientos formula **hipótesis** o predicciones sobre diversos aspectos del texto, de las oraciones o de las palabras ;
- de **evaluación**: en función de los datos siguientes y de su competencia como lector, **confirma** la corrección de sus predicciones o, si aparecen datos contradictorios con sus hipótesis, las **rectifica**.”
- Otra estrategia es la **inferencia**, que permite completar la información que no está explícita en el texto gracias a los conocimientos del mundo y del lenguaje que posee el lector. Es lo que comúnmente llamamos “leer entre líneas”.

Estas estrategias son utilizadas por lectores competentes, al leer cualquier clase de texto. Sin embargo, existen estrategias específicas para cada tipo de texto, que se utilizan para lograr propósitos específicos. Retomaremos este tema más adelante.

El primer aspecto importante para tener en cuenta antes de proponer lecturas a los

³ Diseño Curricular de Río Negro, 1997.

niños, es que las mismas sean significativas para ellos.

Isabel Solé⁴ dice que para que el niño encuentre sentido a la lectura es necesario:

- *que encuentre interesante* lo que se le propone que haga.
- *que sienta que es capaz de hacerlo* (para lo cual necesita saber que tiene los recursos necesarios y la posibilidad de pedir y recibir ayuda precisa);
- *que sepa qué debe hacer* (conozca los objetivos que se pretende que logre con la lectura);

Dice, más adelante: “Las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales”, en las que se lee en serio, aquellas en las que el niño puede comportarse como cualquier lector adulto: que quiera evadirse, disfrutar, conocer algo nuevo, encontrar alguna información que necesita, etc., y que aborda y maneja un texto con su propio ritmo, sin la presión de una audiencia, es decir, leyendo en forma silenciosa (salvo en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura), con su propio ritmo.

Otro factor que contribuye a que la lectura sea interesante es que el texto “le ofrezca al alumno retos que pueda afrontar”. Esto significa que el material utilizado **no** sea conocido por el niño (salvo, nuevamente, en las primeras etapas del aprendizaje, cuando un texto conocido ayuda a descubrir las reglas del código de escritura. Tampoco nos referimos aquí a la literatura, cuyas lecturas repetidas lejos de disminuir el interés de los más chicos, lo acrecientan). Pero una lectura que se hace para conocer, debe, necesariamente, ofrecer información nueva. De lo contrario se corre el riesgo de caer en el aburrimiento.

Al presentar material nuevo para que el alumno lo lea, debemos tener muy en cuenta los saberes previos del niño quien deberá tener **algún conocimiento acerca de la temática o del contenido** del material.

Si esto no fuera así, si el tema fuese completamente nuevo o desconocido para el niño, será necesario brindarle información -en algunos casos puede ser mínima- antes de la lectura, y, en algunas ocasiones, mientras se lee. El maestro puede ofrecerla a través de otras lecturas más sencillas, por medio de videos, películas, relatos, etc. ,y, a veces, por medio de una sencilla explicación.

Junto con lo anterior, en la motivación para la lectura incide poderosamente la relación afectiva que el niño haya podido establecer con la lengua escrita. Dice Solé:

4 SOLÉ, Isabel: *ob. cit.*

“Sólo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.” Una relación afectiva positiva se puede lograr:

- cuando el niño ve que el maestro y otras personas importantes para él valoran, y utilizan con frecuencia la lectura y la escritura y disfrutan haciéndolo;
- cuando son reconocidos sus propios esfuerzos y progresos relacionados con la lengua escrita;
- cuando siente confianza en sus posibilidades para realizar un desempeño aunque medianamente satisfactorio, para lo cual no debe tener miedo a cometer errores y debe estar seguro de que puede contar con la ayuda necesaria cuando se le presenten dificultades.

En toda situación de lectura distinguiremos:

- las situaciones en las que se trabaja la lectura, es decir se enseñan - aprenden las estrategias que permitirán a los niños llegar a ser lectores competentes y autónomos;
- las situaciones en que simplemente se lee (con algunos de los propósitos indicados más adelante).

Ambas situaciones deben darse en la escuela pues ambas son importantes.

Para terminar este apartado, recordemos algo que resulta bastante obvio para primer grado y aun para el primer ciclo, pero que no lo es tanto a partir del segundo: **aprender a leer requiere que se enseñe a leer**. Para ello, en todos los años de los tres ciclos de la EGB la lectura no sólo debe ser un instrumento de aprendizaje, sino un **contenido**, básicamente **procedimental** de enseñanza.

Enseñar a leer exige:

- Un maestro, que ofrezca un modelo de **lector experto**. Esto no tiene nada que ver con que el maestro lea en voz alta de una determinada manera y los niños deban tratar de hacerlo lo más parecido posible. Significa que en clase lo vean leer con propósitos reales y diferentes, -que les hará notar-; usar el diccionario y releer cuando se le presenta una dificultad o ambigüedad; disfrutar de la lectura, etc. Por ejemplo:
 - después de un fin de semana, contará a sus alumnos que leyó algo interesante (el diario, una carta que haya recibido, un cuento, un poema, un artículo de divulgación científica, un afiche o un grafiti) y comentará brevemente su contenido o les leerá una parte;
 - al recibir durante la clase una de las tantas informaciones o notas que le llegan, buscará el momento propicio para leerla, mientras los alumnos estén ocupados en alguna tarea, pero puedan verla leer, y luego hará un comentario cortito sobre su importancia;

- traerá a clase algún instructivo, por ej. de un aparato que acaba de comprar, cuya lectura presente alguna dificultad, y pedirá a los alumnos que le ayuden a entenderlo;
- intercambiará notas escritas con docentes del otro turno sobre algún asunto escolar y las leerá a sus alumnos, para pedirles una opinión;
- leerá una novela, un cuento, una obra de teatro o poemas -para adultos-, mientras los niños hacen lo mismo silenciosamente y cuando ellos comenten lo leído, el maestro hará lo propio; etc.

Proponemos que estas actividades se lleven a cabo en forma regular en **todos los grados**, y no sólo en primero, donde suelen ser habituales.

- Un **tiempo** previsto como para que durante la lectura sea posible que los alumnos pregunten, anticipen, recapitulen para sus compañeros; discutan, opinen; en fin, pongan en funcionamiento las estrategias.

- La **observación constante** de los alumnos en situaciones de lectura y de la propia intervención, para organizar diversas actividades acordes con las diferentes necesidades.

- Un **trabajo compartido**: con los niños compartiremos objetivos y significados de la lectura; las dificultades y las formas de superarlas. Con los otros docentes buscaremos realizar una verdadera tarea de equipo, articulando propósitos y actividades; analizando en conjunto la propia práctica, las dificultades y los logros. Este cuadernillo, en principio, será leído y evaluado por Usted, docente de lengua. Si considera que le proporciona alguna sugerencia útil, ¿qué le parece si comparte su lectura con maestros de otras áreas?

No olvidemos que la enseñanza de la lectura de textos expositivos no puede quedar exclusivamente en manos del maestro del lengua. Es responsabilidad de todos los docentes, no importa en qué área trabajen con los alumnos.

Establecer propósitos claros

En la vida cotidiana la lectura se hace siempre con algún **propósito**. Este propósito, con el cual el lector se enfrenta a un texto, es de fundamental importancia para la construcción del significado, es decir, para la comprensión de lo que se lee. Por lo tanto, es imprescindible que toda lectura que se realice en la escuela posea un **propósito real** - diferente del propósito general de aprender a leer, que siempre estará presente en la escuela -.

Por ello, al proponer lecturas en la clase, el docente:

- fijará los propósitos de cada situación de lectura (y en función de ellos, seleccionará el material);
- establecerá con sus alumnos, con absoluta claridad, para qué leerán en cada ocasión;
- les enseñará las estrategias específicas que son necesarias para alcanzar cada uno de los diferentes propósitos.

Como los propósitos de lectura son numerosos y variados, Solé los resume, eligiendo los que son más generales e importantes para la vida adulta y para el buen desempeño en la escuela. Son los que se indican a continuación:

Leer para obtener una información de carácter general:

Esta lectura es superficial, para enterarnos de qué trata un libro o una revista, para conocer qué novedades hay a través del diario (leyendo los titulares y/o copetes solamente), ver si nos interesa seguir leyendo un artículo o un libro. También utilizamos este tipo de lectura cuando tenemos que realizar un trabajo y necesitamos seleccionar el material que nos pueda servir para tal fin.

Este tipo de lectura es muy necesario en la escuela y, en general, cuando estudiamos o hacemos trabajos que exigen la búsqueda de información, pero no siempre se le enseña al alumno en la escuela cómo enfrentarla. ¿Cuántas veces, cuando le pedimos al niño un trabajo de investigación, le proporcionamos nosotros el material, indicando el libro y las páginas donde encontrará la información? O le damos una fotocopia. O, lo que es más grave, lo dejamos solo, para que busque material bibliográfico y luego lo procese **fuera de las horas de clase** (¿para no perder tiempo en la escuela?), como pueda, sin ninguna orientación. Es entonces la familia - si tiene la preparación adecuada y tiempo disponible - quien se hace cargo

de una tarea que debería hacer la escuela. Y si la familia no puede hacerlo, el niño tiene que arreglárselas solo, con las consecuencias que todos conocemos.

