

# Bloc de lectura y escritura para adolescentes y jóvenes

# O

Guía para  
educadores,  
maestros y  
profesores



ADMINISTRACIÓN NACIONAL  
DE EDUCACIÓN PÚBLICA



URUGUAY

# Bloc de lectura y escritura para adolescentes y jóvenes

# O

Guía para  
educadores,  
maestros y  
profesores



ADMINISTRACIÓN NACIONAL  
DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Programa de Lectura  
y Escritura en Español

U R U G U A Y

***Bloc de lectura y escritura para adolescentes y jóvenes. Guía para educadores, maestros y profesores***

1.ª edición, diciembre de 2014

© Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)  
Consejo Directivo Central (CODICEN)  
Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE), 2014

Dirección: San José 878  
Teléfonos: 2901 9830 – 2908 2674 – 2900 7742  
Correo electrónico: prolee@anep.edu.uy  
Página web: [www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/index.html](http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/index.html)

Montevideo (Uruguay)

**Coordinación:**

María Noel Guidali

**Equipo de elaboración:**

María Alejandra Galli  
María Noel Guidali  
Gabriela Irureta  
Sandra Mosca  
Ruth Kaufman

**Corrección:**

Susana Aliano Casales

**Diseño gráfico:**

Sebastián Santana

**Fotografías:**

Wikipedia (<http://es.wikipedia.org/>)

**Impresión:**

Tradinco  
(598) 2409 4463 · Minas 1367 · Montevideo, Uruguay

**Depósito legal:**

336.420/15

**ISBN:**

978-9974-711-42-6

Impreso en Uruguay

Material publicado y distribuido por CODICEN, Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) en los centros educativos dependientes de ANEP, en forma gratuita, con fines estrictamente educativos.



## **CODICEN**

**Presidente:** Prof. Wilson Netto  
**Consejero:** Prof. Insp. Javier Landoni  
**Consejera:** Mtra. Teresita Capurro  
**Consejero:** Prof. Néstor Pereira  
**Consejero:** Lic. Daniel Corbo

### **Comisión coordinadora**

**CEIP:** Mag. Irupé Buzzetti y Mtra. Insp. Silvia Ciffone  
**CES:** Profa. Insp. Magela Figarola  
**CETP:** Profa. Insp. Ana Gómez  
**CFE:** Lic. Laura Motta y Profa. Cristina Pippolo

### **Coordinadora académica**

Mag. María Noel Guidali

### **Coordinadoras de gestión**

Lic. Ruth Kaufman y Mtra. Sandra Mosca

### **Equipo técnico**

Mag. Santiago Cardozo  
Profa. Alejandra Galli  
Profa. Gabriela Irureta  
Mtra. Lic. Claudia López  
Profa. Lic. Eliana Lucían  
Mtra. Profa. Paola Melgar  
Mtra. Sandra Mosca  
Lic. Sandra Román



Introducción .....	7
I. Algunas consideraciones sobre la lectura.....	8
1. ¿Qué entendemos por lectura?.....	8
1.1. Leer es una práctica cultural .....	8
1.2. El sistema de escritura .....	9
1.3. El concepto de decodificación .....	9
1.4. La propiedad sonora de la escritura.....	10
1.5. Fluidez lectora.....	10
2. ¿Cómo comprendemos? .....	11
2.1. Reconocimiento primario de datos.....	11
2.2. Los procesos cognitivos superiores.....	12
2.3. El conocimiento lingüístico .....	12
2.4. La función de la palabra escrita en los inicios lectores.....	12
2.5. La reflexión gramatical .....	13
2.6. El procesamiento inferencial.....	13
3. La descripción de la comprensión.....	14
3.1. El modelo cognitivo de comprensión de Kintsch y Van Dijk.....	14
4. Estrategias metacognitivas.....	15
II. ¿Qué es el <i>Bloc 1 para adolescentes y jóvenes</i> y cuáles son sus propósitos?.....	16
1. ¿Cómo se comporta el lector que transita los tipos lectores 2 y 3A?.....	16
2. Características generales de este <i>Bloc</i> .....	17
3. La organización del <i>Bloc</i> .....	18
II. ¿Qué es el <i>Bloc 2 para adolescentes y jóvenes</i> y cuáles son sus propósitos? .....	21
1. ¿Cómo se comporta el lector L3A y L3B? .....	21
2. Características generales de este <i>Bloc</i> .....	23
3. La organización del <i>Bloc</i> .....	23
III. Bibliografía .....	28



## Introducción

Este volumen, que denominamos *Bloc 0*, constituye una introducción general al *Bloc de lectura y escritura 1 y 2 para adolescentes y jóvenes*, que forma parte de una serie de *Blocs* —1, 2, 3, 4 y 5— que tienen como cometido atender diversos aspectos del aprendizaje del lenguaje escrito como, por ejemplo, la consolidación del conocimiento del sistema de escritura, la búsqueda de información implícita y la reflexión gramatical.

Integra una serie de materiales con actividades que recuperan los aspectos de la lectura trabajados en los *Blocs 1 y 2* para educación inicial y primaria, pero ajustándolos a los intereses y la estética pertinentes a los adolescentes y jóvenes.

Como se apreciará, los *Bloc de lectura y escritura* constituyen un material que el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) ha elaborado atendiendo los niveles de lectura de los estudiantes más allá del grado escolar al que concurren, del subsistema al que asisten o de la institución educativa a la que pertenecen. Su propósito fundamental es atender la diversidad de necesidades de aprendizaje de los sujetos a través de actividades propuestas con frecuencia, que suponen leer y releer para resolver una situación por medio de la lectura. De esta manera, el estudiante podrá consolidar lo enseñado por el maestro o profesor, desarrollar estrategias cognitivas, lingüísticas y discursivas frente al texto escrito, avanzar en su formación como lector autónomo y lograr niveles superiores de comprensión.

El *Bloc 0*, en su primera parte, incluye algunas palabras para el docente, explicita el concepto de lectura y luego presenta diversas actividades, a modo de ejemplos. En él se exponen las características de los lectores a quienes va dirigido, los conocimientos teóricos que subyacen a la elaboración de las actividades y a las cuestiones propias de la actividad lectora que se practica.

Cabe mencionar que desde la instalación del programa ProLEE por parte del Consejo Directivo Central (CODICEN), la metodología de elaboración de materiales contempla instancias de consulta a docentes que se desempeñan en escuelas, liceos y escuelas técnicas públicas de Uruguay. En este caso, en relación al *Bloc 1* hemos consultado a maestros y profesores comunitarios que participan en el Plan Tránsito entre Ciclos Educativos, de CODICEN, y en el caso del *Bloc 2* a profesores del área de conocimientos básicos del Programa Nacional de Educación y Trabajo—PNRT—CECAP— del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). El cometido de estas consultas ha sido poner a consideración de los docentes las propuestas en estado borrador para que sus conocimientos y aportes ayuden a definir de manera más ajustada las necesidades reales de aprendizaje vinculadas a la lectura y escritura de los estudiantes.

Para ello se realizó la lectura en profundidad del documento *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. Así, se identificó que los destinatarios del material corresponden mayoritariamente a los tipos lectores L2, L3A y L3B.

Se señalaron las características relevantes del relacionamiento de los estudiantes con el aprendizaje en general y con la lectura y escritura en particular, entre las que se destacan su necesidad de apoyo en el estudio y su resistencia a expresar las dificultades que este les genera.

Asimismo, se identificaron las temáticas relacionadas con los intereses de los estudiantes: los deportes; ciertos relatos de ficción en los que participan adolescentes; las leyendas urbanas; las biografías de deportistas, músicos, etc.; la música; los avances tecnológicos (celulares, robótica, etc.); los conocimientos sobre la naturaleza.



