



Escuelas En Foco

Leer para saber más

Clase 2: ¿Cómo sabemos qué saben?

¿Cómo relevar el desempeño de los/as estudiantes en el eje de lectura?

Para poder organizar la enseñanza resulta de suma importancia contar con evidencias de los aprendizajes de las/os estudiantes. Nos referimos a organizar situaciones que nos permitan observar “en qué aspectos nuestros estudiantes han podido progresar en su trayectoria por la escuela hasta ese momento, y en qué otros aspectos es necesario que intervengamos para que puedan avanzar en la construcción de nuevos conocimientos” ([Comunidad entre maestros](#), 2022; p. 18).

Para relevar los conocimientos que tienen sobre la lectura de textos no literarios es posible planificar propuestas que indaguen en las distintas estrategias que nuestros/as alumnos/as ponen en juego en el momento de leer. ¿Cómo leen cuando se enfrentan autónomamente a un texto? ¿Localizan la información requerida? ¿Establecen relaciones entre diferentes partes? ¿Vinculan los textos no literarios con las lecturas literarias? En esta clase vamos a analizar algunas propuestas que pueden servir para relevar el estado de situación de los/as estudiantes.

En el guion anterior, señalamos la importancia de que la lectura (ya sea colectiva o autónoma) esté acompañada de un espacio de conversación sobre lo leído. Aunque esa situación nos puede ir permitiendo indagar en los conocimientos que las/os estudiantes ponen en juego al leer, es necesario planificar situaciones que alienten a enfrentarse de manera autónoma a los textos y que inviten a realizar propuestas que impliquen la resolución de distintas tareas y el uso de distintas estrategias de comprensión lectora. Se trata, entonces, de organizar situaciones de lectura autónoma en las que las/os alumnas/os tengan la oportunidad de volver a los textos con nuevos propósitos de lectura.

¿Qué tuvo que ocurrir antes para que los/as estudiantes puedan abordar autónomamente la lectura de textos no literarios? Las condiciones didácticas

Como ya hemos mencionado, resulta clave abordar la lectura de este tipo de textos tanto para preparar a las/os estudiantes para el nivel secundario como para enfrentarlos progresivamente a textos cada vez más desafiantes. Para avanzar en esas lecturas, será muy importante el acompañamiento docente. En este sentido, se sugiere comenzar con una lectura compartida del texto propuesto y habilitar, luego, un espacio de intercambio sobre su contenido.

Leer prólogos e introducciones para anticipar los itinerarios de lectura

En la clase 1 mencionamos ejemplos de situaciones de lectura de textos no literarios propuestas en los libros escolares que las/os estudiantes recibieron en años anteriores. Por ejemplo, en el libro [Yo amo aprender en sexto](#) (edición 2025) se incluye un itinerario de lectura en torno a cuentos con tres deseos, incluidos en la antología [Dos cuentos con tres deseos](#). Como la edición 2026 de los *Yo amo aprender* incluye los textos en el libro, no se recurre a la antología y queda por fuera la lectura del prólogo. Sin embargo, podría ser una propuesta que se añada a la desarrollada en dichos materiales. Por lo tanto, la lectura del prólogo podría sostenerse en distintos momentos del itinerario, con distintos propósitos. Una primera lectura puede realizarse al inicio del recorrido, para comenzar, acompañada de un espacio de conversación literaria sobre el motivo que une esos relatos. En el libro (edición 2025) se desarrollan algunas preguntas que podrían servir para que conversen en pequeños grupos y, luego, entre todo el grupo.

- ¿Qué es un motivo literario?
- ¿Qué temas se abordan a través del motivo de los tres deseos?
- ¿Conocen otros cuentos en los que ese motivo esté presente?

Escuelas En Foco

El/la docente puede retomar esas preguntas y sumar otras que, además, permitan anticipar las lecturas que van a realizar. Por ejemplo, se puede reparar en las consecuencias que tienen los deseos:

¿Por qué creen que, al referirse a los tres deseos, en el prólogo se afirma que “Sin embargo, lo que podría parecer una ventaja mágica no siempre trae los resultados esperados”? El uso del conector “sin embargo” -igual que cuando usamos “pero”- se usa para oponer dos ideas. Marquemos en el texto cuáles son las dos ideas que se contraponen.

