

PEQUEÑOS PLANTEAMIENTOS PROPIOS DE LECTURA: UN PASO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LECTORES ACTIVOS

María del Pilar Vallejo, investigadora. Autor invitado

Correspondencia para los autores: pilarvallejo2003@yahoo.com

Recibido: 27 de octubre de 2006
Aprobado: 15 de diciembre de 2006

RESUMEN

Se presenta un método y unas estrategias de lectura que, aplicados durante un año lectivo, llevaron a los estudiantes de cuarto grado a hacer planteamientos propios de lectura.

Palabras claves: método, estrategias, lectura, planteamientos propios.

SUMMARY

This article presents a method and some strategies that, applied during an academic year, lead Fourth grade students to make their own reading statements.

Key words: method, strategies, reading, own statements.

INTRODUCCIÓN

Como profesora del Gimnasio Campestre entre 1998 y 2003, me correspondió en los primeros años de trabajo en la institución enseñar literatura a jóvenes de la escuela media y alta.

En mis primeros meses de trabajo descubrí con sorpresa que aunque mis estudiantes eran jóvenes activos, inteligentes, abiertos y creativos, algunos eran prácticamente incapaces de hacer grandes aportes frente al significado básico de un texto literario. Ese descubrimiento no sólo estableció una forma de trabajo centrada en el desarrollo de estrategias que promovieran la construcción de habilidades de lectura, sino que determinó lo que a partir de entonces serían mis intereses en el campo de la docencia y la investigación.

Así, aunque el trabajo con adolescentes fue muy satisfactorio, a medida que pasaba el tiempo crecía en mí la certeza de la importancia que tenía lograr en los primeros años de escuela el desarrollo en los niños de una actitud activa de lectura que les permitiera convertirse desde pequeños en lectores partícipes en la construcción de sentido en los textos literarios.

Finalmente, en julio del 2001 fui promovida a enseñar en la escuela elemental. Aquello, como era de esperar, significó para mí no sólo un reto, sino también el logro de una meta.

MATERIALES Y MÉTODOS

En el año lectivo comprendido entre agosto del 2002 y junio del 2003, me correspondió trabajar con los estudiantes de cuarto grado en las tres secciones: A, B y C. La tarea que se me asignó desde el área de Español y Literatura, consistía primordialmente en formar a los niños como lectores capaces de asumir en quinto de primaria la lectura de la trilogía completa de El señor de los Anillos. Tal como se había diseñado el currículo para ese grado, se me pedía lograr ese objetivo a través de la lectura de *La historia sin fin*, de Michael Ende, y de *El Hobbit*, del mismo Tolkien.

Mis estudiantes, 64 en total, eran niños cuya edad estaba comprendida entre los 9 y los 10 años, aunque 4 de ellos alcanzaban los 11 años y uno los 12 años. Por otra parte, para tener una idea global, 5 de los estudiantes presentaban grandes atrasos en su desarrollo lector con respecto al grupo y otros 3 de los niños eran considerados como “estudiantes de riesgo”, siguiendo en clasificación la definición de Hixson (1993):

Students are placed ‘at risk’ when they experience a significant mismatch between their circumstances and needs, and the capacity or willingness of the school to accept, accommodate, and respond to them in a manner that supports and enables their maximum social, emotional, and intellectual growth and development.

As the degree of mismatch increases, so does the likelihood that they will fail to either complete their elementary and secondary education, or more importantly, to benefit from it in a manner that ensures they have the knowledge, skills, and dispositions necessary to be success full in the next stage of their lives—that is, to successfully pursue post-secondary education, training, or meaningful employment, and to participate in and contribute to the social, economic, and political life of their community and society as a whole.

Ante la tarea que se me encomendó, y contando con libertad para agregar nuevos textos al programa establecido, decidí diseñar un plan de acción basado, primero, en el reconocimiento del lenguaje como un mundo enigmático que está siempre a la espera de ser traducido y, segundo, en la lectura de los libros

asignados. En la primera parte del ejercicio, centré mis esfuerzos en el trabajo sobre las metáforas, segura de que el reconocimiento y la ‘traducción’ de las mismas le permitía a los niños entender el lenguaje como un mundo en el cual los lectores tienen que completar el sentido; y en la segunda parte me concentré en el reconocimiento sistemático de relaciones analógicas. La meta era llevar a los niños a que, en el último de los libros -El Hobbit- pudieran hacer un planteamiento original de lectura, ajustado a su edad.