## I. Algunas consideraciones sobre la lectura

### 1. ¿Qué entendemos por lectura?

Seguramente existen tantas respuestas a esta pregunta como lectores hay, y esto no escapa a cada teórico que postula su respuesta como válida y única. En el esfuerzo por contribuir a la reflexión sobre nuestras propias concepciones, en este documento se describen los momentos por los que todo lector transita, antes o después, simultánea o escalonadamente, de acuerdo con las oportunidades de contacto con el lenguaje escrito que el entorno social le haya brindado y su nivel de maduración. Se destaca en este sentido el papel fundamental de las instituciones educativas a las cuales les compete la enseñanza formal de las prácticas de lectura y escritura.

#### 1.1. Leer es una práctica cultural

El concepto de lectura que aquí se presenta no es un concepto acabado. Como toda actividad que construye significados, la lectura depende de las transformaciones sociales y de las variaciones que esta experimenta a lo largo del tiempo y de la historia. Sin embargo, presentamos una concepción que intenta cubrir los aspectos sociales, culturales, psicocognitivos y textuales, así como los diversos niveles lingüísticos y las estrategias cognitivas que el lector utiliza para comprender lo leído.

En este sentido, la complejidad de leer y escribir amerita un análisis minucioso de la diversidad de componentes que intervienen en el aprendizaje de estas actividades.

La lectura de textos escritos es una práctica cultural y, por lo tanto, no es una habilidad natural. Debe ser aprendida y, en consecuencia, enseñada. Para su aprendizaje se necesitan condiciones sociales e individuales.

Concebimos la lectura, fundamentalmente, como una construcción social y cultural que tiene lugar en un espacio intersubjetivo en donde los sujetos manifiestan comportamientos, actitudes y valoraciones culturales respecto al acto de leer.

El comportamiento de un lector es social y se manifiesta en la forma en la que se relaciona con la lectura a lo largo de su vida. Este comportamiento depende de la estimulación del entorno y del contacto con libros y con diversidad de materiales escritos desde edades tempranas. Por este motivo, es importante insistir en la necesidad insoslayable de que el niño frecuente bibliotecas y diversos espacios de lectura, ya que resultan fundamentales para su desarrollo lector. Si esta situación ideal se materializa, es muy conocido el efecto que tiene en la incorporación de la lectura como una práctica cultural durante toda la vida del individuo. Un relacionamiento de este tipo permitirá forjar un lector con actitudes y valoraciones, es decir, formar un lector crítico de los infinitos mundos posibles a los que se accede a través de la lectura.

En un intento de construir una noción rica, amplia y abarcadora del proceso lector consideramos que existen factores que son indispensables para lograr el ingreso de un individuo a la cultura letrada: la motivación del lector, sus experiencias previas de lectura, las condiciones individuales, el contexto social y familiar, el vínculo con un adulto o par que enseñe a leer, las prácticas y los valores relacionados con la lectura en su entorno cultural.

Para poder participar con solvencia de las prácticas sociales de lectura y escritura, como lo menciona Ana María Kaufman (2007: 19), los niños deben apropiarse del sistema de escritura y del lenguaje escrito. En función de ello identificamos algunos componentes implicados en el proceso de compren-

sión de un texto escrito. Este requiere de niveles adecuados de conocimiento del sistema de escritura, el reconocimiento de la propiedad sonora de la escritura, la automatización de la decodificación y la fluidez lectora. Si bien algunas teorías aseguran que estas cuestiones ocurren en el orden antes mencionado y que cada una da cabida inexorablemente a la otra, somos partidarios de pensar, desde el punto de vista didáctico, que cada conocimiento se interrelaciona en un complejo proceso de alfabetización que da lugar a que el sujeto resulte lector y escritor.

## 1.2. El sistema de escritura

Leer y escribir suponen el conocimiento del sistema de escritura como sistema de notación gráfica convencional, sociohistóricamente constituido, integrado por elementos y reglas que mediante su combinación permiten producir o interpretar mensajes. Estas reglas son diferentes de las del código oral. Es así que resulta, al comienzo del aprendizaje, un objeto conocido y a la vez ajeno, que quienes están en este proceso de adquisición no llegan a comprender cabalmente. Esto es motivo para que la enseñanza, en los primeros años, enfatice la familiarización con el código alfabético a través del contacto con la cultura escrita y los textos que ella produce. Asimismo, su aprendizaje solo puede darse mediante el ensayo y el error, junto a la intervención sistemática de un docente que favorezca el aprendizaje de la lectura mediante el contacto frecuente con diversidad de materiales escritos, en situaciones y contextos diferentes.

La lectura y la escritura, como procedimientos complejos, requieren ser practicadas lo suficiente. Por motivos diversos, que aquí no cabe analizar, algunos estudiantes ingresan a primer ciclo de educación media sin haber consolidado el conocimiento del sistema alfabético.

En forma simultánea, se desarrolla la comprensión, que irá creciendo gradualmente. El desafío reside en poder brindar oportunidades para el desarrollo de todas las habilidades cognitivas, metacognitivas y sociodiscursivas involucradas en el proceso lector.

## 1.3. El concepto de decodificación

La decodificación puede ser definida como la ejecución de procesos secuenciales a través de los cuales el lector relaciona sonidos (fonemas) con letras (grafemas) para formar palabras. Conviene agregar que este reconocimiento es realizado en los individuos por el canal visual y por el canal fonético-fonológico.

Para lograr exactitud en la decodificación de palabras es necesario:

- Identificar la correspondencia de los sonidos con las letras. Por ejemplo, saber que el sonido /a/ se corresponde con la grafía <A/a>;
- combinar fonemas: por ejemplo, uniendo sonidos que conformen grupos consonánticos complejos, como *ntr*;
- leer fonogramas, es decir, patrones comunes entre las palabras. Por ejemplo, saber que los morfemas *-mente*, *-ción*, *-ar*, *-er*, *-ir*, son productivos en el español (esto significa que permiten formar nuevas palabras).

Estas secuencias, que al principio conllevan una importante energía para su aprendizaje, deben volverse automáticas. Una vez que se ha logrado el reconocimiento de las letras y su correlación fonó-

lógica mediante ensayo y error (esto es eminentemente consciente en los inicios), el proceso se automatiza mediante la repetición y deja de ser consciente. En otras palabras, la automatización supone la identificación rápida y sin esfuerzo de palabras fuera o dentro de contexto.

Debido a que la capacidad atencional de los seres humanos es limitada y las secuencias de decodificación requieren mucho esfuerzo, la automatización es absolutamente necesaria para dejar espacio atencional libre para procesos de orden superior, como la comprensión. Si la identificación de las palabras ocurre sin esfuerzo, nuevas actividades de comprensión podrán ejecutarse en el texto.

#### *1.4. La propiedad sonora de la escritura*

Aunque existen diferentes posturas sobre cómo va entendiendo el niño que las letras tienen un valor sonoro, nos inclinamos por la concepción de que los fonemas son unidades discretas que el niño escucha en un continuo y que no conoce, en primera instancia, cómo ni dónde segmentar. Es de destacar que la conciencia sobre lo sonoro se adquiere en forma espiralada, en un proceso de interacción con la escritura, por lo que a medida que el niño avanza en las posibilidades de producción escrita, avanza en la conciencia sobre las características sonoras de la escritura.

La decodificación y su automatización son factores necesarios y paralelos para desarrollar lo que algunos autores definen como conciencia fonológica (de ahora en adelante, CF).