Leer para obtener una información precisa:

Consiste en ubicar algún dato que nos interesa. Por ejemplo, buscar un número en la guía de teléfono, la definición de una palabra en el diccionario, el resultado de un partido o el horóscopo en el diario, etc..

Se trata de un tipo de lectura muy selectiva, pues al buscar un dato determinado, tenemos que obviar otros, que no nos interesan; es rápida mientras pasamos la mirada por la información que no necesitamos y se torna minuciosa una vez que encontramos lo que buscábamos.

Requiere una serie de conocimientos, según el portador que contiene el texto: por ej., conocer el abecedario, si se trata de guía de teléfono, diccionario o enciclopedia; las diferentes secciones en un diario, la estructura de una receta, si sólo queremos conocer la cantidad de uno de los ingredientes, etc.

Leer para seguir instrucciones:

Aquí, a diferencia del caso anterior, es imprescindible leer todo y comprenderlo, para lograr hacer lo que nos proponemos: leer las reglas del juego que desconocemos y queremos jugar; saber cómo se prepara un germinador o la tierra para determinado cultivo que deseamos realizar o la receta de una comida que vamos a hacer, las instrucciones para el armado de títeres para la obra que estamos preparando, etc.

Este tipo de lectura favorece la comprensión y constituye un medio adecuado para controlar la propia comprensión (la metacognición), sobre todo si las consignas leídas son compartidas con otros alumnos.

Leer para revisar un escrito propio:

Esta lectura es imprescindible para un buen aprendizaje de la escritura, ya que le permite al niño descentrarse de su escrito y ponerse en el lugar del lector. Para este tema, ver *Sugerencias para la corrección de los escritos, en la concepción procesal de la escritura*.⁵

⁵ Desarrollo Curricular N° 2, E.G.B. 1 y 2: *Proyecto comunicativo "Certamen literario"*, C.P.E. de Río Negro - 1997.

Leer por placer:

Aquí lo fundamental es la experiencia emocional que proporciona la lectura y esto requiere que el lector pueda regular su actividad como desee, releyendo párrafos y capítulos o saltándolos, para volver a ellos cuando quiera.

En este tipo de lectura es importante la selección del material: el niño tendrá la posibilidad de elegir lo que quiera leer, lo cual no significa que el maestro permanezca pasivo. Por el contrario, su intervención será fundamental: por una parte, tendrá que asegurar que haya libros realmente interesantes y valiosos entre los cuales escoger, y, por otra, en algunas ocasiones en que lo hagan los niños, leerá para sí, por placer, algún libro que realmente le interese (sin sentir por ello que no está cumpliendo su tarea como docente; esta lectura es un modelo sumamente valioso que les brindará a sus alumnos); hará comentarios sobre sus propios gustos, fundamentando sus preferencias y rechazos; recomendará lecturas personales, según las preferencias de cada alumno; leerá con frecuencia a los niños textos completos (poemas, cuentos, leyendas, fábulas, novelas) y, de vez en cuando, algunas partes de un libro, para despertar la curiosidad y el interés por leerlo; promoverá discusiones y comentarios espontáneos entre los chicos, etc.

Leer por placer se refiere, sobre todo, pero no exclusivamente, a la lectura de obras literarias. También se lee por placer un artículo sobre un tema que nos apasiona.

En cuanto a la literatura, cuando se lee por placer, lo que se persigue es **fomentar el gusto por la lectura**. Para ello, no incluiremos ningún tipo de actividades de análisis de la obra, posterior a la lectura.

Sin embargo, cuando el propósito sea otro, por ejemplo, escribir un cuento, un poema, una leyenda u otra clase de texto literario, se hace necesaria otra forma de lectura, "*leer como escritor*", y entonces el análisis de una obra -la que leerá toda la clase - se hace imprescindible. Este tipo de tarea favorece, también la elaboración de criterios personales sobre la literatura, que permitirán que el niño vaya haciéndose cada vez más autónomo en la selección de sus lecturas.

Leer para comunicar un texto a un auditorio:

La finalidad de esta clase de lectura es que los oyentes - que no poseen el material - comprendan el mensaje que se les desea comunicar.

El tema de la lectura en voz alta fue desarrollado en un documento anterior⁶, (en el cual vimos que esta forma de leer requiere situaciones específicas y un tratamiento especial en la escuela).

Leer para aprender:

Nos encontramos frente a este propósito cuando, de manera explícita, queremos ampliar nuestros conocimientos a través de la lectura de un determinado texto. Como se comprenderá, el niño debe leer con este propósito con mucha frecuencia en la escuela, no sólo en el área de lengua, sino en todas las áreas y gran parte de los fracasos escolares se deben a que no posee las estrategias necesarias para hacerlo de la forma más conveniente y provechosa.

La lectura que se realiza para aprender se caracteriza porque, además de ser lenta y profunda, el lector debe releer varias veces el texto y hacerse preguntas acerca de lo que está leyendo; también necesita realizar actividades adicionales como subrayar, tomar notas, hacer resúmenes, cuadros, esquemas, consultar otros materiales para aclarar dudas, buscar términos desconocidos en el diccionario.

La escritura es imprescindible para este tipo de lectura, ya que, siendo una poderosa herramienta para organizar los conocimientos, permite la reflexión y profundización de lo leído, la diferenciación más clara entre hechos e interpretaciones de los mismos, la explicitación de las hipótesis y la búsqueda de argumentos para sustentarlas. Ayuda también a tomar conciencia de que uno necesita ampliar sus conocimientos sobre un determinado tema, propiciando así la lectura de otros materiales.

Pero leer para aprender presenta una serie de dificultades específicas, que el niño debe aprender a superar:

- El lector no siempre posee los conocimientos previos necesarios para interactuar con la información que le brinda el texto y construir así su significado, ya que es

⁶ Desarrollo Curricular N° 3, E.G.B. 1 y 2: *¿Leemos en voz alta?*, C.P.E. de Río Negro - 1997.

frecuente que tenga que abordar temas nuevos y desconocidos para él.

- Cuando posee algunos conocimientos previos, debe reorganizarlos desde una nueva perspectiva, establecer relaciones nuevas, hacerse preguntas y encontrar para ellas respuestas en el texto.
- Otras veces debe detectar y resolver contradicciones que se establecen entre sus propios saberes y la información que le proporciona el material escrito.
- La estructura de los textos expositivos resulta poco o nada familiar al niño y otro tanto sucede con el léxico.
- Como se trata de leer para estudiar, es necesario, además de comprender lo que se lee, recordarlo, para luego dar cuenta de lo aprendido.

Tipologías textuales

Los diferentes propósitos para la lectura se vinculan fuertemente con los diversos tipos textuales. Cada tipo de texto desencadena expectativas específicas y se lee con diferentes fines. A continuación examinaremos algunas tipologías textuales.

Existen numerosas y variadas clasificaciones de textos. La más usual en nuestras escuelas es la que utiliza como categoría para clasificar los textos la **función** predominante del lenguaje. Así hablamos de textos informativos, expresivos, apelativos y literarios.

Al tratar este tema, María Elena Rodríguez y Ana María Kaufman⁷ manifiestan: “esta clasificación nos parece insuficiente cuando pretendemos que los chicos puedan diferenciar textos que cumplen la misma función, pero presentan una configuración diferente, como, por ejemplo, una noticia de un artículo científico (ambos son informativos); una instrucción de un aviso publicitario (que son apelativos); un cuento de una obra teatral

⁷ KAUFMAN, A.M. y RODRIGUEZ, M.E.: *La escuela y los textos*, Santillana, Bs. As., 1993.

(en ambos casos tienen función literaria), etc.

Para superar el inconveniente mencionado, las autoras, **con propósitos didácticos**, proponen clasificar los textos combinando la **función** (informativa, expresiva, apelativa y literaria) predominante de los textos con su **trama** predominante.

La trama consiste en la estructuración específica de los diversos textos, en cómo se combinan en ellos los distintos recursos de la lengua, en función de una determinada intencionalidad. Mencionan las siguientes tramas: **narrativa, descriptiva, argumentativa, conversacional**. (Van Dijk llama *superestructura* a las diferentes configuraciones o tipos textuales.)

En la trama **narrativa** se presentan hechos en una secuencia temporal y / o causal. Tienen importancia los personajes y el marco (lugar y tiempo) donde se desarrollan los hechos.

La trama **descriptiva** presenta rasgos, características y especificaciones de objetos, personas o procesos, de manera que se puede aprehenderlos como un todo.

