

## *Presentación de libros*

A mediados de 1990 la I.R.A. (Asociación Internacional de Lectura) en su Boletín informativo nos aportaba la relación de libros “bestsellers” cuyo tema central es la comprensión de la lectura y la escritura.

Estos libros, publicados por la I.R.A. a lo largo de sus treintaseis años de existencia, han tenido una gran acogida entre maestros, educadores, alfabetizadores... de todo el mundo pero solo era posible acceder a ellos en inglés.

Entre ellos están: Baumann, J.; (ed.) 1986 “Teaching main idea comprehension” y Johnston, P., 1983 “Reading Comprehension assessment: A cognitive basis”.

La editorial Visor, en su colección Aprendizaje, nos ha proporcionado últimamente la posibilidad de conocer éstos en castellano junto con otras obras relativas al tema. Algunos de ellos serán objeto de nuestro comentario ya que creemos que son de gran valor para la formación —tanto inicial como permanente— de los maestros de primaria. También hay que subrayar su interés para todos los que intentan que el aprendizaje de las destrezas de leer y escribir sea significativo para los alumnos, especialmente en estos momentos de renovación educativa.

BAUMANN, J.F.:

*“La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)”*. Madrid 1990, Visor Aprendizaje nº 60.

Traducción de Begoña Jiménez.

El libro publicado por Baumann en 1986, que ahora presentamos, es el resultado de un conjunto de comunicaciones relativas al tema de cómo trabajar la comprensión de textos y, en concreto, de la idea principal. Es-

tas comunicaciones se presentaron en las Jornadas anuales de la National Reading Conference, celebradas en Texas, en diciembre de 1983.

Por tanto la obra recoge once trabajos de profesores de distintas Universidades de EE.UU., en los que hallamos diferentes enfoques; unos estudios se dedican más a los aspectos teóricos, y otros más a la aplicación en la enseñanza del tema tratado.

Todo ello hace del libro un mosaico convergente y orientador del trabajo cotidiano para cómo ayudar a los alumnos en este difícil proceso de síntesis, que supone la abstracción de la idea principal, y cómo evaluar esta comprensión, tarea que se presenta diferenciada de la anterior en estos trabajos.

Los tres primeros capítulos ponen de manifiesto los aspectos más teóricos del tema aunque también intentan proyectar las implicaciones y consecuencias prácticas y didácticas de los mismos.

Del trabajo de *Conningham y Moore (c.1)*, destacamos la conclusión de que la enseñanza de la identificación de la idea principal no debe considerarse cómo actividad aislada que los alumnos deben dominar en cada curso, sino entenderse como un hilo conductor del currículo de lectura que integraría las diversas áreas relacionadas.

En el capítulo 2 se nos ofrece una panorámica del estado de la cuestión sobre "La comprensión de la información importante en prosa": los autores contestan a los interrogantes que plantea el tema de forma asequible, revisando la literatura existente sobre ello.

La interesante pregunta "¿Qué hacen los buenos lectores cuando el texto no enuncia la idea principal?" se resuelve, por parte de los autores del c.3, con el análisis de protocolos y la presentación de estrategias específicas para construir la idea principal que no está explícita en el texto; y nos ofrecen propuestas para diseñar un programa eficaz de la enseñanza de la comprensión lectora.

Los resultados de la evaluación del trabajo *J.F. Williams (c.4)*: "Investigación y desarrollo educativo de las habilidades de comprensión de la idea principal", indican que la enseñanza sistemática puede mejorar la comprensión de las ideas principales.

En el capítulo 5, *Mark W. Aulls* habla de los principios y prácticas de la enseñanza activa. Presenta su modelo, describiendo los componentes de una enseñanza activa, justificando su utilidad y comentando sus implicaciones. Consideramos este capítulo especialmente válido para su aplicación práctica.

El mismo *Baumann* nos presenta, en el c.6, un método de "enseñanza directa" (él la define en función de las actitudes del profesor) dividido en cinco fases para enseñar a comprender la idea principal: introducción, ejemplo, enseñanza directa y aplicación dirigida por el profesor y práctica individual.

Así mismo describe tres modelos para enseñar distintas habilidades en

varios niveles educativos que ejemplifican el método educativo directo.

Resulta un trabajo muy sugerente y práctico, fácil de asimilar a la tarea cotidiana de profesores y alumnos.

Los autores del c.7 proponen una serie de clases de exploración y de "enseñanza directa" para enseñar a comprender las ideas principales.