Vernon (1997) define la CF como una habilidad metalingüística que le permite al lector analizar y descomponer en sonidos la palabra oral, es decir, reflexionar sobre el lenguaje. En otras palabras, «le permite al usuario de una lengua darse cuenta de las unidades mínimas sin significado (fonemas) que constituyen las palabras y posibilita la realización de una serie de operaciones voluntarias como alterar, variar, sustituir, mezclar u omitir los fonemas de un lexema».

No podemos desconocer las conceptualizaciones que los niños hacen de la lengua escrita a lo largo del proceso de alfabetización, las que, según Ferreiro (1986), responden a la búsqueda de soluciones que los niños dan a sus preguntas sobre la naturaleza del sistema alfabético de escritura. Estas respuestas, que surgen de la interacción entre niños, textos y docentes, les permiten arribar finalmente a comprender el principio alfabético.

No se debe olvidar que para acompañar el proceso secuencial de decodificación es preciso que las letras se enseñen en el marco de las palabras que las incluyen y estas dentro de textos significativos para el niño o joven estudiante.

#### *1.5. Fluidez lectora*

Investigaciones recientes han demostrado la importancia de la lectura fluida en voz alta para el desarrollo de procesos de lectura comprensivos.

Para alcanzar una lectura fluida el lector deberá dominar los siguientes elementos claves:

- Exactitud en la lectura.
- Velocidad acorde.
- Prosodia o expresividad apropiada

La lectura, como todo procedimiento, requiere de mucha práctica y su aprendizaje lleva mayor o menor tiempo según el sujeto y las oportunidades que tenga de expresarse en este nivel. Sin duda es un factor clave para el logro de la fluidez que esta práctica se realice con alta frecuencia.

## 2. ¿Cómo comprendemos?

La comprensión lectora es un fenómeno multideterminado. Su explicación requiere descomponer analíticamente procesos que ocurren, según el paradigma cognitivo y el paradigma socioconstructivista, de diferente manera.

El paradigma cognitivo entiende que la comprensión de un texto escrito tiene lugar gracias a diversos procesamientos por niveles, como por ejemplo, el procesamiento léxico (que supone la identificación de las palabras y el acceso a un diccionario mental que almacena su significado), el procesamiento sintáctico (en que se establecen las relaciones gramaticales entre las palabras de una oración) y el procesamiento semántico-pragmático (en que se establecen las relaciones de significado entre las diferentes palabras que componen cada oración).

El paradigma socioconstructivista afirma que el proceso de comprensión de los textos se produce de forma simultánea. El lector se centra específicamente en la elaboración de inferencias relacionadas con los personajes, las acciones, las causas y las consecuencias de esas acciones en los textos narrativos. Los esfuerzos que el lector realiza para establecer la coherencia del texto resultan de las inferencias conectivas que sea capaz de realizar.

Para comprender, el lector necesita procesar información que está presente en un texto. El texto se define como una unidad comunicativa. Según De Beaugrande y Dressler (1997) debe poseer una serie de propiedades que maximicen esa función comunicativa. Una de ellas es la coherencia, a través de la que se establecen relaciones lógicas abstractas entre los conceptos o eventos relatados. Otra es la cohesión, definida como las manifestaciones gramaticales que hacen a la coherencia semántica del texto. Sin embargo, para los autores mencionados, un texto no se define solo por su carácter coherente y cohesivo, sino que, además, debe ser aceptable para el receptor, debe ser informativo, debe enmarcarse en un contexto comunicativo y adecuarse a una situación particular. Asimismo, el conocimiento previo que se tiene de otros textos se denomina *intertextualidad* e influye en la comprensión.

En sentido estricto, se considera que el lector alcanzó una comprensión adecuada si construyó una representación mental integradora y coherente del texto, que es el objetivo final de toda lectura.

### 2.1. Reconocimiento primario de datos

En primer lugar, el texto presenta información de superficie explícita: formato, datos, situaciones, lugares, personajes, es decir, información que se presenta a primera vista. Estos elementos permiten al lector ir elaborando hipótesis acerca del texto al que se enfrenta. La información de superficie permite el reconocimiento primario de datos y su asociación con información previa para construir una primera imagen mental, de manera voluntaria o involuntaria.

Sin embargo, la posibilidad de que estos elementos resulten significativos para la comprensión está íntimamente relacionada con la información del mundo que posee el lector. El conocimiento del mundo es un factor fundamental para el desarrollo de la lectura como proceso. Pongamos como ejemplo a alguien que se enfrenta a un texto que trata una temática desconocida hasta ese momento, en ese caso, el proceso de comprensión lectora se volverá más dificultoso, cuando no imposible. Este conocimiento se obtiene a partir de la acción y el lenguaje (oral o escrito), tanto de la vida cotidiana como del estudio sistemático.

Asimismo, el lector ubica al texto en un contexto, lo que se denomina *contextualización*. Cuando recibimos un texto, notamos que tiene un autor, imágenes que sugieren diversas intenciones textuales, épocas, momentos históricos, pertenece a determinado género (literario, informativo, científico o divulgativo). De esta manera, podemos ver que hay un contexto que siempre es preexistente, pero, a su vez, es creado permanentemente en la actualización de información que realiza el lector en el momento de la lectura.

## 2.2. Los procesos cognitivos superiores

Desde el punto de vista neurocognitivo, se considera a la lectura como una actividad inteligente que involucra todas las habilidades psicológicas superiores: lenguaje, memoria, atención, gnosis y praxias. Es una función ejecutiva de gran complejidad (en términos de conexiones neuronales). A nivel de los procesos cognitivos superiores, comprender significa realizar una construcción activa de todos los contenidos con significado para el lector, integrando instantáneamente información relevante de diversa índole.

La posibilidad de recuperar de la memoria léxico, conocimientos previos, conceptos, etc., resulta fundamental en los procesos de comprensión. Existen tres clases de memoria: a largo plazo, de trabajo y a corto plazo. La memoria a largo plazo está relacionada con los aprendizajes del individuo, tanto a nivel lingüístico como textual, tanto del tema como del contexto. La memoria de trabajo mantiene la información en estado activo para poder dar continuidad a la lectura y permitir al lector conservar la referencia temática. La memoria a corto plazo refiere a la capacidad de almacenamiento de información por un tiempo limitado, superior al de la memoria de trabajo, y permite al lector conectar las partes de, por ejemplo, textos largos.

La atención permite al individuo seleccionar aquellos estímulos que son necesarios y priorizarlos sobre otros que no aportan en el proceso comprensivo del texto escrito.

## 2.3. El conocimiento lingüístico

Los hablantes de una lengua poseen un conocimiento gramatical implícito, es decir, de las estructuras gramaticales y de su uso adecuado en diferentes contextos. El individuo nace con una capacidad innata para adquirir una lengua y, de acuerdo al medio en que se desarrolla, en el correr de algunos años logrará aprenderla. Esto significa que al comienzo de la vida, el conocimiento lingüístico al que accede no se produce a través de la instrucción, sino simplemente a partir del contacto con otros seres humanos.

El uso de la lengua en diversos contextos resulta imprescindible para su total adquisición y conciencia. Por eso, el contacto con otras personas constituye un factor esencial en el desarrollo de la lengua. Mediante la interacción temprana, el niño adquiere diversos conocimientos lingüísticos: el léxico de distintos campos semánticos y el uso de distintos tipos de estructuras sintácticas. Asimismo, adquiere el conocimiento pragmático para saber cuándo y en qué contextos usar determinadas expresiones. Todos estos conocimientos serán fundamentales para aprender a leer.