Los textos de trama **argumentativa** “comentan, explican, demuestran o confrontan ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valoraciones.” En ellos, a partir de un tema o de una hipótesis se realiza una demostración por medio de argumentos, pruebas, explicaciones o ejemplos para llegar a una conclusión, que puede estar explícita o implícita.

La trama **conversacional** se va construyendo por medio del diálogo entre dos o más participantes, que toman la palabra ajustándose a turnos.

Atendiendo a estos dos criterios, la función y la trama, una noticia tiene función informativa y trama narrativa; un artículo científico: función informativa y trama argumentativa; un aviso publicitario: función apelativa y trama descriptiva (o argumentativa), mientras que una instrucción tiene función apelativa y su trama es descriptiva, etc.

Otros autores, refiriéndose a la trama, presentan ligeras variantes.

María Teresa Serafini⁸, basándose en los distintos tipos de prosa, propone clasificar los géneros textuales en: **descripción, narración, exposición y argumentación**.

8 SERAFINI, M. T.: *Cómo redactar un tema*, Paidós, Méjico, 1992.

Otros autores proponen las siguientes clases de textos: narrativos, descriptivos, expositivos, instructivos, predictivos, conversacionales y retórico poéticos. Y hay muchas otras clasificaciones.

Para terminar con este aspecto, diremos que lo importante no es que los chicos aprendan tal o cual clasificación, sino que puedan reconocer la estructura del texto puesto que ella ofrece “indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contiene y que facilitan enormemente su interpretación - por ejemplo, mediante las palabras clave -”.⁹ Tenemos que enseñar a los chicos qué es lo que caracteriza a cada uno de estos textos, mostrarles las pistas que nos conducen a su mejor comprensión y hacerles tomar conciencia de que pueden utilizarlas.

Tener competencia discursiva implica poseer conocimientos acerca de los tipos de textos.

De esta forma estaremos propiciando el desarrollo de la **competencia discursiva** - que forma parte de la competencia comunicativa - de los alumnos. Este conocimiento es necesario para poder diferenciar una noticia de un artículo de opinión; una biografía de un retrato, etc. - lo cual facilita la comprensión de su contenido - y para poder producir diferentes tipos de textos, respetando las características propias de cada uno.

Sabemos que la comprensión es un proceso activo que conecta los conocimientos previos del lector con el mensaje que proporciona el texto. Entre esos conocimientos, los referidos a los tipos textuales, ayudan a elaborar hipótesis y a formularse preguntas acerca del contenido, lo cual es primordial para la comprensión.

Muchas investigaciones han mostrado que para comprender el contenido conceptual específico de distintos tipos de texto, es necesario dominar procedimientos diferentes, es decir, se requiere el aprendizaje de estrategias específicas para cada tipo.

Los textos narrativos, por ejemplo, presentan una cierta regularidad en su estructuración (estado inicial - complicación - acción - resolución - estado final) y son por ello más fáciles de comprender.

Los textos expositivos, en cambio, presentan mayores dificultades para su comprensión debido a su estructuración y a la gran diversidad de formas que presentan.

Con frecuencia, los docentes de todas las áreas nos quejamos de las dificultades que tienen los alumnos - de todos los niveles de la educación - para comprender el material de estudio escrito que utilizan.

⁹ SOLÉ, Y.: ob. cit.

Cuando los niños aprenden a leer, se les ofrecen textos narrativos y se les enseña, por lo general, su estructura y la forma de encararlos. No siempre pasa lo mismo, tal vez a causa de las dificultades señaladas, con los textos expositivos. Pocas veces se enfrenta al niño en los primeros años de su escolaridad con sencillas pero diversas estructuras de estos textos, ni se enseñan las estrategias más adecuadas para abordarlos exitosamente.

Sin embargo, son los textos expositivos los que el alumno necesitará a lo largo de todos los años de su permanencia en establecimientos educativos y luego, en su vida adulta.

Durante los años de estudio, tanto en el nivel primario como en el secundario, muchos niños, al tener conciencia de que después de la lectura tendrán que demostrar que han aprendido, en lugar de esforzarse por comprender lo que leen y por recuperar lo que es importante, tratan de imaginar qué será importante desde la perspectiva del maestro. Esto lleva, con frecuencia, a memorizar simplemente el texto, sin haberlo comprendido; y, luego de la instancia de evaluación, a olvidarlo.

Los textos expositivos

En nuestra cultura, gran parte de los conocimientos que adquirimos acerca de la realidad los obtenemos a través de la lectura de textos expositivos. Ellos nos ofrecen aspectos ignorados de la realidad y por lo tanto, son fundamentales para acceder a nuevos conocimientos.

En el ámbito escolar, el texto expositivo es el más común, ya que lo utiliza oralmente el maestro cuando explica algún tema y aparece en los libros de texto de todas las asignaturas. El alumno lo utiliza al aprender del material escrito y para exponer sus conocimientos, tanto en forma oral, como en la escrita, en las evaluaciones y en la presentación de sus trabajos.

¿Qué es un texto expositivo?

Al proponer su tratamiento en el primer ciclo, Norma Desinano¹⁰, lo caracteriza como aquel que “dice algo sobre algo”, propone información organizada en torno a un tema, del cual pueden derivarse subtemas.

10 DESINANO, N.: *Didáctica de la lengua para 1ro., 2do. y 3er. grado*, Homo Sapiens, Rosario, 1994.

María Teresa Serafini¹¹ lo define así: “La exposición es una prosa que presenta y explica ideas, sujetos y argumentos, aclara los fines y muestra la organización.”

El texto expositivo presenta las siguientes características:

- Se evitan en él las manifestaciones de la subjetividad:
 - se usa la tercera persona del singular o la primera del plural;
 - aparecen formas impersonales y pasivas;
 - el registro es formal, sin coloquialismos, se usa la variedad estándar del lenguaje, sin regionalismos;
 - predominan las oraciones enunciativas, con verbos en modo indicativo;
- El vocabulario es especializado, con abundancia de términos técnicos o científicos, propios del área de conocimiento específico y del tema que trata.

Los buenos textos expositivos se caracterizan, además, por:

- dar **información** (predomina en ellos la función informativa del lenguaje). Presentan datos sobre personas, hechos, fechas, teorías, etc. En el ámbito escolar se los suele conocer como informativos, pero es más clara la denominación de expositivos por las siguientes razones: no sólo informan, sino también explican, aclaran, describen, proponen ejemplos; por otra parte, también en las noticias predomina la función informativa, pero su trama es narrativa y no expositiva;

- incluir **explicaciones** que ayudan a comprender la información presentada;

- ser **directivos**, porque el autor ofrece al lector claves explícitas para su lectura, en forma de títulos y subtítulos; con el uso de espacios en blanco y de negrita para resaltar lo más importante; mediante la inclusión de frases introductorias, resúmenes, etc. En otras palabras, guía al lector para ayudarlo a detectar los aspectos más importantes.

Este texto, que Ud. está leyendo, es un texto expositivo. Le proponemos que realice la lista de las claves explícitas que le ofrece para facilitar su lectura, indicar su organización y llamar su atención hacia lo que es más importante.

- incluir, en algunos casos, **narraciones** (relatos, cuentos, fábulas, anécdotas) que ilustran el tema, hacen al texto más ameno y facilitan la comprensión y elaboración de la información.

11 SERAFINI, M. T.: *ob. cit*

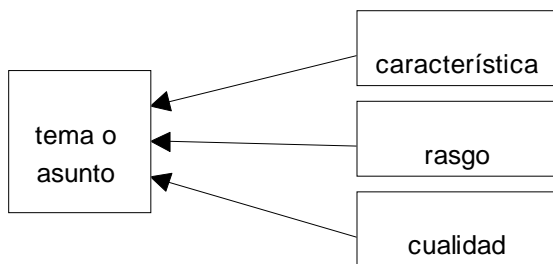
Variedad de textos expositivos.

Dada la gran diversidad de estructuras que presentan los textos expositivos, es conveniente caracterizar las más usuales, las de lectura más frecuente en la escuela, para que el docente las tenga en cuenta cuando guíe a sus alumnos en la lectura y producción de dichos textos. Pero recordemos que muchos textos expositivos no presentan una estructura única, sino que pueden combinar varias. Será necesario descubrir con los chicos cuál es la predominante.

Sánchez Miguel¹² propone la siguiente clasificación para los textos expositivos, y propone para cada tipo un esquema organizativo que representa cada una de sus superestructuras:

- **descripción:** en esta organización se da información sobre un **tema** o asunto (fenómeno, persona, país, planta, animal, época, etc.) que se describe y al que se le atribuyen **rasgos, atributos o cualidades**. El tema ocupa una posición jerárquica superior frente a los elementos descriptores.