Para la primera parte del ejercicio asumí, de la teoría de Vosniadou (1989), el supuesto de la existencia de dos tipos de semejanzas: semejanzas superficiales y semejanzas metafóricas; entendiendo por semejanzas superficiales el parecido entre rasgos externos, perceptuales y descriptivos, y por semejanzas profundas o metafóricas aquellas que se establecen entre las estructuras de las cosas.

Convencida como estoy de que en el trabajo del lector las semejanzas -superficiales y metafóricas- se mezclan en el afán de producir nuevos sentidos, comencé el trabajo práctico con los niños con la aplicación de una unidad que denominé “Entre trabalenguas, adivinanzas y poesías: el lenguaje, un mundo por traducir”.

Mi primera acción fue seleccionar y recopilar en un cuadernillo, que entregué a cada uno de los niños, muestras de los tres tipos de textos antes mencionados. El objetivo específico era llevarlos a través del juego al lenguaje y, una vez en ese terreno, facilitar el reconocimiento de relaciones tanto superficiales como profundas. Así, los trabalenguas -mucho sonido y poco sentido- servían de introducción y llevaban a los niños simplemente a jugar con el lenguaje.

“Los trabalenguas se han hecho
para destrabar la lengua,
sin trabas ni mengua alguna
y si alguna mengua traba tu lengua.
con un trabalenguas
podrás destrabar tu lengua”

Las adivinanzas, por su parte, aunque conservaban el sentido del juego, avanzaban en la consecución del objetivo pues permitían el establecimiento de los dos tipos de relaciones.



Figura 1: Portada del Libro. El Hobbit de J.R.R Tolkien
Editorial Minotauro

Así por ejemplo, la siguiente adivinanza plantea en el primer verso una relación superficial o perceptual (blanco-azúcar) mientras que en el segundo verso establece una relación profunda, basada en la función que cumple el azúcar: “endulzar”.

“Blanquilla es mi nombre
y endulzo la vida al hombre”

La resolución del enigma -el azúcar-, requiere entonces que se planteen los dos tipos de relaciones.

Finalmente para el tercer tipo de textos seleccioné poemas de autores españoles pertenecientes a la denominada Generación del 27. El objetivo era privilegiar la traducción de metáforas mediante el trabajo con relaciones de semejanzas (profundas y superficiales), en un ambiente de “traducción libre” que mantenía el espacio del juego. Así, cada niño podía encontrar su propio significado para las metáforas seleccionadas, en tanto pudiera explicarlo a los demás; a la vez el

trabajo con esos autores particulares me permitió privilegiar el contacto de los niños de cuarto elemental con algunos de los grandes escritores de la lengua española.

Una vez cumplida satisfactoriamente esta primera parte del trabajo, me enfrenté entonces a la tarea de abordar la lectura del primero de los textos: *La historia sin fin*.

Mi primera preocupación fue una preocupación práctica sobre el tamaño del libro, pues mis estudiantes no se habían enfrentado a libros tan largos. Buscando la mejor manera de superar este obstáculo, confié en el planteamiento de Alvermann & Phelps sobre la lectura oral, en donde dicen que ésta “can be used to develop interest and motivation, to introduce a new topic, and to illustrate practical applications of content area concepts, and to inject a measure of humor into the classroom.” (Alvermann & Phelps, 1998, p. 107) Así pues, yo asumí la lectura oral del libro a mis estudiantes casi en su totalidad (aproximadamente un 75% del contenido). Durante el tiempo que duró este ejercicio, comprobé la propuesta de Alvermann & Phelps: el asignar una voz diferente a ciertos personajes de la historia mantuvo a los niños dentro del terreno del juego, los tuvo interesados y motivados, abrió un espacio para la risa dentro del salón de clases y, mientras tanto, me permitió ir introduciendo en el tablero el ejercicio de establecer relaciones a través de preguntas que ellos mismos respondían.

Comencé el desarrollo formal de las relaciones por plantear un trabajo sobre dualidades. El libro se presta para ese manejo pues, además de que la historia se ubica claramente en dos realidades (el mundo real y el universo de Fantasía), la impresión del texto está hecha en tinta de dos colores, correspondiendo cada uno de ellos a una de las realidades.