Todas las palabras que un sujeto aprendió, todas las conversaciones en las que participó, es decir, todas las formas de interacción temprana, le brindan conocimientos que serán fundamentales a la hora de leer y escribir. La frecuentación de textos escritos le permitirá incorporar el léxico de distintos campos semánticos y el uso de distintos tipos de estructuras sintácticas. En esta etapa, la adquisición, el cadual léxico que el adolescente posee, se volverá un insumo imprescindible para avanzar en la comprensión textual.

## 2.4. La función de la palabra escrita en los inicios lectores

El nivel léxico es aquel en que el sujeto reconoce las palabras que tiene almacenadas en su lexicón mental o reservorio lingüístico (memoria a largo plazo) y, por lo tanto, las comprende. La importancia de este nivel se percibe cuando el lector no conoce las palabras del texto y este desconocimiento obstaculiza la comprensión.

Por otra parte, el lector también va almacenando en su memoria un léxico ortográfico mental conformado por las representaciones de las palabras escritas.

A nivel cognitivo, las últimas investigaciones demuestran que para todos los idiomas existen dos rutas de acceso al léxico: una *logográfica*, asociada al canal visual sin mediación fonológica, donde los niños reconocen la palabra sobre la base de pistas visuales; y otra ruta denominada *alfabético-analítica*, donde cada grafía se asocia con un sonido a medida que aparece en la palabra. En esta etapa los niños leen recodificando fonológicamente las palabras.

Finalmente, los sujetos alcanzan la etapa denominada *ortográfica*. Esta consiste en el reconocimiento directo de las palabras sobre las representaciones ortográficas almacenadas en el léxico mental del individuo y se construye acompañando el desarrollo de la conciencia ortográfica.

La ruta alfabético-analítica permite al lector leer palabras desconocidas y aprender palabras nuevas. El sujeto puede consolidar su comprensión léxica a través de algunas estrategias metacognitivas, como las que detallamos a continuación.

Por un lado, es posible inferir el significado de una palabra a partir del contexto en el que ocurre. Por ejemplo, si leemos una frase como: «Dormimos en una cabaña o barraca», podemos deducir que «barraca» es igual a «cabaña», ya que la coordinación disyuntiva «o» muestra que estas palabras refieren al mismo objeto.

Otra manera de acceder al léxico es a partir del conocimiento morfológico que tiene el lector, ya sea de manera consciente o inconsciente. Es posible comprender palabras nuevas a través de la descomposición morfológica. Por ejemplo, si tomamos la palabra *himno*, no podemos decir, por ejemplo, *\*himnar*. Sin embargo, *canto* sí admite derivados como *cantar* o *canción*. De esta forma, es posible crear otras palabras y relacionarlas con un campo semántico determinado.

## 2.5. La reflexión gramatical

La reflexión gramatical supone el análisis de los componentes de una lengua y las relaciones que esos componentes establecen entre sí, dentro y fuera de la oración. Supone el aprendizaje consciente de la gramática de la lengua, el reconocimiento que un sujeto hace luego de un conocimiento teórico mínimo acerca de, por ejemplo, los tiempos verbales, el léxico, la repetición intencional de determinadas palabras o las relaciones anafóricas y catafóricas.

De esta forma, la enseñanza de la gramática se convierte en una herramienta indispensable para entender de manera consciente cómo funciona la lengua y, por lo tanto, utilizar este conocimiento para interpretar con mayor riqueza los múltiples significados que pueden encontrarse en un texto.

## 2.6. El procesamiento inferencial

Las inferencias cumplen un rol fundamental en el procesamiento discursivo en relación con el conocimiento nuevo o no explicitado. Estas consisten en la reposición, por parte del lector, de información que no está presente en el texto. Este procesamiento ocurre entre lo que se lee y las lagunas informacionales que se deberán llenar para lograr la comprensión.

Entendemos por inferencia la información que es activada durante la lectura sin que ella figure explícitamente en el texto. Al igual que otros procesos inteligentes las inferencias poseen diversos niveles. Parodi (2005) distingue entre inferencias fundamentales y optativas. Las *inferencias fundamentales* se llaman así pues son obligatorias para la construcción de una coherencia mínima de base.

Elas se clasifican en:

- a) inferencias correferenciales (pronominales, sustitución léxica, elipsis de pronombre o sintagma nominal),
- b) inferencias causa–efecto,
- c) inferencias temporales,
- d) inferencias espaciales.

Estas deberían poder ser ejecutadas por un lector medio de manera (casi) automática. Las *inferencias optativas*, en cambio, implican procesos inferenciales que resultan extremadamente importantes en el desarrollo de una capacidad crítica y valorativa de los contenidos de un texto. Pueden realizarse desde el momento mismo del inicio del proceso lector y no necesariamente están limitadas a ejecutarse una vez concluida la construcción de una representación, ya que son parte de ella.

## 3. La descripción de la comprensión

El texto es percibido y representado por el lector como una estructura coordinada y coherente dentro de un contexto que, asimismo, necesita una contextualización.

Las representaciones del texto a las que accede el lector son de dos tipos:

- a) Locales: implican el establecimiento de relaciones entre unidades de información, como por ejemplo, comprobar las referencias de los pronombres, identificar las relaciones que establecen los conectores, etc.
- b) Globales: implican el procesamiento según la secuencia de aparición de las nuevas informaciones y su jerarquización, con el fin de sintetizarlas y arribar al tema. Para ello, el lector tratará de construir y actualizar la información esparcida en el texto, organizándola y reduciéndola.

Lo anterior corresponde específicamente al modelo de comprensión lectora que proponen dos autores de gran prestigio en la temática, Kintsch y Van Dijk, en su formulación de 1983. A continuación se presenta una versión simplificada pero esclarecedora de lo que se considera un modelo de referencia teórica en la temática.

### 3.1. El modelo cognitivo de comprensión de Kintsch y Van Dijk

Según Kintsch y Van Dijk (1983) la comprensión se realiza en ciclos. Para obtener una estructura coordinada y coherente, el procesamiento de la información se produce en ciclos interconectados que construyen una red de proposiciones.





- a) Cohesión local: lo primero que el lector hace es comprobar las referencias de la base del texto y si encuentra que son referencialmente congruentes, realiza el procesamiento posterior. Sin embargo, los recursos cohesivos no son suficientes para producir un texto coherente si las proposiciones que ellos conectan no encajan con la comprensión que el lector tiene del mundo real (importancia del conocimiento previo). En esos casos se interrumpe la comprensión.
- b) Si la información faltante puede ser repuesta por el lector, se inician los procesos inferenciales que permiten cerrar el ciclo de la comprensión. Este proceso implica incorporar circunferencialmente una o más proposiciones a la base del texto para hacerlo cohesivamente congruente.
- c) La comprobación de la cohesión de la base del texto y la posible activación de inferencias no puede realizarse en la totalidad del texto. Esto se debe a que nuestra memoria operativa es limitada. Por eso, el procesamiento del texto se realiza secuencialmente, en ciclos, mediante el agrupamiento de varias proposiciones.
- d) Para conectar los diferentes ciclos, algunas proposiciones se mantienen de un ciclo a otro en un retén de la memoria operativa. Estas proposiciones retenidas, generalmente las más importantes o más recientes, permiten lograr la coherencia general del texto. En caso contrario se inicia el proceso de búsqueda en la memoria a largo plazo o se realizan inferencias que ayuden a lograr la coherencia del texto [adaptado de García Madruga, 2006].