Esta lectura también puede habilitar un espacio para conversar acerca de los propósitos que orientan habitualmente la lectura de prólogos y recuperar otras experiencias de lecturas similares si hubieran ocurrido.

¿Para qué solemos leer un prólogo? ¿Qué información aporta antes de leer los cuentos? ¿Leyeron algún otro prólogo en años anteriores? ¿Qué información aportaba?

Para anticipar los cuentos que van a leerse en el itinerario de lectura, se pueden realizar algunas preguntas que permitan recuperar información sobre los relatos.

¿Qué información nos ofrece el prólogo sobre los dos cuentos que vamos a leer? ¿En qué parte del texto aparece? Marquemos toda la información que encontraron sobre la época y el lugar en que aparecieron.

*En el prólogo se cuenta que “Aladino y la lámpara maravillosa” se incluye dentro del libro *Las mil y una noches*. ¿Qué se cuenta sobre el libro? ¿Y sobre el cuento que vamos a leer?*

Otra opción para abordar la lectura e intercambio en torno a prólogos puede vincularse con la propuesta “**Relatos que salen al mundo**” incluida en el capítulo 1 del libro [Yo amo aprender](#) de 6to (edición 2026). Allí se propone que los relatos de ciencia ficción escritos a lo largo de esa propuesta se compilen en una antología y, en ese marco de trabajo, se sugiere buscar y explorar antologías literarias en la biblioteca escolar. Esta instancia también podría ser adecuada para leer el prólogo mencionado y conversar sobre él.

Escuelas En Foco

En el caso de abordar una secuencia en torno a los fantasmas podría tomarse el texto introductorio de la antología [De espantos y aparecidos](#). Luego de su lectura podría realizarse una conversación literaria entre docente y estudiantes a partir de algunas preguntas que recuperen el tema que vincula los relatos y las diferencias entre los personajes de estas historias:

¿De qué tema trata el texto que acabamos de leer? ¿Qué son los fantasmas según el texto que leímos? ¿En qué párrafo del texto los define? Marquemos en el texto con una flecha al margen el párrafo en el que se menciona qué son, es decir su definición.

El texto se refiere también a los espantos y aparecidos, ¿no? ¿Qué dice de ellos? ¿En qué párrafo los define? Marquemos con una flecha en el margen del texto.

Además, pueden detenerse en aquellos párrafos más complejos en los que se propongan discusiones en torno al tema de una consigna que luego tendrán que abordar por sí mismos. Por ejemplo, para reparar sobre la diferencia entre fantasmas y aparecidos pueden conversar a partir de algunas preguntas similares a estas:

¿Alguien puede decirme cuál es la diferencia que plantea el texto entre los fantasmas y los aparecidos? ¿En qué parte del texto aparece la información? ¿Resulta difícil encontrarla? ¿Por qué?

Ese intercambio puede ser una buena situación de enseñanza a sostener antes de resolver de manera más autónoma una consigna en la que, por ejemplo, tengan que argumentar si un personaje es un fantasma o un aparecido.

¿Fantasma o aparecido?

8. A partir de lo que leíste, escribí un breve texto que responda a esta pregunta:
¿el jinete es un fantasma o un aparecido?

La consigna se propone retomar la distinción entre fantasmas y aparecidos presente en la introducción de la antología [De espantos y aparecidos](#) para profundizar en la interpretación de uno de un relato con fantasma, “El jinete del Portezuelo”. Para poder realizar esta tarea es necesario establecer un vínculo entre la información que remite a las características tanto de los fantasmas como de los aparecidos. Luego, es necesario relacionar esos aspectos con el personaje de la historia, en este caso, el jinete.