Mantuve en el trabajo del tablero el manejo de colores, lo que facilitó el entendimiento por parte de los niños y nos movimos todo el tiempo en una línea clara que plantea la historia: la dualidad vida - muerte. Sobre esa dualidad, familiar a los niños, y buscando establecer primero las relaciones superficiales, empezamos a relacionar datos u objetos con cada uno de los lados. Así por ejemplo, ante la mención en la

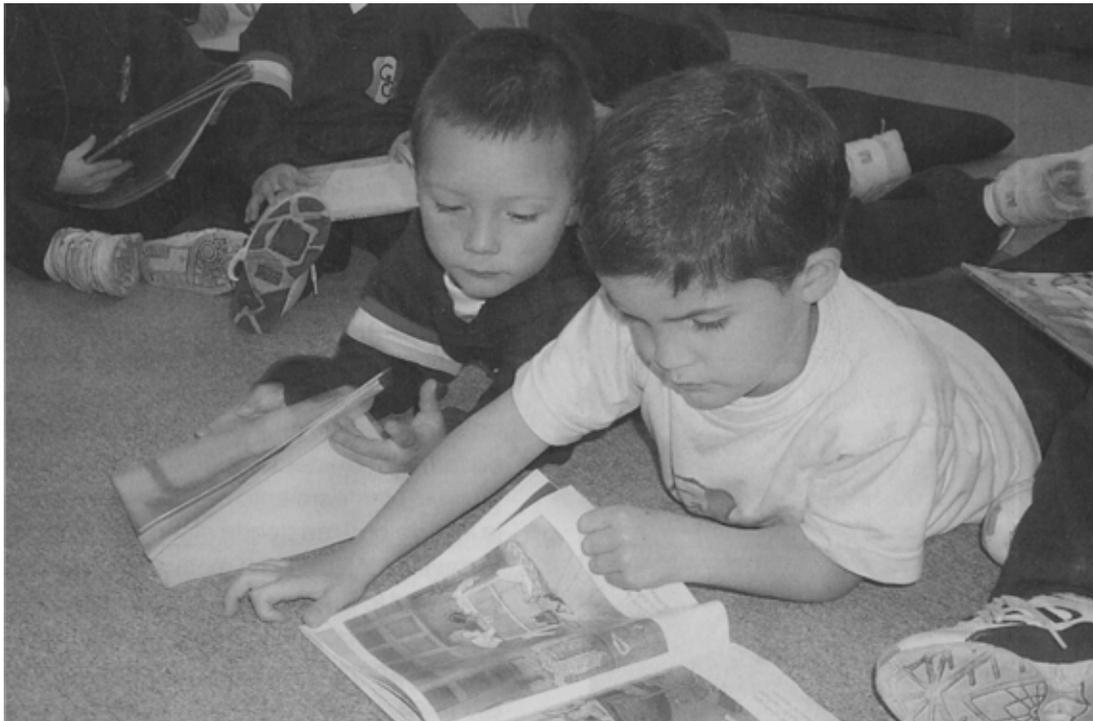


Figura 2. Fotografía de estudiantes de la primaria leyendo.

historia de dos serpientes, una negra y otra dorada, la negra fue asociada por los niños directamente en el lado de la muerte, mientras que a la dorada la relacionaron con la vida.

Luego, fuimos ubicando personajes en cada uno de los lados y relacionándolos con la labor que se les encomendaba. Además, con el tiempo, fue posible ir agregando elementos que identificaban a los personajes (“símbolos” - semejanzas profundas) en nuestro “mapa de relaciones”, así como lugares que empezaron a parecer significativos a los niños.

El “mapa de relaciones” se desarrolló como trabajo de equipo durante la lectura oral del libro en el aula de clase y, en consecuencia, fue diferente para cada una de las secciones del grado (4A, 4B, 4C). Sin embargo el “mapa”, en cada una de las aulas, fue un elemento de trabajo clave en la consecución del objetivo final porque su lectura permitió a los niños el establecimiento de relaciones. Primero, de relaciones sencillas -en un solo lado de la historia- y luego de relaciones analógicas o compuestas que ya contemplaban los dos lados de la dualidad

El establecimiento de estas relaciones analógicas fue orientado mediante guías escritas de trabajo. En principio, sólo se pedía a los niños que completaran espacios.