Bárbara Taylor (c.8) se plantea lo mismo ante la necesidad de que los alumnos de grado medios comprendan la información importante de los libros de texto. Justifica la necesidad de enseñar a resumir y presenta y describe tres técnicas de realización: resumen jerárquico, resumen cooperativo y mapas de información.

D. Alverman (c.9) aborda las bases teóricas del empleo de los organizadores gráficos para alumnos de secundaria. Describe y presenta tres tipos diferentes de organizadores: de reestructuración, de relectura y de resumen.

También comenta dos derivados de los organizadores: organizadores de clase y organizadores temáticos.

La relación entre lectura y escritura, para ayudar a los alumnos a comprender, es el enfoque que hacen los autores del c.10. Abordan un planteamiento didáctico para la comprensión de la idea principal compuesto de cuatro fases: 1º/ preescritura, en la que los alumnos general un tema. 2º/ redacción del tema. 3º/ elaboración sobre el tema. 4º/ corrección, reescritura y edición. Es un capítulo especialmente práctico por la concreción con que se presenta.

En contraposición con lo expuesto por Baumann en el c.6, Kameenui (c.11) propone un método distinto para los niños lentos. Una clase sistemática y estructurada ha de constar según el autor, de: 1º/ la descripción del material que se emplea; 2º/ serie de ejemplos para mostrar a los alumnos la habilidad de comprensión de la idea principal; 3º/ una serie de ejemplos de evaluación.

Incluye modelos de clases con este planteamiento didáctico para distintos niveles.

Nos gustaría incidir en tres aspectos que quedan patentes a lo largo de estos trabajos: \* la necesaria separación entre la enseñanza de la comprensión de la idea principal y su evaluación; \* la introducción anticipada y, por tanto, errónea que se hace de la comprensión lectora en los manuales de lectura básicos, así como su introducción en contextos equivocados; \* evitar que la enseñanza de la comprensión se convierta en un fin en sí misma.

Diremos, para terminar, que éste es un libro muy orientador y de interés tanto para investigadores como para los profesionales de la enseñanza preocupados por el tema.

JOHNSTON, P.:

*“La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo”*. Madrid 1989, Visor Aprendizaje nº 51.  
Traducción de Begoña Jiménez

Johnston, preocupado por la evaluación de la comprensión lectora, publica en 1983 este libro, en el que plantea un cambio en el enfoque de dicha evaluación. Frente a los tests de lectura y de comprensión lectora, con fuerte valor estadístico y que adolecen de un modelo completo con el que establecer comparaciones, pone el énfasis en una perspectiva racional tanto del proceso como del resultado de lo que se evalúa.

Comienza por definir lo que él entiende por comprensión lectora y, para ello, parte de las estructuras esquemáticas en que se almacena el conocimiento. Este no se limita a la información objetiva, sino que incluye también la información afectiva.

Considerada la comprensión lectora un *proceso* complejo, el *producto* del mismo dificulta su evaluación y diagnóstico ya que en la educación lo importante es el proceso. Ello le lleva a considerar que el método y los criterios de evaluación deben estar en consonancia con el objeto que se evalúa.

Delinea los factores que influyen en la comprensión lectora y su evaluación. Los puntos que analiza son: el texto, (contenido, estructura y lenguaje); adecuación entre el texto y los conocimientos previos del alumno; las fuentes de las respuestas; las demandas de la tarea del procedimiento de evaluación.

Tanto en el capítulo en que define la comprensión lectora como en el de los factores, el autor presenta y justifica un modelo de comprensión que integra perspectivas contrapuestas.

En el capítulo 3 se abordan los problemas metodológicos de evaluación. Señala algunas limitaciones y el modo de solucionarlas.

Propone ir más allá de las mediciones de los tests tipificados, ya que estos han restringido la evaluación de la comprensión al test que mide el producto, y el autor se interesa, desde una perspectiva más formativa y cognitiva, por los procesos de la comprensión y la metacompreensión.

Conviene en que al ser la comprensión lectora una actividad mental solo es posible una observación indirecta de la misma, de ahí que se propongan enfoques alternativos para su evaluación.

El enfoque para una evaluación más razonable supone medir, según Johnston, el producto, el proceso y la metacompreensión.

Para la medición del producto señala: el recuerdo libre; el recuerdo provocado; preguntas de verdadero/falso; preguntas de elección múltiple; posibilidad de disponer del texto.

Para las mediciones del proceso: equivocaciones en la lectura en voz alta; test de cierre; movimiento ocular; estudios de tareas duales.

Para las mediciones metacognitivas: autocorrecciones; análisis de protocolos; detección de errores; estimaciones de la seguridad y otras actividades metacognitivas. Destaca que la manifestación última del enfoque metacognitivo de la evaluación es la autoevaluación.