A veces se considera la consigna de lectura individual como una tarea solitaria, nueva, más difícil, distinta a las abordadas previamente o como algo desvinculado del intercambio que se realiza con todo el grupo. Sin embargo, es sumamente importante que el intercambio previo entre docente-estudiantes gire en torno a lo que luego se va a proponer como tarea individual porque de este modo se les brindan las herramientas necesarias para poder resolverlas. **De esta manera, vamos construyendo un camino de lectura donde se van tejiendo relaciones entre lo que se conversa, lo que se lee y lo que luego se escribirá en torno a lo leído.**

Leer autónomamente

Las situaciones de lectura autónoma en las que los/as chicos/as se enfrentan de manera cada vez más independiente a los textos -ya sea de modo individual, en parejas o en pequeños grupos de pares- posibilitan que se apropien paulatinamente de las distintas estrategias de lectura. Para eso, resulta importante tener en claro con qué finalidad vamos a leer y cuál es el propósito que orienta la lectura. Como dice Isabel Solé (2006), “...la interpretación que los lectores realizamos de los textos que leemos depende en gran medida del objetivo que preside nuestra lectura. Es decir, aunque el contenido de un texto permanezca invariable, es posible que dos lectores, movidos por finalidades diferentes, extraigan de él distinta información” (Solé, 2006).

Es decir, se trata de que en distintas situaciones y bajo diversos propósitos las y los estudiantes lean textos no literarios que les permitan progresar en la comprensión a partir del uso de las distintas estrategias. **Es fundamental que todo lector al terminar la escuela primaria tenga la posibilidad de extraer información, hacer inferencias sobre aquello**

Escuelas En Foco

no dicho explícitamente, reponer el significado de una palabra o frase a partir del contexto, establecer relaciones entre distintas partes de un texto y justificarlas con argumentos que se desprenden de lo leído o estudiado y establecer relaciones entre distintos textos.

Ahora bien, en este camino el rol del docente es fundamental ya que sin sus intervenciones sería muy difícil pensar en un avance del aprendizaje. Es el docente quien interviene para leer para todo el grupo, explicar, preguntar para indagar sobre la lectura, incitar a releer, a volver al texto para fundamentar una opinión, a establecer relaciones, etc. En este sentido, retomamos nuevamente a Solé, quien plantea que las estrategias para la comprensión de los textos se enseñan: “Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan -o no se enseñan- y se aprenden -o no se aprenden-” (Solé, 2006).

¿Qué estrategias se ponen en juego a partir de la lectura de un texto no literario?

Como mencionamos en el guion 1, al enfrentarnos a un texto, las/os lectoras/es vamos interactuando con él y, para ello, recurrimos al uso de distintas estrategias que nos permiten comprender aquello que leemos: localizamos información, realizamos anticipaciones, las verificamos, establecemos relaciones entre distintas informaciones, inferimos aquello que está sugerido pero que no se menciona de manera explícita, reflexionamos sobre modos de decir o sobre fragmentos que resulten intrincados, entre otras. Leer textos no literarios supone la puesta en juego de estas estrategias y, también, de otros conocimientos culturales que inciden en la comprensión. Por eso, en la escuela primaria es importante relevar cómo los estudiantes utilizan ciertas estrategias de lectura¹ para comprender los textos. Éstas son:

- ❖ localizar información explícita,
- ❖ descubrir correferencias
- ❖ realizar inferencias.
- ❖ reflexionar y analizar recursos lingüísticos y discursivos.


¹Para profundizar en las tres primeras estrategias de lectura desarrolladas, además de las clases, puede consultarse el documento de [Progresiones de los aprendizajes de Segundo Ciclo](#).

Escuelas En Foco

Una posible propuesta para conocer los desempeños de las/os estudiantes

En el marco de la secuencia en torno a la lectura de la novela *El fantasma de Canterville* de Oscar Wilde, en el libro [Yo amo aprender](#) de 7mo grado se incluyen algunas propuestas para abordar textos no literarios cuyo propósito es ampliar y profundizar la lectura de la novela. Por ejemplo, el texto “Los británicos y los norteamericanos”, en la página 24 del libro, propone indagar sobre el contexto histórico y cultural de la obra y reconocer cómo el contraste entre estas culturas ayuda a interpretar las actitudes de los personajes de la novela.