Esta estructuración podría representarse gráficamente de la siguiente forma:



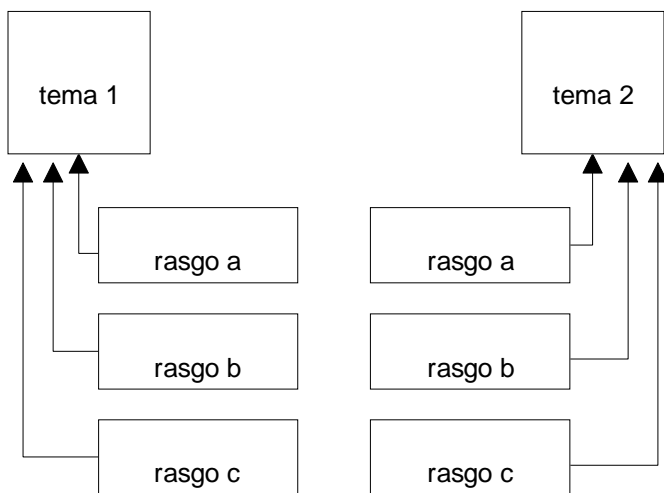
Se utilizan en ella verbos como: **ser, tener, presentar, caracterizarse, mostrar**, etc. También suelen aparecer muchos **adjetivos**.

Una forma especial de textos descriptivos son los **clasificatorios**, muy comunes en la escuela, que organizan la información en clases y subclases.

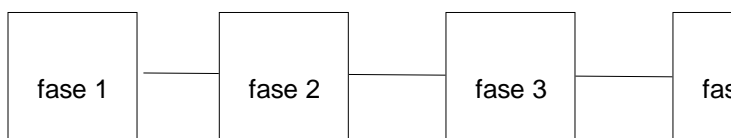
12 SÁNCHEZ MIGUEL, E.: *Los textos expositivos*, Santillana, Bs. As., 1986.

También puede darse el esquema **comparativo**, en el cual se describen, en forma paralela, dos o más **temas** o asuntos (fenómenos, personas, países, plantas, animales, épocas, etc.). Aparecen, en esta clase de textos las **semejanzas** y las **diferencias** que tienen los elementos comparados. Las palabras clave, en este caso, suelen ser: *igual que, tal como sucede con, a diferencia de, contrariamente a*, y otras expresiones sinónimas.

Podemos representarla con este esquema:



- **secuencia o seriación:** se describen diferentes momentos, pasos o fases de un hecho (histórico o natural). Todos los momentos, pasos o fases tienen la misma jerarquía entre sí.

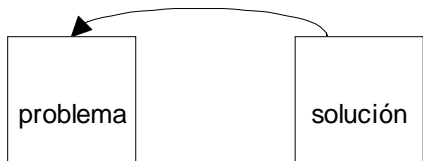


En estos textos aparecen palabras clave como: *en primer lugar, en segundo lugar, por último; primero, después, al final y semejantes*. Y conectores lógicos como: *además, también, por añadidura, el siguiente*, etc.

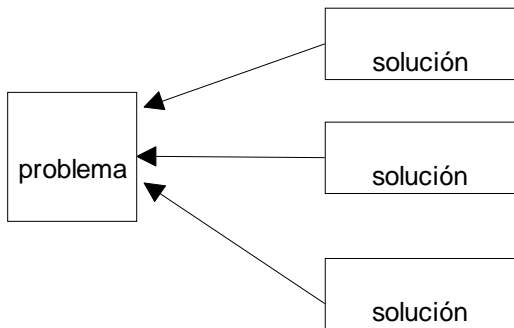
- **problema / solución:** en una parte del texto se expone un problema y, en otra, la

solución o el remedio (o la forma en que fue resuelto).

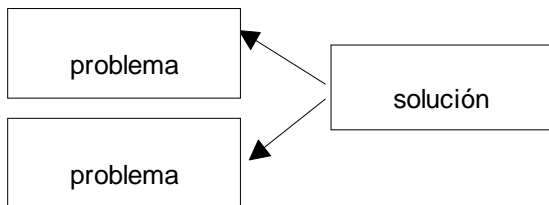
A veces el problema o el interrogante se presentan en forma explícita, con palabras como: *el problema consiste en; nos preguntamos; la dificultad está en*, etc. Otras veces, sin embargo, no se explicita y el lector debe inferirlo.



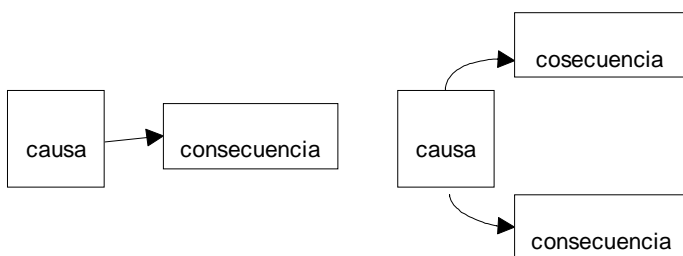
También pueden proponerse varias soluciones para un problema.



O una solución para dos o más problemas,



- **causalidad:** se da cuando aparecen dos o más fenómenos y uno (o varios) de ellos es presentado como causante del/los otro/s.



Las palabras clave pueden ser: *a causa de, la razón por la cual, a raíz de, por tal razón, por el hecho de que, entonces, por eso, por consiguiente, como resultado, porque, con el fin de*, etc.

Los niños se familiarizarán con estos esquemas a través del hacer, los aprenderán como **procedimientos**: al leer textos expositivos, el maestro guiará a los alumnos para descubrir su estructura, con el fin de comprender de qué manera, dentro de ese esquema se organiza la información.

Este conocimiento les servirá para una mejor comprensión durante la lectura y cuando tengan que escribir un texto expositivo: al planificar su escrito, podrán determinar cuál será la estructura más adecuada para organizarlo, lo cual redundará en la claridad de la producción.

Estrategias para leer textos expositivos

Veremos ahora los aspectos más relevantes sobre las estrategias de lectura, tal como las presenta Solé en la obra citada.

Lo que se presenta aquí no son recetas. Son sugerencias y propuestas de las cuales cada docente tomará las que mejor se ajusten a cada situación, las adecuará y, transformará de acuerdo con sus conocimientos, su experiencia y las necesidades de sus alumnos.

La enseñanza de las estrategias tiene que encararse como un medio para mejorar la comprensión lectora y no debe constituirse en un fin en sí misma.

El niño las irá aprendiendo de a poco, siempre a través del **hacer**, es decir, poniendo-

las en práctica a partir de la observación que de ellas haga el docente y de sus indicaciones y sugerencias.

A medida que se avance en el aprendizaje, se hará la **reflexión** acerca de las dificultades que los chicos tuvieron al poner las estrategias en práctica, y se **sistematizarán** los aprendizajes logrados. Se buscará así que los alumnos interioricen progresivamente y en forma cada vez más autónoma el uso de las estrategias.

Cuando el maestro planifique la enseñanza de las estrategias, lo hará siempre en el contexto de lectura real y significativa. Las estrategias no se presentarán en una secuencia fija y ordenada, sino que el docente verá en cada caso concreto, cuál de ellas resulta más pertinente encarar y diversificará las situaciones de su aplicación de manera que los chicos comprendan en la práctica para qué les sirve aprender el empleo de dichas estrategias.

Veamos ahora cuáles son las estrategias más importantes que usan los lectores expertos antes, durante y después de la lectura y que tienen que aprender los alumnos para enfrentar con éxito los textos expositivos.

Antes de leer:

- **Fijar** claramente los **objetivos**, el para qué se leerá (para hacer un informe oral o escrito para los compañeros; para ampliar algún conocimiento, para estudiar, para encontrar datos necesarios para algo, para poner en práctica algún reglamento, etc.). El niño debe saber, antes de la lectura qué se espera que haga con la información que obtendrá.

- **Activar los conocimientos previos** acerca del contenido. Este aspecto es muy importante, puesto que condiciona enormemente la comprensión del texto. “No se trata de saber lo que dice el texto, sino de saber lo necesario para saber más a partir del texto”.¹³

Antes de leer un texto con sus alumnos el docente tendrá que plantearse con qué conocimientos (no sólo conceptuales, sino afectivos y valorativos) lo enfrentarán los niños y recordar que los mismos nunca serán homogéneos. Para activarlos, el maestro puede dar información general sobre lo que se leerá, indicando el tema, sin explicar todo el contenido.

Otras veces podrá guiar a los niños para que ellos mismos, antes de la lectura, puedan tener una idea aproximada del contenido, anticipándolo - siempre con su ayuda, mientras no dominen la estrategia - a partir de elementos **paratextuales** (títulos, subtítulos, ilustraciones, subrayados, cambios de letras, índices, reseñas de la contratapa).

13 SOLÉ, Isabel: *ob. cit.*

y **textuales** (palabras clave como: *en primer lugar, en segundo*, y expresiones del tipo de: *el problema que se tratará; el tema que se aborda, los aspectos que se desarrollarán, etc.*, y también las introducciones y resúmenes que frecuentemente presentan los textos expositivos.