#### **4. Estrategias metacognitivas**

Un lector aprende cómo ser lector al interiorizarse con las pautas y valores que esta práctica tiene en los múltiples escenarios que le proveen los diversos entornos letrados que frecuenta. La habilidad de comprensión incluye la conciencia metacognitiva para analizar las destrezas lectoras que influyen en la comprensión textual.

Estas estrategias, al igual que la decodificación y la reflexión lingüística, deben ser enseñadas y, al interiorizarse como herramientas para la comprensión, serán fundamentales para garantizar al lector procesos cognitivos cada vez más complejos. El hecho de su incorporación al concepto de lectura significa que consideramos que al enseñar a leer estas deben ser explicitadas y practicadas para que se internalicen.

Cabe resaltar que al ser la lectura una práctica social, estas estrategias también estarán plenamente influenciadas por el entorno, la cultura familiar y escolar, así como por las posibilidades que los espacios de mediación social habiliten al individuo para apropiarse de estos instrumentos de conocimiento.

A continuación se mencionarán algunas de ellas: seleccionar la información según su importancia para la comprensión (imágenes, recuadros, títulos), volver hacia atrás en la lectura si no se comprende lo que dicen las palabras, reconocer que no se comprende, pedir ayuda a un lector experto frente a una dificultad de comprensión muy grande.

El lector también aprende diferentes estrategias autorreguladoras de la lectura, por ejemplo, la relectura, la utilización del contexto (textual y extratextual) y la morfología para determinar el significado de algunas palabras desconocidas. En este sentido, conoce y aplica mecanismos que le permiten ampliar el léxico o descifrar nuevo vocabulario. Para ello se apoya en la lectura global del texto y el contexto, parte de los conocimientos previos lingüísticos o enciclopédicos y apela a la situación socio-cultural inmediata.



A partir del contacto con otros lectores también incorpora información fundamental para la comprensión, que le permite recuperar datos que necesita; asimismo aprende a consultar diccionarios, enciclopedias, buscadores de Internet, traductores en línea, páginas web de consulta, etc. que apoyan el proceso de construcción de sentido.

Las estrategias metacognitivas más avanzadas son aquellas en las que el lector manifiesta la comprensión a partir de sintetizar por escrito lo que ha leído. Sin embargo, antes de llegar a esto, necesita apropiarse de otras estrategias, como por ejemplo, destacar ideas importantes, elaborar inferencias optativas, realizar a partir de ellas interpretaciones, predicciones, hipótesis y llegar a conclusiones.

## **II. ¿Qué es el *Bloc 1* para adolescentes y jóvenes y cuáles son sus propósitos?**

*El Bloc 1 para adolescentes y jóvenes* —al igual que los demás— ha sido diseñado para la práctica de lectura y, en menor grado, de escritura. Este en particular fue concebido tomando como punto de partida dos de los tipos lectores descritos en el documento *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*.<sup>1</sup>

Se ha pensado en cincuenta propuestas, con la intención de aportar actividades que si bien favorecen fundamentalmente la apropiación del sistema de escritura, lo hacen a través de consignas adecuadas a los intereses de los estudiantes.

Los tipos lectores que se contemplan en las propuestas de este *Bloc* podrán servir para abordar la diversidad propia de una misma clase, ya que no todos los estudiantes poseen iguales competencias lectoras, ni aprenden de la misma manera ni con el mismo ritmo o velocidad. Por ello, el docente puede seleccionar aquellas actividades que considere apropiadas para cada uno de sus estudiantes, en el orden que considere pertinente. Esto significa que el trabajo con el *Bloc de lectura y escritura* no tomará necesariamente la forma de una propuesta unificada para el grupo, en la que todos resuelven la misma actividad al mismo tiempo.

El material que se presenta está destinado a ejercitar la lectura en diferentes niveles de dificultad. Es una propuesta que trabaja los conocimientos implicados en la lectura y pone de manifiesto que esta es un contenido del currículo que, además de enseñarse, debe ejercitarse. Las propuestas de actividades ayudan a los estudiantes a adquirir una serie de estrategias metacognitivas y discursivas, que pueden poner en práctica para obtener diferentes clases de significados en distintas áreas o temáticas.

Se destaca, una vez más, que esta propuesta es básicamente una invitación para que los estudiantes se vinculen con la lectura de una manera lúdica y que los desafíe a buscar estrategias para comprender lo que leen; de esta manera se busca contribuir a la formación de lectores autónomos. Lo importante es que cada actividad, además de estar relacionada con el nivel de conocimientos lectores que cada uno posee, constituya un desafío que les permita desarrollar niveles superiores de comprensión.

Se cree conveniente que sea el docente quien establezca la dinámica por la cual cada estudiante accederá a las actividades, ya que es él quien conoce el nivel de lectura de sus alumnos. Así, se pretende lograr que los estudiantes puedan construir trayectorias personales con este material y con los *Blocs* anteriores o posteriores.

Los tipos lectores contemplados en este *Bloc* son dos: L2 y L3A, aunque una vez que las actividades propuestas hayan sido superadas por los estudiantes, se recomienda la continuidad del trabajo con

---

<sup>1</sup> Las *Pautas* surgen con el objetivo de describir de forma gradual y articulada los conocimientos y las aptitudes lectoras que deberían tener los individuos que atraviesan el sistema formal de educación.

la lectura y la escritura sobre la base de propuestas realizadas en los *Bloc de lectura y escritura para adolescentes y jóvenes*.

## 1. ¿Cómo se comporta el lector que transita los tipos lectores 2 y 3A?

A continuación se presenta una síntesis de la descripción de los tipos lectores L2 y L3A, tal y como se realiza en el documento *Pautas de referencia*. Vale recordar que los descriptores aluden a un sujeto que tuvo la oportunidad de desenvolverse desde edades tempranas en un ambiente alfabetizador. En este caso, en particular, es necesario ajustar los contenidos de la descripción a los intereses y características de los estudiantes adolescentes.

Como se ha enfatizado, es preciso conocer los comportamientos de los niveles lectores inmediatamente anteriores para poder comprender de forma cabal los aspectos que configuran al lector que inicia Primaria. El niño, si ha recibido una adecuada introducción en la cultura letrada, reconoce al libro como objeto cultural e identifica sus partes (tapa, contratapa, etc.). Puede relacionarse con los materiales escritos junto con un adulto o en forma independiente. Comienza a entender las distintas funciones que cumplen los textos de circulación social cercana a su mundo: libros de cuentos, carteles, etiquetas, tarjetas de cumpleaños, etc.

En esta etapa comienza el interés manifiesto por los libros; esto se constata cuando el niño pide que le lean repetidamente sus libros preferidos. También hojea los libros en forma individual y comienza a construir el concepto de autor al identificar que el libro fue escrito por alguien y para alguien.

A nivel cognitivo, en esta etapa las bases fundamentales para el desarrollo de la lectura son el conocimiento lingüístico que el sujeto ya posee por ser hablante de una comunidad lingüística y las funciones psicológicas superiores: la atención, las gnosias y la memoria.

Este lector ya discrimina entre los dibujos y los signos gráficos, reconoce las letras que se ubican al inicio y al final de su nombre, así como las de palabras que designan objetos que le son familiares, como los sustantivos de referencia concreta: *oso, casa, manzana*, y las letras del abecedario, a la par que se esfuerza por saber qué se dice en los textos. A medida que avanza en el aprendizaje, identifica las letras hasta conocerlas de memoria. Al comienzo, por lo general, la lectura es lenta y poco fluida, sobre todo en aquellas palabras que aún no conoce. Estos rasgos prosódicos mejorarán a medida que el estudiante practique la lectura silenciosa y en voz alta, y de este modo pueda reconocer visualmente palabras que ya ha leído.