Posteriormente, ellos pudieron, basados siempre en la lectura del “mapa”, establecer sus propias relaciones analógicas. Con lo anterior, y una vez finalizada la lectura del libro, se cumplía el propósito de esta parte del trabajo del año y entrábamos ya en la última fase de trabajo: El Hobbit de J.R.R Tolkien.

Nadie que vaya a referirse ahora al mundo creado por Tolkien puede desconocer el excelente trabajo realizado en el cine por Peter Jackson¹, y mi caso no se sustrajo a esa realidad. Para el momento en el que debíamos empezar la lectura de las aventuras de Bilbo Baggins, ya se habían proyectado en Colombia las dos primeras cintas de la trilogía, lo que hacía que la motivación y el interés de los niños fueran enormes. Aprovechando esos factores, decidí delegar en ellos la responsabilidad de leer el libro en casa y utilizar las horas de clase para “adjuntar” elementos que aún creía necesarios para lograr que mis estudiantes pudieran hacer una lectura propia del texto.

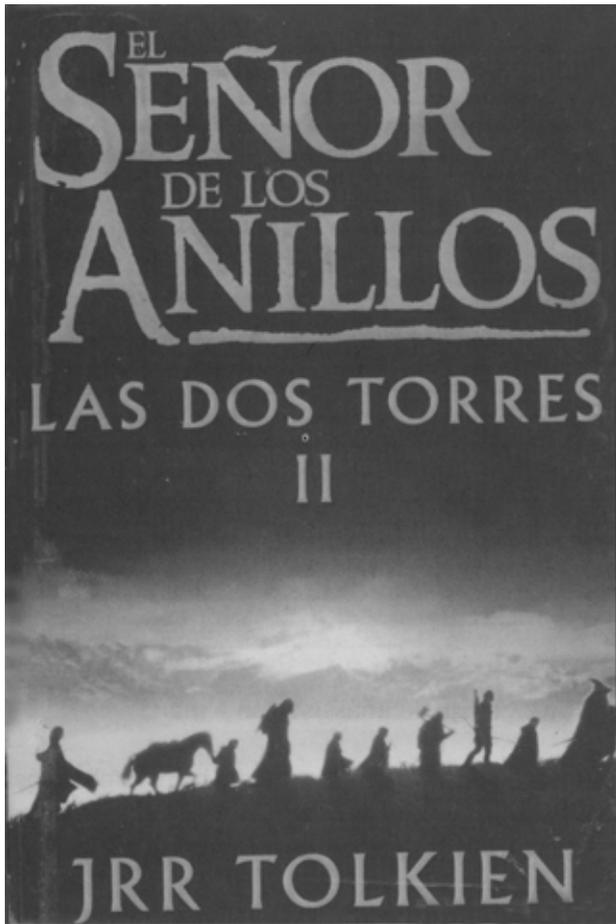


Figura 3 Portada del libro El señor de los anillos las dos torres de J.R.R. Tolkien Editorial Minotauro

Entonces resolví en primera instancia mi preocupación por la presencia de elementos míticos en la obra de Tolkien. Más que las referencias a mitos específicos, me preocupaba que mis estudiantes lograran comprender la visión mítica del mundo que tenían los antiguos. Recurrí entonces a la obra de Jostein Gaarder y leí oralmente en clase las primeras páginas de El mundo de Sofía. Leímos las aventuras de Sofía Amundsen hasta aquella parte en la que un escritor desconocido le explica a Sofía, por medio de una carta, qué es tener una visión mítica del mundo, y Gaarder lo ejemplifica maravillosamente con la historia de br y su martillo.

Para complementar ese esfuerzo, leí con los niños determinados capítulos del libro “Por Todos los Dioses” en el que se recopilan algunos de los mitos griegos, y elaboré unas guías de trabajo con la intención de

llevar a los niños a descubrir el interrogante que había dado origen al mito referido en el capítulo. Finalmente hice con ellos el ejercicio de buscar “preguntas míticas” a las que Tolkien diera respuesta en lo que llevaban leído de El Hobbit.

Las respuestas de los niños, una de ellas en particular, cambio el sentido que tenía programado para el curso y me hizo comprender que los niños ya estaban preparados para establecer otro tipo de relaciones.