Una vez conocido el tema en términos generales, alentará a los alumnos a que intercambien y discutan lo que conocen del mismo y cuenten sus experiencias relacionadas con el mismo.

Si bien ésta es, tal vez, la mejor forma de activar los conocimientos de los niños, conviene tomar algunas precauciones:

- a) la discusión no debe ser demasiado larga;**
- b) no debe desviarse de la temática principal;**
- c) es necesario que al finalizar, se sinteticen los aspectos más relevantes.**

Si el docente nota que los conocimientos previos son demasiado escasos, evaluará la posibilidad de ir proporcionándolos durante la lectura o los suministrará antes de la misma por otro medio: otra lectura más sencilla, un video, una película, láminas, etc.

- **Hacer predicciones sobre el texto.** (esta estrategia se activará durante toda la lectura). Servirán para ello todos los elementos paratextuales y textuales ya señalados más arriba, y no tan sólo el título.

Al formular predicciones e hipótesis, se corre el riesgo de que no sean correctas. Por ello es importante crear en la clase las condiciones necesarias para que todos corran el riesgo y nadie tema equivocarse. El maestro hará notar, en reiteradas ocasiones, que las predicciones no implican exactitud de lo predicho, que puede suceder que la lectura confirme o desmienta lo que predecimos.

Muchas veces, los títulos de los textos expositivos resultan muy difíciles de comprender para los niños, sobre todo cuando se trata de temas nuevos para ellos. A pesar de esto, es conveniente que discutan y reflexionen sobre lo que quieren decir, para tomar conciencia de lo que no saben. Este desconocimiento orientará mejor la lectura, y los impulsará a buscar una respuesta a lo que no se entendió al principio.

Podemos hacer predicciones utilizando los conocimientos acerca de las categorías propias de los diferentes esquemas de los textos expositivos (que frecuentemente se ponen en evidencia a través del título y de los subtítulos).

Por ejemplo: si vamos a leer sobre un país, podemos pedir a los niños que anticipen

qué aspectos del mismo podrá presentar el texto. Aunque tengan muy pocos conocimientos sobre dicho país podrán predecir que se hablará sobre su ubicación, clima, población, etc. Algo parecido sucederá si leemos sobre una planta o un animal. La superestructura servirá de guía en la formulación de preguntas concretas, a las cuales buscaremos respuestas a través de la lectura.

Es evidente que con los niños pequeños, que aún no saben leer, utilizaremos las ilustraciones para anticipar el contenido.

Mientras leemos (en diversos momentos de la misma):

- **Formular predicciones:** consiste en anticipar posibles continuaciones del texto, en hacer predicciones razonables sobre lo que se va a leer, a partir de lo que ya se ha leído y comprendido.

- **Plantearse preguntas** sobre lo que se ha leído **para verificar las predicciones.**

Los niños habrán de aprender a formular preguntas pertinentes, es decir aquellas que nos llevan a identificar el tema y las ideas principales del texto y las que son coherentes con el propósito de la lectura.

Cuando formulan preguntas pertinentes acerca del texto, los niños recurren a sus conocimientos previos y -lo que es sumamente importante-, pueden tomar conciencia de lo que saben sobre el tema, de lo que no saben y de lo que van aprendiendo por medio de la lectura.

- **Resumir las ideas del texto:** ir recapitulando cada tanto y en forma breve lo leído.

Cuando resumimos, es necesario tener en cuenta la **progresión temática** del texto: que es el pasaje de la información conocida a la información nueva. La **progresión temática** hace que el texto conserve su continuidad global mediante la presencia periódica de elementos (personajes, conceptos, lugares, etc.) que permiten establecer lazos entre la nueva información y la anterior.

Ej.: Si hablamos de una **ciudad**, de **sus** calles o de los hombres que **la** fundaron, debemos indicar de alguna forma que no se trata de cualquier calle o de hombres en general, sino que, al nombrarlos, seguimos hablando de la **ciudad**. (Ya se habrá dado cuenta por qué están resaltadas las palabras *ciudad*, *sus* y *la*). Más adelante intentamos decir qué actividades se llevan a cabo dentro de **ella**, y, para no repetir, decimos “en **Bariloche**” o “en **ese lugar**”.

Existe una serie de mecanismos de **cohesión**.¹⁴, que establecen relaciones entre los diversos elementos y aseguran la progresión temática y con ella, la coherencia del texto.

Retomando la idea de los resúmenes parciales, es necesario ir observando cómo avanza la progresión temática de párrafo en párrafo. Cada párrafo -a veces, varios- contiene una idea principal que, en muchos casos, se encuentra expresada en una oración del mismo. La llamamos **oración temática**. Si esta oración no se encuentra en el párrafo, es necesario elaborarla.

Para ello, pueden resultar útiles las preguntas que propone Sánchez Miguel ¹⁵:

¿Sigue este párrafo hablando de lo mismo?; ¿De qué se nos está hablando ahora?; ¿Qué se dice del tema?

Es fundamental que los niños puedan ir descubriendo en forma paulatina y progresiva la progresión temática del texto. Sería conveniente que, a medida que se lean, discutan y determinen las oraciones temáticas, las vayan anotando, en el margen del texto o en un papel.

• **Controlar la propia comprensión: preguntarse** si se comprendió o no lo leído y **clarificar posibles dudas**.

Frente a alguna dificultad de comprensión, es necesario que el niño aprenda a **decidir** si hay que **hacer algo para comprender** en ese momento, o se puede **seguir leyendo** para ver si más adelante hay información que ayude a aclarar la duda. Tendrá que saber que frente a una duda no siempre es conveniente proceder de la misma forma, que es posible:

- no interrumpir la lectura, si la palabra o frase que no se comprende no afecta el significado global de lo que lee, y lo más inteligente, en ese caso, es seguir leyendo y volver a la dificultad una vez completada la lectura total o de una unidad significativa.
- si la palabra desconocida es esencial para la comprensión, tratar de **deducir su significado** por el contexto (releyendo o leyendo más adelante), asociarla con otras palabras (familia de palabras), consultar con un compañero o con el docente, y, en último término -ya que es la estrategia que más interrumpe el ritmo de la lectura-, buscarla en el diccionario. (Esto último no significa que en otras ocasiones no recurramos en forma sistemática al diccionario.)
- **releer para establecer relaciones o resolver contradicciones**, ya sea entre los propios conocimientos y la información aportada por el texto, o entre diferentes datos del mismo texto.
- **consultar otro material para aclarar dudas o ampliar la información**.

14 Ver Diseño Curricular E.G.B. 1 y 2 (pág. 280 - 282)

15 SÁNCHEZ MIGUEL, E.: *ob. cit.*

Solé propone algunas acciones para la enseñanza de estas estrategias, siempre en el contexto de lecturas necesarias, con propósitos claros. Las llama “*tareas de lectura compartida*” y recomienda iniciarlas desde los primeros grados.

Básicamente consiste en lo siguiente:

- El docente selecciona un texto apropiado y lo divide en partes.
- Él y los alumnos leen en silencio una parte (también alguien puede leer en voz alta).
- El docente pone en práctica las estrategias (variando el orden algunas veces):
 - recapitula lo leído y pide el acuerdo del grupo;
 - pide aclaraciones o explicitaciones sobre algunas dudas que plantea el texto;
 - plantea una o varias preguntas sobre lo leído;
 - formula predicciones sobre lo que resta por leer.
- Se sigue leyendo la siguiente parte y al terminar, un alumno es el encargado de poner en práctica las mismas estrategias. Se continúa de la misma forma, asumiendo la responsabilidad otros alumnos.

Después de varias sesiones semejantes, la lectura se hace en pequeños grupos o por parejas y cada niño toma por turno la responsabilidad de conducirla. Los niños que presenten mayores dificultades, podrán leer con el maestro en forma individual.

Es conveniente introducir variaciones a lo largo de este proceso, como, por ejemplo: que el pequeño resumen se elabore en grupos o por parejas para confrontarlo con el elaborado por el “responsable”; que, todos planteen sus dudas o predicciones y las mismas se aclaren, confronten y discutan y que se señale, en cada caso, qué marcas o indicios del texto permiten sostener lo dicho; que se vaya haciendo el seguimiento de las preguntas para las cuales se han encontrado respuestas y cuáles quedan aún sin responder.

De esta forma se prosigue hasta que los niños puedan realizar la lectura y el uso de estrategias en forma autónoma.

Cuando el niño llega a esta etapa, todavía es posible darle una nueva ayuda en forma de ejercitación: tapar con un papel diversas partes de un texto que va a leer solo y escribir en el pizarrón una pregunta del tipo: “¿Qué pensás que dirá ahora? ¿Por qué?” o “¿Qué solución creés que se

propondrá para el problema planteado? ¿Por qué?”, etc. El niño deberá responder la pregunta y confrontar su respuesta con lo que dice el texto hasta donde aparezca un nuevo papel.