En la última parte trata: qué se puede y se debe evaluar; cómo evaluar estos aspectos; características e interpretación de los tests de comprensión lectora y, por último, objetivos de la evaluación.

Concluye el autor que, para que las deducciones de una evaluación sean más sólidas y variadas, el mejor modo de evaluar la comprensión será con la aplicación de 2 ó 3 tipos de mediciones, cada una con una base diferente y con distintas fuentes de errores.

Su enfoque resulta, a nuestro juicio, complejo pero por ello más completo y de fuerte consideración global del sujeto que se evalúa, de ahí el interés de tener en cuenta esta nueva perspectiva en la evaluación de la comprensión lectora.

SMITH, C.B., y DAHL, K.L.:

*“La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo”*.

Madrid 1989, Visor Aprendizaje nº 46.

Traducción de Jesús Alonso Tapia

Los autores intentan integrar, dentro de las propuestas didácticas que realizan, las destrezas básicas de hablar/escuchar y leer/escribir, que normalmente se trabajan por separado en el aula.

El punto de partida es la semejanza entre lectura y escritura y su influencia mutua a la hora del aprendizaje.

Se hace hincapié en la necesidad de la motivación y en la propuesta de modelos (maestros, padres y literatura) como en el inicio de cada propuesta de aprendizaje.

Es muy interesante la aportación que hacen sobre una didáctica de la escucha, su relación con la habilidad en la escritura y un conjunto de propuestas, técnicas y actividades referidas a la formación de los alumnos en los distintos niveles de escucha.

Se aborda la frecuente problemática del reconocimiento y pronunciación de las palabras, proponiendo la utilización de patrones de deletreo de sonidos como ayuda para superar problemas tanto en la actividad lectora como en la de escritura.

En el capítulo V se plantean criterios para una didáctica del vocabulario junto con estrategias y actividades integradas en el conjunto del área de lengua.

Podemos entender que la comprensión lectora se afronta en tres capítulos y por tanto desde tres vertientes:

- \* Comprensión básica de lo que se lee, tanto en una lectura de detalle como en una rápida.

- \* La lectura y escritura como desarrollo del pensamiento crítico.

- \* Cómo aprender a aprender y a estudiar de modo efectivo.

Los tres capítulos presentan actividades y técnicas muy prácticas, por ejemplo: técnicas de asociación para recordar detalles; cómo encontrar, recordar y resumir las ideas de un texto; técnicas para hacer inferencias y extraer conclusiones y cómo enseñar a utilizar enciclopedias y diccionarios.

A la enseñanza de la composición escrita y a su revisión y corrección, dedican los autores especial atención tanto en sus aspectos teóricos como prácticos; aportando criterios, estrategias y actividades de gran interés para los profesores.

El planteamiento interactivo, que indica el título de la obra, está referido tanto al lector y al texto como al escritor y los textos escritos; lo cual da un enfoque de actualidad al libro así como el hecho de que la intervención del maestro esté planteada a partir del diálogo, y que, al mismo tiempo, se propone la oportunidad de la autoevaluación.

No quiero dejar de resaltar que todas las actividades sugeridas están tomadas de la experiencia y, por tanto, nos dan una cierta garantía de que esta relación entre lo teórico y lo práctico tenga respuestas positivas entre nuestros alumnos.

CONDEMARIN, M., y CHADWICK, M.:

*“La enseñanza de la escritura.*

*Bases teóricas y prácticas (Manual)”.*

Madrid 1990, Visor Aprendizaje nº 56

La profesora chilena Mabel Condemarín es Consejera editorial de la Revista Latinoamericana de Lectura (I.R.A.) “Lectura y vida” y colabora en ella frecuentemente con los temas que nos ocupan.

Junto con su colega Mariana Chadwick, publicó, con el título “La escritura creativa y formal”, el libro que este último año nos ha ofrecido Visor Aprendizaje.

Como indica el subtítulo, es un manual y lo es en el sentido más útil de la palabra, a la vez que riguroso en su planteamiento.

Las autoras aunan este rigor teórico con una proyección práctica de mucha utilidad para todos los profesores.

En la obra se presenta la escritura como sistema diferente, en cuanto a estructura y función, pero que se relaciona y retroalimenta con todos los aspectos del lenguaje y muy especialmente con la lectura. Lectura y escritura se necesitan mutuamente.

El libro plantea la escritura como proyecto que abocará al alumno a ser más perceptivo respecto a la información que le aporta la lectura.