Juan: “Yo creo que en El Hobbit Tolkien responde a la pregunta ‘¿Cómo apareció la maldad en el mundo?’, cuando cuenta que los trasgos inventaron las máquinas para torturar y las explosiones que matan a grandes cantidades de personas. Yo creo entonces que los trasgos tienen mucho que ver con los terroristas que disfrutan matando personas”.

Esa respuesta, que consigné en mi cuaderno de seguimiento, abrió otro horizonte de trabajo. A partir de ese momento empecé a privilegiar en las horas de clase el desarrollo de actividades que permitieran a los niños establecer conexiones con datos o hechos conocidos por ellos y que estuvieran por fuera del texto mismo. Dichas actividades se plantearon en organizadores gráficos. En un comienzo éstos conservaron la estructura dual trabajada en *La historia sin fin*: vida vs muerte. Sin embargo, a medida que el tiempo de trabajo pasaba, los aportes de los niños enriquecieron esa dualidad.

Finalmente creí que los grupos estaban listos para incorporar en el lenguaje de El Hobbit los referentes filmicos de El Señor de los Anillos. Entonces, aunque la mayoría de los niños había visto las películas, dediqué algunas horas de clase en el colegio a ver con ellos la cinta La Comunidad del Anillo. La segunda parte de la trilogía, Las Dos Torres, fue el objeto de una salida pedagógica y durante una mañana pudimos verla en una sala de cine.

En ese momento consideré que el marco de trabajo estaba completo para llevar a los niños a dar el salto que supone pasar de establecer relaciones analógicas a plantear una lectura propia. Entonces les pedí a los niños que se dividieran en pequeños equipos de trabajo (equipos de 3 o 4 niños). Lo primero que debía hacer cada equipo era escoger una dualidad, la que

ellos consideraran como la más significativa en lo que conocían de Tolkien, y les indiqué que, para facilitar nuestro trabajo, a dicha dualidad la denominaríamos en adelante “eje de análisis”. Luego entregué a cada grupo un pedazo de papel grande y les pedí que escribieran en él su “eje de análisis” y que listaran a cada lado del eje todos los elementos, personajes, lugares o hechos del mundo de Tolkien -sólo del mundo de Tolkien- que ellos creyeran que representaban el elemento de la dualidad. Ese trabajo tuvo una condición adicional: les pedí a los niños que “mantuvieran el eje en equilibrio”, lo que significaba, por ejemplo, que si a un lado de la dualidad anotaban a un personaje, debían al otro lado anotar al personaje que se le oponía a ese primer personaje. Luego, les pedí que escogieran un solo lado del eje para trabajar y que determinaran de todos los datos que habían anotado cuál era el que mejor lo explicaba. Entonces les di un nuevo papel y les solicité que anotaran el dato escogido y que relacionaran ese dato (entendiendo por dato cualquier hecho, lugar, personaje u objeto seleccionado por los niños) con otro, ya no del mundo de Tolkien, sino de la realidad. Les señalé que en el papel debían explicar por qué habían relacionado esos datos. Una vez realizado esto, cada grupo explicó ante los demás qué “eje de análisis” habían escogido, en qué lado del eje se habían enfocado finalmente, cuál era el dato escogido, con qué dato de la realidad lo habían relacionado y por qué.

Finalmente cada grupo debía tratar de mostrar cómo se vela esa nueva relación dentro del mundo de Tolkien. Este ejercicio final tenía dos partes: primero los niños debían escribir su explicación y luego debían exponerla nuevamente ante los demás grupos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del ejercicio, y en consecuencia los del trabajo del año, fueron sorprendentes y superaron ampliamente mis expectativas como profesora. Como lectores mis estudiantes pudieron plantear pequeños enunciados propios de lectura y propusieron una nueva visión de algunos aspectos del texto.