El vocabulario que este lector maneja y aprende refiere fundamentalmente a objetos de interés inmediato para él.

La sintaxis de los textos que le son leídos se caracteriza por tener:

- oraciones breves;
- conectores temporales sencillos del tipo *luego, más tarde, primero, después, entonces*;
- presentes y pretéritos simples que guardan una relación directa con el acto de la palabra, es decir, con el momento en que se relatan los hechos (por ejemplo: *Cuando el auto cruzó la plaza, Marina se asomó a la puerta*);
- oraciones interrogativas, exclamativas, aseverativas.

En relación con los géneros discursivos, el contacto con variedad de textos permitirá su inclusión paulatina en la cultura letrada.

## **2. Características generales de este Bloc**

- Promueve el trabajo autónomo con el lenguaje escrito.
- Está conformado por propuestas independientes.
- Presenta actividades con diferentes grados de dificultad.
- La escritura permite manifestar comprensión acerca de lo leído.

La reiteración de una misma modalidad de actividad apunta a reducir la dificultad al responder una consigna de trabajo nueva y a fortalecer la autonomía del estudiante. Es decir, si bien el adolescente al principio necesitará la guía del docente en algunas actividades, una vez familiarizado con la forma de trabajo, podrá volcar su atención al texto que está leyendo y a la resolución de la actividad en sí misma.

## **3. La organización del Bloc**

El *Bloc* incluye cincuenta actividades, cada una de las cuales se estima que demandará al estudiante un tiempo de trabajo no mayor a 15 minutos. Puede afirmarse que si bien las situaciones de lectura y escritura planteadas no son juegos, sí pretenden conservar algunas de las características que hacen a lo lúdico y que colaboran en la asociación de la lectura con momentos disfrutables. Se recuerda que la propuesta de los *Blocs* procura promover la formación de lectores cada vez más autónomos. Para ello es imprescindible, en muchos de los casos, que las actividades puedan ir generando en el adolescente la disposición a leer y a escribir para poder incorporarlas, finalmente, como prácticas habituales.

En definitiva, el conjunto de las actividades propuestas en los *Blocs* intenta generar situaciones de tensión entre lo conocido y lo a conocer; es una invitación a la acción a través de la lectura.

Está organizado en las siguientes cinco secciones:

- 1) Palabras escondidas
- 2) El comienzo de las palabras
- 3) Palabras para transformar
- 4) Leer para soñar
- 5) Leer para elegir

Las secciones 1, 2 y 3 proponen actividades que promueven la consolidación del conocimiento del sistema de escritura y tienen como horizonte la palabra y el texto. Las secciones 4 y 5 proponen actividades que promueven la comprensión de textos.

Es probable que para realizar algunas actividades necesiten hacerlo junto a un lector con mayor experiencia que lea las consignas. Otras podrán realizarlas de manera autónoma, una vez lograda la apropiación del sistema de escritura.

A continuación se explicitan los propósitos de los núcleos de actividades.

### ***A modo de ejemplo***

A continuación se presentan dos actividades de este Bloc: «Palabras escondidas I», que pertenece a la sección que promueve la consolidación del conocimiento del sistema de escritura, y «Leer para elegir», que pertenece a la sección que promueve la comprensión de textos.



## PALABRAS ESCONDIDAS

Detrás de la tarjeta se esconde el final de una palabra. ¿Cuál es?

Di en voz alta la palabra que nombra al objeto del dibujo.

Busca esa palabra entre las tres que están escritas. Márcala con una X.

*Consigna de trabajo: se reitera en cada actividad de la misma serie.*



CAMISA

CAMISÓN

CAMISETA

### **La trayectoria del lector**

En esta actividad el estudiante deberá inferir, de acuerdo con los grafemas que puede visualizar, cuál es la palabra que se encuentra oculta tras la tarjeta y marcar la opción correcta. Al oralizar la palabra *camiseta* se promueve el establecimiento de la relación fonema/grafema en esa palabra.



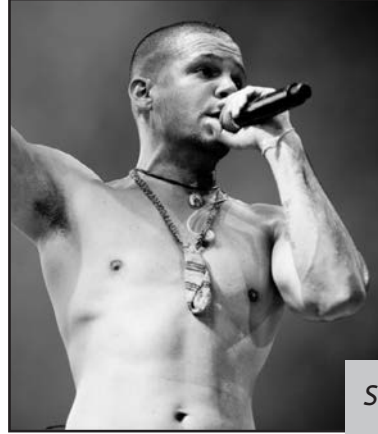
## LEER PARA ELEGIR

Un músico admirado del hip hop: buscando a Residente

Elegir la opción correcta a partir de la lectura de textos.



Consigna de trabajo: se reitera en cada actividad de la misma serie.



Segunda consigna: tiene como objetivo que el alumno haga conscientes las «pistas» léxicas o gramaticales que le sirvieron para resolver la tarea.

Señala con una X la imagen de Residente.

*Residente* es el nombre artístico de René Pérez Joglar. Comenzó su carrera como cantante de reggaeton, pero actualmente combina hip hop y urban con música latinoamericana. Estudió en la Escuela de Artes Plásticas en San Juan, Puerto Rico. Integra la banda Calle 13, con Ileana Mercedes Cabra Joglar y Eduardo Cabra (Visitante), a quien se lo reconoce por su típico sombrero.

¿Cómo descubriste quién es Residente?  
¿Qué palabras te sirvieron como pista?  
Escríbelas aquí:

---

---

---

Pistas para incentivar la exploración.

Puedes escuchar una de sus canciones más emblemáticas en tu Magallanes:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>>.

### La trayectoria del lector

En esta actividad el estudiante debe partir de la lectura de una breve descripción para determinar cuál de las dos imágenes que acompañan al texto es la que le corresponde. Para dar con la opción correcta, deberá contrastar texto e imagen y decidir, guiado por datos puntuales que aparecen en el escrito.

## II. ¿Qué es el *Bloc 2* para adolescentes y jóvenes y cuáles son sus propósitos?

El *Bloc 2 de lectura y escritura para adolescentes y jóvenes* —al igual que los otros— ha sido diseñado para la práctica de la lectura y, en menor grado, de la escritura. Se ha pensado en cuarenta propuestas, con la intención de aportar actividades diversas y adecuadas a los intereses de sus destinatarios.

Las propuestas se han elaborado atendiendo a las características de dos tipos lectores y podrán servir para trabajar con estudiantes que poseen una amplia variedad de aptitudes y conocimientos. La diversidad de niveles que aquí se pretende atender responde al convencimiento de que no todos los jóvenes aprenden de la misma manera ni con el mismo ritmo. Por ello, el docente puede seleccionar aquellas actividades que considere apropiadas para cada uno de sus estudiantes, en el orden que considere pertinente. Esto significa que el trabajo con el *Bloc de lectura y escritura* no tomará necesariamente la forma de una propuesta unificada para el grupo, en la que todos resuelven la misma actividad al mismo tiempo.

El material que se propone está destinado a ejercitar la lectura en diferentes niveles de dificultad. Es una propuesta que trabaja los conocimientos implicados en la lectura y pone de manifiesto que esta, además de enseñarse, debe ejercitarse. Las propuestas de actividades ayudan a los estudiantes a adquirir una serie de estrategias metacognitivas, lingüísticas y discursivas que pueden poner en práctica para obtener diferentes clases de significados y los impulsan a buscar nuevas formas para comprender lo que leen.