Para trabajar el autocontrol de la comprensión, se pueden proporcionar textos en los cuales se han introducido incongruencias o errores y pedir que los encuentre, o no pedir nada, para ver si se dan cuenta. En ocasiones se puede pedir que sustituyan los errores por palabras o frases con sentido. También se puede pedir que se completen espacios vacíos de un texto con palabras o frases. No se buscará la exactitud, sino la coherencia de las respuestas.

Pero no abusemos de estos ejercicios. Solé -acordamos totalmente con ella-, después de presentar las actividades descritas, sostiene que el mejor aprendizaje se realiza interactuando con textos reales, leyéndolos con una finalidad determinada.

Al terminar la lectura: Las actividades que aparecen a continuación se van realizando en forma parcial durante la lectura, pero una vez concluida la misma, es necesario hacerlas con el texto completo.

- **Determinar la idea principal.**

Hay autores que establecen diferencias entre **idea principal** del texto y el **tema** del mismo. Tomamos esta distinción pues creemos que puede ayudar al trabajo en el aula:

tema: sobre lo que trata el texto (¿de qué se habla en el texto?); podemos expresarlo con una palabra o una frase nominal: *La luz.* / *La lectura.*

idea principal: la idea (o varias) más importante que el autor utiliza para explicar el tema (¿qué es lo más importante que se dice del tema?). Podemos expresarla con una oración bimembre: *La luz se propaga con mucha velocidad.* o *La luz era tan intensa que lo cegó.* / *La lectura es un proceso de construcción de significado.* o *La lectura resultó tediosa.* Vemos que en ambos casos el tema es el mismo, pero lo que se dice del tema (suponiendo que en las oraciones presentadas se expresa la idea principal), es diferente.

La idea principal puede estar explícita en alguna parte del texto y entonces hay que encontrarla, identificarla, o bien puede estar implícita; en cuyo caso es necesario construirla.

La identificación de las ideas importantes de un texto no es tarea fácil, en parte porque **la noción de lo que es importante no es la misma para el adulto** - sea éste el autor o el docente - **que para el niño**. Éste, a causa de su atención, sus intereses y deseos, sus limitaciones del conocimientos del mundo y de los textos, atribuye importancia a aspectos que el adulto no considera tales. Todos los docentes sabemos que muchas veces los niños rescatan de un texto aspectos llamativos, interesantes y detalles y no lo que los adultos consideramos que es importante.

Recordemos que la idea principal se construye en función del propósito de lectura, de los conocimientos previos del lector y de la información que el autor quiso transmitir.

Es importante tener en cuenta que **“no se trata de que los niños no puedan extraer la idea principal, sino que lo que consideran ‘principal’ simplemente no coincide con el criterio del adulto”**.¹⁶. Es una competencia que no se adquiere de un día para otro y es imprescindible la intervención del docente.

La mayoría de los autores que investigaron sobre este tema coinciden en que para llegar a la idea principal, ya sea del texto o de un párrafo, aplicamos ciertas reglas (llamadas **macrorreglas**):

de **supresión u omisión**:

consiste en eliminar toda la información que no sea relevante para comprender el resto: las propiedades habituales o normales del hecho global, las ideas repetidas o dichas de otra manera, las aclaraciones, los ejemplos, etc.;

de **generalización**:

consiste en reemplazar palabras o conceptos incluidos en una secuencia por un concepto inclusor que los englobe a todos (rosa, margarita, verbena; reemplazar por flores);

de **construcción**:

permite sustituir una secuencia de ideas, actos o acontecimientos parciales por una macroproposición totalmente nueva que aluda a los mismos hechos.

Para interpretar lo que el autor está diciendo, es necesario, además, reconocer el **acto de habla** que se está llevando a cabo mediante lo que se dice. En otras palabras: **qué está haciendo** el autor cuando dice algo: *informa, explica, aclara, ejemplifica, opina, refuta una idea, duda, interroga al lector, cita a otros, resume, etc.*

16 SOLÉ, Isabel: *ob. cit.*

El niño no tiene que recordar el nombre de estas reglas, pero sí debe conocerlas, como una ayuda para resumir párrafos y textos completos. Debe saber cómo proceder frente a aclaraciones, enumeraciones, repeticiones; debe aprender a encontrar la idea general cuando está en el texto o elaborarla cuando no está dicha por el autor.

- Antes de leer un texto expositivo, el maestro habla con los alumnos acerca de las diferencias entre idea principal y tema de un texto, de la importancia de reconocerlos y ejemplifica con textos leídos anteriormente.
- Recuerda el objetivo de la lectura que van a hacer y activa los conocimientos previos.
- Señala, antes de leer, cuál es el tema y cómo se relaciona con el propósito de lectura: si proporcionará la información que buscan, si la ampliará o si tan sólo responderá parcialmente al propósito.
- A medida que lee en voz alta -los niños van siguiendo la lectura en sus textos-* el maestro dice qué le parece lo más importante para recordar y por qué piensa eso, en función del propósito de la lectura. También va señalando qué partes deja de lado porque son irrelevantes o contienen información que ya conoce; por qué se detiene en otras; indica qué frase le parece que encierra la idea principal o, si no está en el texto cómo construye la oración que la expresa; señala, al mismo tiempo las marcas del texto que le van proporcionando pistas (elementos paratextuales y palabras clave, como *lo más importante, queremos destacar, por ejemplo, como dijimos antes*, etc.).
- Al terminar, discute con los alumnos por qué considera que es idea principal la que ha señalado, cómo la elaboró y la reformula dándole diversas formas.
- En las siguientes clases, esto mismo lo realizan los alumnos, primero en forma compartida con el docente, luego en forma más independiente, turnándose, dirigiendo la lectura para el grupo total o en pequeños grupos.

Esta tarea no es fácil. Requiere planificación y trabajo sistemático prolongado, pero constituye una valiosa ayuda en la adquisición de estrategias específicas de lectura para los chicos, sobre todo para quienes no pueden recibirla en sus hogares, y los apoya en el largo camino que tienen que recorrer para convertirse en lectores competentes y autónomos.

Cada docente sabrá cómo modificar, enriquecer y adaptar esta propuesta a su grupo de alumnos. Podrá desecharla y reemplazarla por otra.

* Recordemos (Desarrollo Curricular N° 3, E.G.B. 1 y 2: *¡Leemos en voz*

alta?) que leer para aprender es una ocasión válida para la lectura en voz alta, a pesar de que todos tengan el texto.

Lo que no podemos hacer es dejar de enseñar estas estrategias.

- **Resumir el texto**

La identificación del tema, de las ideas fundamentales y de los actos de habla de un texto constituye un paso importante para realizar su resumen. Pero, además, para resumir, hay que establecer **relaciones** entre sus ideas fundamentales, relaciones que no se desprenden directamente, sino que deben ser descubiertas y elaboradas por el lector.

Cuando éste puede organizarlas y darles una determinada estructura, está estableciendo lo que Van Dijk llama **macroestructura** del texto, “una representación abstracta de la estructura global de **significado** de un texto”¹⁷, de la organización jerárquica de su contenido.

Por otra parte, sabemos que la macroestructura se relaciona estrechamente con la **superestructura** del texto, que es un esquema formado por categorías abstractas que son específicas para diferentes tipos de discurso y que se llenan con los contenidos de la macroestructura.

Por lo tanto, al resumir, las relaciones que se establezcan entre las distintas partes deben respetar las existentes en el texto. Es decir, debe respetarse tanto el contenido global del texto como su estructura global y también los actos de habla. Para esto último ayuda mucho agregar los verbos que señalan esos actos de habla: *El autor opina que..., afirma..., explica..., etc.*

Para el caso de los textos expositivos, es necesario establecer su esquema organizativo (descripción, problema/solución, secuencia u otro) y también determinar el contenido específico de cada categoría: qué rasgos de la descripción son importantes; cuál es el problema planteado y qué solución o soluciones presenta el texto; cuáles son las fases de una secuencia, etc.

Para elaborar la macroestructura aplicamos las macrorreglas (supresión, generalización, construcción), las mismas que hemos visto para establecer las ideas fundamentales.

Al resumir, nuestros conocimientos previos, nuestros esquemas de conocimiento, los propósitos del resumen (lo hacemos para nosotros, para recordar o lo preparamos para

¹⁷ Van Dijk, T. A.: *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona, 1983.

que otros conozcan el contenido de un texto que no leyeron), interactúan con el texto, su estructura, su vocabulario, las relaciones internas entre sus ideas, las marcas paratextuales y los indicios textuales que nos proporciona. Pero, además, el resultado de esta interacción, **la comprensión**, dependerá en gran medida de nuestra posibilidad de utilizar adecuadamente las estrategias.

Recordemos: para trabajar con ideas principales (y para resumir) no sirven los textos ya resumidos, donde todas las ideas son importantes, como es el caso de muchos textos típicamente escolares de algunos manuales.