Estas son transcripciones de los ejercicios de algunos de los grupos:

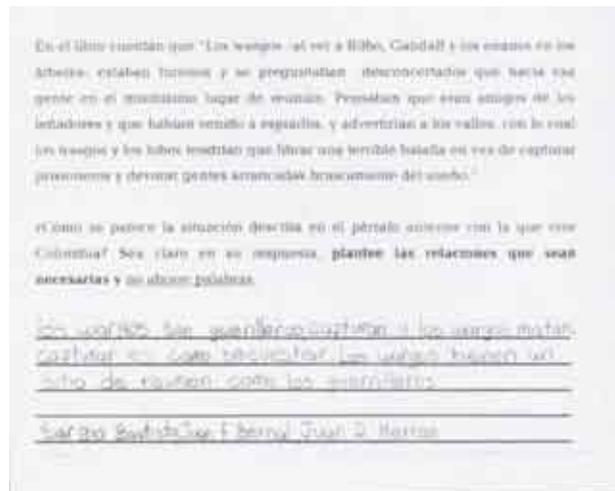


Figura 4. Fragmento del trabajo escrito de uno de los estudiantes del curso.

Grupo 1:

Eje de análisis: bien - mal

Dato escogido: Aragorn (dentro del bien. Explicación: para nosotros es el más importante de los personajes que luchan por el bien porque es el que se vuelve rey).

Nueva relación: Aragorn - Jesús (Explicación: los dos luchan por el bien cada uno en su mundo).

Explicación propia: "Aragorn es como Jesús, pues así como éste vino a luchar por el bien y a salvar a los hombres del pecado, Aragorn fue a luchar por la destrucción del anillo que es el mal. La historia de Tolkien tiene cosas parecidas a la Biblia: la espada de Isildur es un símbolo parecido a la cruz de Jesús. La historia de Tolkien muestra la pelea entre el bien y el mal."

Grupo 2:

Eje de análisis: luz - oscuridad.

Dato escogido: Ojo de Sauron (dentro del mal. Explicación: el ojo de Sauron representa al mal).

Nueva relación: Ojo de Sauron - Fuego (Explicación: el ojo de Sauron es como de fuego).

Explicación propia: "El ojo de Sauron es el fuego. El fuego ilumina la oscuridad pero también mata o des-



Figura 5. Fragmento de una de las evaluaciones del curso.

truye todo lo que toca. El ojo de Sauron destruye lo que toca. En Tolkien el fuego simboliza la destrucción.” Por otra parte, el trabajo con los tres estudiantes “de alto riesgo” fue muy satisfactorio, pues la motivación de los niños y la amplia colaboración de las familias permitió que dos de ellos superaran algunas de sus dificultades académicas y se vincularan afectivamente con el área evitando inconvenientes disciplinarios. El otro estudiante de “alto riesgo” fue promovido al grado siguiente bajo el cumplimiento de un “currículo paralelo”.

Finalmente, de los cinco niños que mostraban grandes atrasos en su proceso lector, dos de ellos lo pudieron superar y encontraron en los organizadores gráficos una vía de lectura que los ayudó en la comprensión

de textos; a uno se le recomendó repetir el año por las grandes dificultades que mostraba en todas las áreas; y los otros dos estudiantes tuvieron que reforzar su proceso lector durante el tiempo extra escolar.

CONCLUSIÓN

Centrar las estrategias de lectura en torno a la promoción de lectores productores de sentido, no sólo garantiza que los estudiantes desarrollen hábitos básicos para la comprensión de lectura (uso de organizadores gráficos, vínculo entre conocimiento nuevo y antiguo, elaboración de predicciones e inferencias, etc.), sino que garantiza también la formación de estudiantes críticos con altos niveles de pensamiento.

Como lectores desarrollados pocas veces reparamos en cómo construimos el sentido de los textos que leemos. Sin embargo, enseñar a leer requiere de nosotros el ejercicio de revisar nuestro propio proceso lector y nuestras estrategias para clarificarlas, desmenuzarlas y transmitir las.

BIBLIOGRAFÍA

- Alverman, D.E & Phelps, S.F. (1998) *Content reading and literacy: Succeeding in today's diverse classrooms*. (2nd ed.). Boston: Ally & Bacon.
- Hixson, J. (1993) *Redefining the issues: Who's "at-risk" and why*. Revisión de un trabajo presentado originalmente en 1993 en “Reducing the risks”, un panel dirigido por el Midwest Regional Center For Drug-Free Schools and Communities.
- Vosniadou, S. (1989) “Analogical reasoning as a mechanism in knowledge acquisition a developmental perspective”. En Vosniadou, S and Ortony, A (eds): *Similarity and analogical reasoning*. New York: Cambridge University Press.
- 1 Director de las películas de El Señor de los Anillos.