Se destaca, una vez más, que esta propuesta es básicamente una invitación para que los estudiantes se vinculen con la lectura de una manera lúdica y que los desafíe a buscar estrategias para comprender lo leído; de esta manera se busca contribuir a la formación de lectores autónomos. Lo importante es que cada actividad, además de estar relacionada con el nivel de conocimientos lectores que cada uno posee, constituya un desafío que permita desarrollar niveles superiores de comprensión.

Se cree conveniente que sea el docente quien establezca la dinámica por la cual cada estudiante accederá a las actividades, ya que es él quien conoce el nivel de lectura de sus alumnos. Así, se pretende lograr que los jóvenes puedan construir trayectorias personales con este material y con los *Blocs* anteriores o posteriores.

### 1. ¿Cómo se comporta el lector L3A y L3B?

Vale recordar que los descriptores desarrollados en el documento *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua* aluden a un sujeto que tuvo la oportunidad de desenvolverse desde edades tempranas en un ambiente alfabetizador. En este caso en particular, es necesario ajustar los contenidos de la descripción a los intereses y características de los estudiantes adolescentes.

El tipo lector L3A contempla a un sujeto que ya se ha iniciado en la cultura letrada y que puede acceder a textos con independencia del adulto, seleccionándolos de acuerdo a su propósito de lectura. Sin embargo, necesita ayuda frente a géneros que no le son familiares. Asimismo, si los estudiantes han recibido una buena estimulación, comienzan a experimentar la relación que existe entre la lectura y el placer de leer.

Este tipo lector es capaz de decodificar y comprender textos breves y sencillos, así como de reconocer las características más básicas de la estructura de un texto. Por ejemplo, en el caso del texto narrativo reconocer el marco, los personajes, el conflicto y su resolución. Tiene objetivos claros de lectura: leer para buscar información simple, para tener una comprensión general y para aprender en textos de estudio.

En lo que refiere a la lectura fluida, este lector está consolidando la prosodia, o sea, la posibilidad de leer distintos textos con diferentes cambios tonales, pausas, etc. Asimismo, es capaz de leer en silencio.

A nivel sintáctico, comienza a descubrir la importancia de la concordancia como una de las reglas básicas del código. Particularmente, reconoce aquellos elementos que señalan relaciones lógicas (y, pero), que estructuran la información (entonces, por ejemplo, así que), que hacen avanzar la historia (primero, al principio, después, luego, al día siguiente, por fin) y que configuran un cambio en la historia (cuando, de repente, desde que). Asimismo, aprende a reconocer el sujeto desde el punto de vista semántico y a recuperarlo en el caso de que esté elidido. También, reconoce que los verbos poseen diferentes tiempos: pretérito perfecto e imperfecto, presente y futuro simple.

En referencia a los géneros discursivos, maneja principalmente los narrativos ficcionales en formato cuento con presencia de diálogos y la poesía breve con rimas y repeticiones. En relación al género científico académico comienza a familiarizarse con las explicaciones ligadas al contexto escolar, también empieza a frecuentar textos periodísticos (entrevistas, noticias y crónicas breves) y es capaz de comprender instrucciones simples, breves y, en general, con funciones recreativas, por ejemplo, instrucciones para jugar juegos de mesa.

Entre las técnicas de lectura que usa emplea las del barrido de texto y escaneo, tanto en papel como en lectura en pantalla para identificar información simple de superficie (explícita). Una estrategia fundamental que le permitirá ampliar su nivel de comprensión es la relectura del texto.

El tipo lector L3 B toma contacto con los libros de forma autónoma. Se maneja con ellos con suficiente autonomía como para decidir el tiempo que le dedica a la lectura y la forma en que lee.

Comprende en profundidad los textos que se corresponden con su nivel lector. Resume textos, destaca ideas importantes, selecciona la información según su importancia en el texto.

A partir de propuestas de trabajo concretas, es capaz de manejar diferentes modalidades lectoras como una lectura de barrido de texto o un escaneo. Puede también hacer una lectura exhaustiva de textos breves o textos cuyas temáticas ya conoce.

Este tipo lector maneja las siguientes técnicas de lectura: leer para buscar información simple, para lograr una comprensión general y aprender de los textos, para ampliar datos y repasar lo aprendido. Maneja la lectura en pantalla, principalmente cuando su objetivo de lectura es buscar información simple.

Elabora inferencias, interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones a partir de los textos cuyas temáticas son conocidas o han sido trabajadas. Integra nueva información a partir de la lectura, activa los conocimientos previos pertinentes y posee cierto control de su comprensión, ya que vuelve hacia atrás en la lectura cuando necesita mantener la coherencia global del texto.

Decodifica con fluidez, es decir, su lectura es fluida en tanto es clara, tiene una velocidad del nivel de una conversación normal y una prosodia adecuada. Experimenta la lectura placentera a partir de cuentos, novelas breves o artículos de revistas de su interés.

En relación a su conocimiento del léxico, conoce todo el relacionado a su contexto inmediato y puede identificar léxico desconocido, incorporándolo a partir del trabajo con textos menos cercanos a su experiencia, usualmente proporcionados por un adulto. Reconoce aquellos usos metafóricos del lenguaje que están más bien próximos a su significado literal.





## 2. Características generales de este Bloc

- Promueve el trabajo autónomo con el lenguaje escrito.
- Está conformado por propuestas independientes.
- Presenta actividades con diferentes grados de dificultad.
- La escritura permite manifestar comprensión acerca de lo leído.

En cuanto a las decisiones tomadas al elaborar las propuestas cabe destacar que la reiteración de una misma modalidad de actividad y la repetición de la consigna de trabajo apuntan a reducir la dificultad que plantearía responder todas las veces a una consigna nueva y a fortalecer, por lo tanto, la autonomía del estudiante. Es decir, si bien el adolescente al principio necesitará la guía del docente en algunas actividades, una vez familiarizado con la forma de trabajo, podrá volcar su atención al texto que está leyendo y a la resolución de la actividad en sí misma.

Este *Bloc* ha sido diseñado para adolescentes y jóvenes que transitan los tipos lectores L3A y L3B, es decir, que ya han consolidado el conocimiento del sistema de escritura, que están mejorando su fluidez en la lectura en voz alta y que son capaces de abordar por sí solos textos breves de poca complejidad sintáctica y léxica.

Una vez que las actividades aquí presentes hayan sido resueltas, se recomienda la continuidad del trabajo con la lectura y la escritura sobre la base de las propuestas realizadas en los *Blocs de lectura y escritura del estudiante números 3,4 y 5*.

## 3. La organización del Bloc

El *Bloc 2* incluye cuarenta actividades, cada una de las cuales se estima que demandará un tiempo de trabajo autónomo aproximado de 20 minutos. La mayoría de las propuestas exige la ejecución de una o más consignas vinculadas con la lectura de un texto y suponen lectura atenta y relectura.

Está organizado en las siguientes cuatro secciones:

- 1) Leer para elegir
- 2) Leer para cantar
- 3) Leer, unir y hacer correspondencias
- 4) Leer y ordenar

Cada sección está conformada por un mismo tipo de actividad aplicada a diez textos diferentes, que se encuentran ordenados por extensión y nivel de complejidad creciente. Por otra parte, cada sección se organiza en torno a un mismo género.

- 1) Leer para elegir: presenta textos informativos sencillos tomados de páginas web o libros de estudio.
- 2) Leer para cantar: presenta diez canciones de autores uruguayos.
- 3) Leer, unir y hacer correspondencias: presenta fragmentos de textos periodísticos informativos y argumentativos.
- 4) Leer y ordenar: presenta fragmentos de diez cuentos de autores latinoamericanos.