- **Formular y responder preguntas sobre lo leído.**

Tenemos que enseñar a los niños a formular preguntas al texto (antes, durante y después de la lectura), no sólo - como sucede con frecuencia- que respondan las que les proponen el docente y los manuales una vez que se terminó de leer.

Dos razones hay para ello. La primera es que responder a determinada clase de preguntas, aquellas cuya respuesta se encuentra literal y directamente en el texto, no garantiza la comprensión: se ha demostrado que es perfectamente posible responderlas y no haber comprendido lo leído.

La segunda se relaciona con la formación de lectores autónomos. Difícilmente los niños aprendan a formularse preguntas en forma autónoma si lo que hicieron siempre fue sólo responderlas.

Es necesario enseñarles que estas preguntas deben apuntar al tema central y a los aspectos fundamentales y no a detalles. Para ayudarlos en esta tarea se les puede decir que piensen en posibles preguntas que podrían hacerse en un examen.

Contra esto conspiran los materiales con cuestionarios elaborados, en los cuales se plantean en el mismo nivel preguntas relevantes y otras que apuntan a detalles y a aspectos totalmente secundarios. El maestro, cuando utilice esos cuestionarios deberá revisarlos cuidadosamente y, si fuese necesario, reformularlos.

Como guía para la selección y formulación de preguntas, además de tener en cuenta su relevancia, puede servir la clasificación que hacen algunos autores:

- Preguntas de respuesta literal, cuya formulación ofrece una pista inequívoca para encontrar la respuesta en el texto.

Son preguntas del tipo de: *¿Qué es...?*, *¿Cuántas partes tiene...?*, *¿En qué lugar...?*, *¿Por qué...?*, cuyas respuestas se pueden transcribir textualmente.

- Preguntas que requieren que el lector establezca relaciones entre diver-

los elementos del texto y haga algunas inferencias.

- Preguntas de elaboración personal, cuya respuesta no está directamente en el texto y exige del lector algún conocimiento relacionado con su contenido o la elaboración de una opinión o de un juicio personal.

Sintetizando:

Tenemos que enseñar las estrategias no como recetas o técnicas aisladas, sino poniéndolas en práctica en verdaderas situaciones de lectura. Esto implica, como ya lo dijimos, plantear y establecer claramente los propósitos: la lectura se lleva a cabo para obtener información, estudiar, profundizar un tema para comunicarlo, etc.

En las primeras instancias el maestro guía a los niños por medio de preguntas y a través del modelado. Luego, paulatinamente, va delegando ese trabajo en los alumnos, respetando el proceso de cada uno para empezar a utilizar las estrategias de manera independiente.

Algunas palabras sobre la evaluación.

Entendemos la evaluación como un **proceso continuo**, parte integrante del aprendizaje, y como una actividad por medio de la cual **obtenemos informaciones** pertinentes acerca de ese aprendizaje, y que nos permite **emitir un juicio valorativo** en función del cual **tomar una serie de decisiones** sobre el mismo.

En este marco, para evaluar la lectura de textos expositivos, no deberíamos crear ocasiones especiales, sino buscar que las mismas situaciones de enseñanza aprendizaje nos proporcionen los datos necesarios para la evaluación.

Los objetivos básicos de esta evaluación son:

- determinar en qué medida el niño puede integrar la información proporcionada por el texto con sus conocimientos previos a través de la lectura;
- obtener datos que permitan reflexionar sobre la propia intervención en el proceso.

Como en toda situación de enseñanza - aprendizaje, partiremos de una **evaluación inicial** para averiguar los conocimientos previos con los cuales los alumnos se enfrentan a la lectura, sus expectativas e intereses y su actitud frente a esta actividad. La información obtenida orientará nuestra planificación de las tareas, la selección de textos y el grado de sus dificultades.

Durante todo el proceso tendrá lugar la **evaluación formativa**, inherente a la concepción constructivista de la educación. Para esta evaluación procederemos a observar continuamente el proceso de lectura que realicen los alumnos.

Por lo tanto, el principal instrumento de esta evaluación, si bien no el único, será la **observación** constante y sistemática de los alumnos en las situaciones de lectura. Esta observación, centrada fundamentalmente en las estrategias de lectura y en el grado de comprensión de los alumnos, se dirigirá a detectar en qué aspectos se producen avances y en cuáles los niños fallan y a intentar descubrir las razones de éstas últimas. Al mismo tiempo, servirá para regular la propia práctica, enriquecerla, ajustarla y, cuando fuese necesario, modificarla.

¿Qué observaremos?

- La actitud con la cual habitualmente el niño enfrenta la propuesta de leer y con la cual la realiza: su interés, su disposición, su seguridad o inseguridad para abordarla.
- El ajuste entre el propósito de la lectura * y la forma como procede al leer (por ej., en forma superficial, precisa, deteniéndose en alguna información y desechando otra, etc.). Después de la lectura se puede preguntar al niño cuál fue la parte del texto que le sirvió para lograr el objetivo. Por supuesto que éste habrá sido discutido y establecido con anterioridad, en forma clara.
- La capacidad de ubicar las fuentes, es decir, los textos necesarios para encontrar determinada información. Esto implica que en las situaciones de aprendizaje no será el docente quien proporcione siempre los textos, sino que enseñará a los niños a buscarlos.
- La posibilidad de utilizar elementos paratextuales, como títulos, subtítulos, índices, ilustraciones en el caso de los más pequeños, y otras marcas que facilitan la lectura.
- El proceso de construcción del significado, a través de la observación de variados indicios como: preguntas y pedidos de aclaración que hace el niño; predicciones que formula, recapitulaciones y resúmenes que hace; la posibilidad de determinar el tema y las ideas principales en forma individual, las inferencias que realiza para relacionar lo que sabe con lo que lee, etc.

* Ver en este trabajo, más arriba, el apartado *Establecer propósitos claros*.

- El control del propio proceso de comprensión a través de la posibilidad de detectar sus dificultades de comprensión, de darse cuenta de sus propios errores, y poder remediarlos usando diversos recursos.

Para que esta clase de observación sea posible, tenemos que diversificar el tipo de actividades, de manera que se realicen con frecuencia lecturas y discusiones grupales y en otras ocasiones, cuando los alumnos trabajen en grupos en forma más independiente, podremos observar más de cerca el desempeño individual de cada niño.

Las anotaciones que hagamos, ya sea en la clase o inmediatamente después, nos proporcionará un material que nos será de suma utilidad a la hora de la acreditación de los alumnos (**evaluación sumativa**).

Actualmente muchos autores comparten la idea de que, para evaluar la lectura no es conveniente preparar situaciones especiales, con actividades específicas, ya que las situaciones habituales de lectura -siempre que se desarrollen en las condiciones indicadas a lo largo de este trabajo- proporcionan datos más ricos, más abundantes y más confiables.

Si, por diversas razones, hubiera que hacer actividades especialmente preparadas para evaluar, sus resultados deberían confrontarse y completarse con los datos obtenidos de la observación.

¿Qué hacemos en segundo ciclo?

Ya a partir de cuarto año es necesario ofrecer a los chicos - y enseñarles a enfrentarlos - **textos cuya lectura les resulte difícil**. Esta afirmación podría sorprender. Pero si pensamos que la única forma de poder llegar a leer con éxito materiales difíciles, es leyéndolos; que pocos chicos podrían llegar a hacerlo solos; que este aprendizaje requiere mucho tiempo, dadas las dificultades que presenta, y que es responsabilidad de la escuela preparar a los alumnos para el desempeño exitoso en sus estudios, comprendemos que es necesario comenzar cuanto antes, una vez cumplida la etapa centrada en aprender a leer, la lectura de materiales difíciles, para aprender de ellos.

Todos tenemos muy clara la idea de que en primer ciclo es necesario enseñar a los chicos a leer y a escribir. Y en segundo ¿tenemos que seguir haciéndolo? Ya hemos señalado que es absolutamente necesario.

Sabemos que el aprendizaje de la lectura - y también de la escritura - no termina nunca, pero llega un momento, si la enseñanza fue adecuada, en que la persona puede continuar su aprendizaje en forma autónoma. Nadie diría que esto deba suceder en el

segundo ciclo. El aprendizaje de la lectura y de la escritura llevado a cabo en el primer ciclo no es, de ninguna manera suficiente y debe continuar durante toda la escolaridad obligatoria.

¿Qué significa enseñar a leer en segundo y tercer ciclo? ¿Cómo hacerlo? Centrándonos solamente en uno de los propósitos de la lectura, el de leer para aprender, (lo cual nos lleva, la mayoría de las veces, a leer textos difíciles por su temática, por el vocabulario que presentan, por la estructuración de las ideas y por la organización global del texto), diremos que es necesario preparar actividades que hagan surgir en los alumnos la necesidad de leer con un propósito claro y durante las cuales tengan que predecir, preguntar, inferir, recapitular para sus compañeros, emitir opiniones y refutarlas, resumir, darse cuenta de sus dificultades y tener recursos para superarlas.