En la primera parte se expone un marco teórico general: definición de la escritura, justificación de su enseñanza, sus etapas, los factores que favorecen su aprendizaje, la iniciación de su enseñanza sistemática, la elección de una modalidad script o cursiva en el aprendizaje inicial y las relaciones entre la escritura y las restantes modalidades del lenguaje, especialmente la lectura.

Quisiera señalar el hecho de que las autoras se decaten por la modalidad cursiva después de un convincente y detallado estudio que parte de la experiencia realizada en su país.

“Preparación para la escritura”, “escritura inicial”, “Fase intermedia” y “Fase avanzada” son las etapas de formación a las que se dedican los restantes capítulos del libro.

En cada una de las fases se presentan las estrategias correspondientes y los diversos métodos de evaluación, así como criterios de reeducación de los niños disgráficos según sus formas clínicas.

Las estrategias de *preparación* incluyen funciones psicomotrices, técnicas pictográficas de pintura, dibujo, arabescos... y técnicas escriptográficas. Los métodos de evaluación comprenden pruebas de lateralidad manual, imitación de gestos, de recorte y prueba de escritura para niños de 5 y 6 años.

En la escritura *Inicial* las estrategias se dedican a la automatización y significación de la escritura, el planteamiento de los posibles desórdenes en la adquisición de la escritura.

La evaluación de la escritura inicial se basa en el análisis de las destrezas consideradas como *prerrequisito para lograr el objetivo de escribir en forma legible y fluida*. Se describen: “Prueba de punteado”, “Prueba exploratoria de escritura cursiva” (P.E.E.C.) y la “Ficha de motricidad gráfica”.

Las estrategias de la fase de *desarrollo* abarcan tanto la escritura creativa como las habilidades específicas de la escritura (ortografía) y las destrezas funcionales o de estudio.

Las estrategias de evaluación de esta fase corresponden a las de dominio ortográfico y al dominio de las estructuras oracionales.

En la fase *avanzada* se supone que se consolidan las destrezas de la fase anterior y se dedica el capítulo, de modo especial, a la composición y a las destrezas de estudio a un nivel más avanzado, lo que supone prolongar la utilidad de este libro hasta la formación universitaria.

La evaluación de la escritura para los alumnos de la fase avanzada, ade-

más de considerar válidos los de la etapa anterior y transformar las actividades sugeridas en objetivos conductuales, las autoras incluyen algunas pruebas estandarizadas, es decir, referidas a normas, aunque éstas se estimen casi inexistentes en español. Se incluye la "Prueba de lenguaje de Helmer Myklebust" y su estandarización argentina.

Por último, quiero volver a subrayar el carácter práctico de este manual, la utilidad de sus referencias y su amplia y aprovechable bibliografía.

María Cruz PEREZ SANZ

HENRI BOYER, MICHELE BUTZBACH y MICHELE PENDANX

*"Nouvelle introduction à la didactique du français  
langue étrangère"*

Paris, CLE international, 1990, 240 pp.

Como los autores indican, y en contra de lo que se puede pensar en un primer momento, no es una reedición "corregida y aumentada" del ya clásico *Introduction à la didactique du français langue étrangère* de dos de los autores, sino una nueva presentación respondiendo a preocupaciones y enfoques distintos.

La obra no es un texto de "didáctica", ni está concebido sólo para los profesores de didáctica, pues desde una fundamentación rígida, seria y completísima, pretende una tarea de divulgación a todos los niveles y para todos aquellos que se acerquen a la reflexión del aprendizaje de una lengua, materna o extranjera. Se trata por tanto de un libro que aglutina teoría y práctica, siguiendo la presentación, que tan buenos resultados les había dado en la entrega precedente, a la vez evolutiva y puntual, de conceptos y principios explicativos, la teoría, acompañados de aplicaciones prácticas documentales que integran el discurso teórico, el conocimiento adquirido y la experiencia del profesor, con el fin de conceptualizar las nuevas propuestas.

El libro se compone de tres partes, precedidas de una breve introducción histórica a la didáctica del francés lengua extranjera. La primera parte presenta, en dos capítulos, la reflexión sobre las competencias, es decir, los objetivos y contenidos, que hay que enseñar/aprender desde las perspectivas del "français fondamental" hasta "l'approche communicative-culturelle".

La segunda parte desarrolla en dos capítulos los problemas de la percepción, de la recepción y del acceso al sentido, desde el lenguaje oral al escrito, haciendo hincapié en las estrategias que deben desarrollar los alumnos y los profesores desde una perspectiva constructivista y autónoma de la enseñanza-aprendizaje.