Las actividades promueven la comprensión de textos y privilegian el desarrollo de estrategias de inferencia de información.





## A modo de ejemplo

A continuación se presentan dos actividades de este *Bloc*: «Leer para elegir» y «Leer, unir y hacer correspondencias».

*Consigna de trabajo: se reitera en cada actividad de la misma serie.*

## LEER PARA ELEGIR

1. Descubre cuál es el ave integrante de nuestra fauna que se describe en el texto a continuación. Señálala con una X en el cuadradito correspondiente.

2. Subraya en el texto las palabras o expresiones que te sirvieron como pistas para resolver la consigna anterior.

*Segunda consigna: tiene como objetivo que el alumno haga conscientes las «pistas» léxicas o gramaticales que le sirvieron para resolver la tarea.*



*Texto informativo de fácil lectura, accesible para los alumnos por su léxico —específico de un campo semántico conocido— y de estructuras sintácticas poco complejas.*

- Sus hábitats son montes subtropicales o tropicales secos, bosques muy degradados y tierras cultivadas. En Uruguay se distribuye por todo el país, pero es más abundante en el litoral.
- Se caracteriza por no migrar, vive en parejas o en pequeñas bandadas.
- Esta especie está amenazada tanto por la pérdida de hábitat como por la caza y comercialización ilegales, ya que se la exporta fuera del país ilegalmente. Es una de las aves con mayor demanda como mascota en Argentina, existiendo registros de esta situación desde hace dos siglos.
- A diferencia de los adultos, los pichones y pájaros jóvenes tienen la cabeza marrón.
- Su cabeza, copete y garganta rojos que contrastan con sus partes inferiores blancas y cola y alas negras le dan, indudablemente, un singular atractivo.

Fuente: <www.avesdeuruguay.com> (adaptado).



## ***La trayectoria del lector***

En esta actividad el estudiante deberá leer el texto completo y elegir entre dos imágenes la correcta, basándose en información explícita en la superficie textual. Para resolver la consigna debe lograr una comprensión global e identificar la información que le resulta pertinente. El texto está estructurado de tal forma que posibilita la elaboración progresiva de diferentes hipótesis que el estudiante irá valorando y descartando a medida que avanza en su lectura, hasta llegar a encontrar la «pista» textual que le permitirá confirmar solo una de las hipótesis construidas. Con la segunda consigna de trabajo se pretende tanto hacer consciente la estrategia de lectura utilizada para validar la interpretación como reafirmar la idea de que la construcción de significados requiere la lectura y relectura atenta de los textos. Teniendo en cuenta que asumir la responsabilidad de comprender es un rasgo de todo lector autónomo (Lerner, 2002) se busca fomentar, mediante esta actividad, las estrategias de autocontrol del proceso lector.



# LEER Y UNIR HACIENDO LAS CORRESPONDENCIAS

*Consigna de trabajo: se reitera en cada actividad de la misma serie.*

Se mezcló la información y ahora hay que ordenar las ideas. Une la idea de la izquierda con una de la derecha para armar los enunciados.

## ALIMENTACIÓN Y ADOLESCENCIA

*El primer párrafo aparece en su lugar para facilitar la construcción de significados.*

*Título del texto: anticipa el tema.*

*Cada papelito de la izquierda se relaciona con uno de la derecha que amplía, ejemplifica o especifica un contenido.*

La adolescencia es una etapa de la vida marcada por importantes cambios emocionales, sociales y fisiológicos y, por eso mismo, la alimentación

Las necesidades nutritivas

La nutrición adecuada en este período entraña también dificultades por la actitud independiente del adolescente y su alejamiento de algunas rutinas familiares

Por otro lado, merece especial mención la preocupación que tienen los jóvenes por su imagen corporal y que,

Todo lo anterior, si es llevado a un extremo, puede dar lugar

El cuidado del cuerpo,

vienen marcadas por los procesos de maduración sexual, aumento de talla y de peso.

en numerosas ocasiones, los condiciona a llevar cabo dietas restrictivas para acercarse a un patrón ideal de belleza determinado por los modelos sociales del momento.

tiene una especial importancia, debido a que los requerimientos nutritivos para hacer frente a dichos cambios son muy elevados y es necesario asegurar un adecuado aporte de nutrientes.

a serios trastornos de la conducta alimentaria como la anorexia y la bulimia.

los hábitos saludables de vida, la comunicación y contención familiares son, en consecuencia, fundamentales en esta etapa de la vida.

que lo llevan, en ocasiones, a prescindir de comidas regladas y sustituirlas por «picoteos» y comidas rápidas.

Fuente: <www.trabajoyalimentacion.consumer.es> (adaptación).



## ***La trayectoria del lector***

La resolución de esta propuesta de trabajo implica tanto el logro de la comprensión global como de la comprensión de las relaciones específicas existentes entre los «papelitos» de la izquierda y los de la derecha. Para el logro de la comprensión, o sea, la elaboración de una imagen mental integradora y coherente acerca de los contenidos de este texto el lector necesita, entre otras cosas, poner en funcionamiento su conocimiento de diferentes aspectos de la lengua. Por ejemplo, debe atender a indicios semánticos y gramaticales para unir el primer «papelito» de la izquierda: «La adolescencia es una etapa de la vida marcada por importantes cambios emocionales, sociales y fisiológicos y, por eso mismo, la alimentación», con el tercero de la derecha: «tiene una especial importancia, debido a que los requerimientos nutritivos para hacer frente a dichos cambios son muy elevados y es necesario asegurar un adecuado aporte de nutrientes».

La elección de la opción acertada implica atender a la concordancia en número y persona entre sujeto y verbo de esa oración. Es de destacar que el reconocimiento de la relación no implica necesariamente poder asignarle el nombre técnico que esta tiene, sino utilizar el conocimiento intuitivo que todo hablante posee de su lengua. Así, al proponer este problema a resolver se contribuye a hacer reflexivo este conocimiento y se dota al estudiante de estrategias para controlar su proceso de comprensión (Di Tullio y Malcuori, 2012).

Otra relación que el estudiante debe establecer para resolver este mismo punto de la propuesta implica entender que «dichos cambios» refiere a los «importantes cambios emocionales, sociales y fisiológicos» ya mencionados. Así, este tipo de actividades pone sistemáticamente a los lectores en proceso de formación en situación de resolver problemas de comprensión a partir de la reflexión.



### III. Bibliografía

- DI TULLIO, A. Y M. MALCUORI (2012): *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo: ANEP, CODICEN, ProLEE.
- DE BEAUGRANDE, R. A. y W. U. DRESSLER (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- FERREIRO, E. (1986): *Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- GARCÍA MADRUGA, J. A. (2006): *Lectura y conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- KAUFMAN, A. (comp.) (2007): *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- KATZIR-COHEN, W. (2001): «Reading Fluency and Its Intervention, Scientific Studies of Reading», vol. 5, n.º 3, pp. 1-17.
- KINTSCH, W. y T. VAN DIJK (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- LERNER, D. (2002): «La autonomía del lector: un análisis didáctico». *Lectura y Vida*, Año 23, n.º 3, Buenos Aires.
- PARODI, G. (2005): *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- VERNON, S. (1997): «La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura». En (2006): Tesis de doctorado 1995-2005 [CD ROM]. México D. F: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

# Bloc de lectura y escritura para adolescentes y jóvenes

## **BLOC 0: Guía para educadores, maestros y profesores**



ADMINISTRACIÓN NACIONAL  
DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Programa de Lectura  
y Escritura en Español

U R U G U A Y