Con el propósito de registrar información sobre el punto de partida de los estudiantes, se comparte una propuesta que consiste en completar un cuadro para sistematizar la información que se desprende del texto mencionado, como también de la novela que se está leyendo. Véase el siguiente ejemplo:

	Norteamericanos	Británicos
Características		
Ejemplos de personajes de la novela		
Ejemplos de escenas de la novela		

Para poder completarlo, las/os estudiantes tienen que localizar aquellas partes del texto en las que se menciona explícitamente a los norteamericanos como “vulgares y prácticos” y a los británicos como “irrelevantes y engreídos”. Luego, deben relacionar esas características con ejemplos de personajes que presenten esas actitudes.

Escuelas En Foco

Por otra parte, además de estas relaciones que brinda el texto también es posible ir más allá y solicitar a los estudiantes que amplíen la información con otros ejemplos provenientes de la novela. En este caso, se trata de una tarea más compleja ya que implica establecer relaciones entre dos textos (el literario y el no literario) y entre distintas ideas. Como puede observarse, hay varias estrategias de lectura que se ponen en juego y que permiten al docente observar y registrar el desempeño de los estudiantes en una lectura autónoma.

Es probable que del completamiento del cuadro surjan algunos interrogantes en torno a si, por ejemplo, Virginia también es vulgar y práctica como plantea el texto. El docente podría sumar entonces una consigna más:

¿Todos los personajes norteamericanos son vulgares y prácticos? Justificá tu respuesta con un ejemplo de la novela.

Es interesante, en este caso, observar quiénes logran identificar que Virginia a diferencia de otros personajes, no responde de manera lineal a la caracterización de los norteamericanos como “vulgares”. Esta situación permite advertir que estos rasgos no deben interpretarse de forma literal ni homogénea para todos los personajes, sino como una generalización que admite matices y excepciones dentro de la novela. Asimismo, resulta relevante analizar que Virginia establece un vínculo diferente con el fantasma, lo que pone en evidencia la necesidad de una interpretación construida a partir de indicios del texto y que va más allá de lo dicho explícitamente. Luego, el desafío será argumentar la conclusión a la que lleguen con alguna escena específica de la novela, como por ejemplo, cuando ella se encuentra con el fantasma en la habitación y muestra comprensión ante su sufrimiento.

A modo de cierre

En esta clase nos detuvimos a pensar en distintas situaciones de enseñanza de la lectura de textos no literarios que permiten relevar los desempeños de los/as estudiantes y tomar esa información como un insumo fundamental para ajustar la propuesta de enseñanza. De esa manera, es posible pensar con mayor detenimiento la progresión de los contenidos en relación con los aprendizajes, así como con las propuestas de enseñanza, especialmente aquellas que promueven mayor autonomía.



Escuelas En Foco

Bibliografía

Referencias bibliográficas

GCBA. (2022) “Planificar ante nuevos escenarios: un marco para definir las intervenciones en el aula” en Comunidad entre Maestros. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Disponible en https://escuelademaestros.bue.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/EMA_3C_22.pdf

GCBA. (2024) “El desafío didáctico de formar lectores/as y escritores/as autónomos/as” en *Crece en el aprendizaje. Enseñar para la autonomía*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Disponible en <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/wp-content/uploads/2024/02/Primaria.pdf>

GCBA. (2019) “Lectura” en *Progresiones de los aprendizajes. Segundo ciclo. Prácticas del Lenguaje*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Solé, I. (2006). Estrategias de lectura. Graó: Barcelona.

Bibliografía ampliatoria:

Kaufman, A. M. (2015). *Evaluar... Enseñar... Evaluar.... Prácticas del Lenguaje en Segundo Ciclo de la escuela primaria*. Aique: Ciudad autónoma de Buenos Aires

Autoras: Borches, Gisela y Godnic, Flavia Marcela

Coordinación: Emilse Varela

Cómo citar este texto: Borches, G. y Godnic, F. (2026). Clase N° 2: *¿Cómo sabemos qué saben?*. Trayecto: Leer para saber más de un tema. Programa Escuelas en Foco (Nivel Primario). Buenos Aires: Ministerio de Educación – GCABA.