Es necesario, por todo lo expresado, que la enseñanza de la lectura, en este caso de textos difíciles, siga siendo un contenido en sí mismo y que no se la utilice solamente como instrumento. Ello requiere:

- **Dedicarle tiempo dentro del horario de clase, de tal forma que los niños tengan muchas oportunidades de enfrentar y de resolver los problemas que la lectura les presente, siempre con la ayuda del maestro.**

- **Utilizar textos reales, a los cuales se recurre verdaderamente para encontrar información: notas de enciclopedia, artículos de divulgación científica de revistas, diarios y libros especializados, notas periodísticas sobre la realidad social, y no sólo manuales escolares, donde la información ya está resumida y organizada especialmente para evitar las dificultades.**

Los manuales servirán para que los niños observen las diferencias con otros libros “no escolares” y qué claves proporcionan en forma explícita sus textos. Esto ayudará a descubrir esas claves en los textos que no las presentan de forma tan clara.

- **Planificar actividades que incluyan la enseñanza de estrategias específicas en todas las ocasiones en que se lean (ya sea que lo haga el maestro o el alumno) textos expositivos.**

Al principio se tratará de una tarea muy guiada por el docente, pero, poco a poco, a medida que vayan apropiándose de las estrategias adecuadas, los niños se irán haciendo más y más autónomos. Evitaremos de esta forma muchos fracasos en el desenvolvimiento académico de los chicos y, tal vez, logremos que algunos (que en otras condiciones no

lo hubieran hecho), quieran proseguir estudiando al término de su escolaridad obligatoria.

¿Textos expositivos desde el primer ciclo?

En los primeros grados los maestros suelen leer con frecuencia a sus alumnos textos narrativos (cuentos), pero no es tan usual que les lean textos expositivos “para aprender”. Sin embargo, es de suma importancia para la formación de los más pequeños el contacto continuo, desde los inicios de la escolaridad, con estos discursos, **siempre con la mediación del adulto**, para que vayan familiarizándose progresivamente con ellos y vayan apropiándose, en forma paulatina de sus diversos aspectos.

Como señala Solé, en esta etapa será suficiente con poner a los chicos en contacto con textos expositivos para que los empiecen a usar, conozcan su función y vayan adquiriendo las estrategias básicas para leerlos y producirlos.

Al tratar un tema que por sus características no puede ser abordado a partir de materiales concretos, algunas veces, en lugar de una explicación oral, es conveniente que el maestro **lea** a sus alumnos un texto (o una parte) sobre el tema.

De esta forma el maestro mostraría en la práctica que se puede aprender leyendo. Les estaría enseñando la función que cumplen los textos expositivos.

Por otra parte, es imprescindible que en la biblioteca del aula existan textos expositivos en revistas, diccionarios, enciclopedias, manuales, libros atractivos, con información sobre los temas más diversos (animales, plantas, países, diversos tipos de viviendas, medios de transporte, diferentes ocupaciones y trabajos, etc.), para que los niños puedan comenzar a utilizarlos, primero con la ayuda del maestro y luego solos, cada vez que sientan curiosidad por algo o necesitan encontrar algún tipo de información.

¿Qué actividades podemos hacer en primer ciclo?

- Lecturas hechas por el maestro sobre informaciones que puedan interesar a los chicos, de revistas, enciclopedias, libros de ciencias o manuales. El maestro leerá toda la información, volviendo a releer las partes más importantes y las anotará en el pizarrón (aun cuando los niños no sepan leer todavía). Así observarán que en algunas ocasiones es necesario leer varias veces un texto, con mucha atención y que hacer anotaciones también es importante para recordarlas después. Estarán aprendiendo estrategias de lectura específicas para textos expositivos.

■ Algunas veces, cuando para el desarrollo de una temática el maestro opte por presentar imágenes (ya sea láminas, dibujos, videos o películas), podrá completar lo visto con la lectura de fragmentos seleccionados de un texto expositivo, para luego comentarlos entre todos, ampliarlos oralmente, aclararlos, discutirlos.

■ **Un trabajo de investigación (siempre con la guía del maestro):**

- proponer un pequeño proyecto comunicativo, por ejemplo, hacer un fichero con plantas que se comen (u otro tema)., para tenerlo en la biblioteca y usarlo cuando sea necesario; o confeccionar un libro para enviar la información obtenida por medio de la lectura sobre animales y plantas de nuestra zona a niños de otra región;
- detectar y recopilar el material que tenga la información necesaria, guiándose por elementos paratextuales;
- leer lo encontrado (si los chicos aún no leen, lo hará el maestro, a la vista de todos; si leen con mucha dificultad, ayudará leyendo las partes más difíciles o cuando los niños se traben. En otras ocasiones, dejará que resuelvan la lectura en grupos);
- organizar la información obtenida, remarcando el tema y escribirla (en primer grado, al principio, la puede escribir el maestro, al dictado de los chicos).

■ Una actividad muy recomendable, que cumpliría varios propósitos al mismo tiempo, pero que no siempre puede ser propuesta por el docente, es pedir, o simplemente sugerir, a los padres que lean a sus hijos en forma más o menos regular no sólo cuentos, sino sencillos textos expositivos (más o menos breves: libros sobre temas de interés para el niño, algún artículo de revista, las descripciones que suelen tener algunas figuritas, folletos turísticos, el desarrollo de un partido de fútbol, etc.), con alguna orientación, si fuese necesaria, por parte del maestro.

En cuanto a la escritura de textos expositivos, en el primer ciclo será suficiente con que los niños puedan comprender la información leída, reorganizarla, relacionarla con lo que ya sabían del tema y expresarla de manera que:

● **Quede explícito el tema.** Con frecuencia los niños, al escribir, lo hacen como si hablaran. Esta interferencia de la oralidad hace que no expliciten de manera clara de qué están hablando, o no lo expliciten todas las veces que sea necesario, lo cual torna sus escritos poco claros y hasta incomprensibles. Dice Desinano ¹⁸ que en los textos

18 DESINANO, N.: *ob. cit.*

expositivos, a diferencia de otros textos, “la explicitación continua de aquello de lo que se está hablando, es un requisito importante.”

El maestro hará que los niños noten y reflexionen acerca de las principales diferencias entre cómo decimos algo y cómo lo escribimos (orden de las palabras; gestos que deben ser reemplazados por palabras al escribir; oraciones completas o incompletas para responder a una pregunta, según se trate de la escritura o de la oralidad, respectivamente; etc.).

●Tenga alguna **información pertinente** al tema, lo cual significa, para el primer ciclo, que no se repita la misma información (hecho muy frecuente en los niños) y que escriban algunos datos importantes y dejen de lado detalles irrelevantes lo cual también es habitual en ellos y será, por lo tanto, otro tema de reflexión con el grupo.

La conversación con los chicos y la reflexión , siempre que se lean o escriban textos expositivos, les ayudará a comenzar a diferenciar, tanto en escritos propios como en los ajenos, **de qué trata** un texto (su **tema**), **qué se dice** de ese tema (**información** que se proporciona) y **qué es lo importante** de todo lo dicho.

Para terminar, unas pocas palabras:

La propuesta no es fácil; el desafío es grande. Tengamos confianza en nuestra capacidad y la seguridad de que el tiempo -que será largo-, que los alumnos dediquen a la internalización de las estrategias y a la lectura e interpretación de textos expositivos cada vez más difíciles, nunca será un tiempo perdido.

Bibliografía

ALISEDO, G., MELGAR, S. Y CHIOCCI, C.: *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Paidós Educador, Bs. As., 1994.

AVENDAÑO, F.: *Didáctica de la lengua para cuarto y quinto grado*, Homo Sapiens, Rosario, 1992.

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION: Diseño Curricular.E.G.B. 1º y 2º ciclo; Versión 1.1.Río Negro

DESINANO, N.: *Didáctica de la lengua para primero, segundo y tercer grado*. Homo Sapiens, Rosario, 1994.

GARCÍA de LEÓN, E.: “Entender lo que se lee”, en: *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 6, octubre de 1995, Graó, Barcelona.

KAUFMAN, A.M. y RODRIGUEZ, M.E.: *La escuela y los textos*. Santillana. Bs. As., 1993.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: *Nueva escuela*, N° 17.

LERNER, D. y otros: *Actualización Curricular, Lengua, E.G.B., primer ciclo*, Documento de trabajo N°2, Municipalidad de la Ciudad de Bs. As. 1996.

MAC, M. y REBOLA, M.C.: *Coherencia y Cohesión*, Plus Ultra, Bs. As., 1992.

Actualización Curricular, Lengua, E.G.B., Documento de trabajo N°4, Gobierno de la Ciudad de Bs. As., 1997.

SÁNCHEZ MIGUEL, E.: *Los textos expositivos*, Santillana, Bs. As., 1986.

SERAFINI, M. T.: *Cómo redactar un tema*, Paidós, Méjico, 1992.

SOLÉ, I.: *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó,1994.