



CAPACITACION EN SERVICIO:
“Hacia una gestión situada...Una mirada crítica al Currículo de Educación Inicial desde el Jardín de Infantes”

Clase 2: Lenguaje y Literatura
Lectura en Educación Inicial



Presentación

Esta segunda instancia de trabajo que les proponemos pretende generar un nuevo espacio de lectura, reflexión e intercambio que permita dar continuidad a este proceso de construcción conjunta que han iniciado las instituciones de Educación Inicial y sus docentes, en vistas a la concreción del objetivo de *asumir una actitud y actuación reflexivas para la toma de decisiones curriculares, a partir de una mirada crítica al texto del Currículo de Educación Inicial de la Provincia de Córdoba, en este caso particular en relación con el campo de formación **Lenguaje y Literatura***. La tarea focalizará su atención en la enseñanza de la lectura en las salas de Jardín de Infantes y, en consecuencia, los objetivos se orientan, principalmente, a *identificar cuáles son los contenidos que se ponen en juego en los aprendizajes específicos y a indagar cuáles son las situaciones de enseñanza y las modalidades de intervención docente más potentes para garantizar la participación de los niños en experiencias de acceso a la lectura como práctica sociocultural productora de sentido*.

Introducción

Los contenidos del campo de formación *Lenguaje y Literatura* se nuclean en torno a tres ejes organizadores: Lenguaje oral- Lenguaje escrito y Literatura. En esta clase, les proponemos trabajar en torno a una de las prácticas propias del lenguaje escrito –la lectura- no sólo por su intrínseca relevancia en el marco de las finalidades formativas del Nivel, sino porque –a través de ella- es posible establecer ricas articulaciones con la escritura y la oralidad y también tender vínculos con el universo de la palabra literaria. Correlativamente, el foco puesto en las prácticas de enseñanza de la lectura en las salas de Jardín de Infantes permite delinear criterios de planificación, así como estrategias y modalidades de intervención docente que –en muchos sentidos- podrán generalizarse hacia el trabajo con los aprendizajes de los otros ejes.

En cuanto a las actividades, les proponemos en primer término y para iniciar el recorrido del camino que juntos emprendaremos, la identificación de los contenidos que se ponen en juego para el logro de los aprendizajes sistematizados en el diseño curricular en este campo de formación. La segunda actividad está orientada a la recuperación de algunos marcos conceptuales que sostienen el enfoque socio-constructivista de enseñanza de la lectura en la Educación Inicial. La tercera actividad ofrece la posibilidad de analizar el registro de una situación de lectura en la sala, para identificar y caracterizar las condiciones didácticas y las estrategias de intervención docente que se ponen en juego. Como cierre de la propuesta de trabajo – y retomando lo construido en las actividades anteriores- los invitamos a volver la mirada sobre sus propias prácticas de enseñanza de la lectura en las salas de Jardín de Infantes.

Las producciones resultantes de las diferentes actividades deberán ser presentadas –debidamente organizadas- a modo de Trabajo Práctico Institucional

Actividades



Actividad 1

Les proponemos que, a partir de la lectura de los aprendizajes presentados en el diseño curricular de este campo de formación, **identifiquen los contenidos que se ponen en juego para el logro de los aprendizajes, en el EJE Lenguaje escrito.**

A modo de ejemplo:

*Exploración de diversos **portadores de textos**: carteles, etiquetas, envases, envoltorios, diarios, revistas, folletos, enciclopedias y progresiva toma de conciencia y reconocimiento de sus **usos y funciones**.*

Se han señalado, mediante el uso de negrita, los contenidos (en este caso, saberes textuales) involucrados en los aprendizajes esperados (exploración- toma de conciencia y reconocimiento).



Actividad 2

En el Diseño Curricular para Educación Inicial, en la *Presentación* del campo de formación *Lenguaje y Literatura*, en el apartado titulado **Lenguaje escrito en el Nivel Inicial**, página 120, se hace referencia a

“... la necesidad de que se ofrezca a todos los niños la oportunidad de fortalecer y diversificar el contacto con las manifestaciones de la cultura escrita, lo cual supone abordar en las salas las prácticas sociales de lectura y escritura de manera asidua y sistemática, con propósitos didácticos claramente definidos y atendiendo a los principios básicos de **diversidad** (de

textos, de propósitos de lectura y de escritura, de destinatarios, de acciones frente a los textos, de modalidades organizativas de las situaciones didácticas) y **continuidad** (asiduidad y sistematicidad de las situaciones de lectura y escritura; continuidad a través de las distintas etapas del Jardín de Infantes y que habrá de alcanzar también a los siguientes niveles y ciclos de la escolaridad)".

Estas reflexiones están directamente vinculadas con los aportes que la especialista María Claudia Molinari desarrolla en el artículo *Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el jardín de Infantes*, que publicó, en el año 1998, en *Lectura y Vida. Revista Latino americana de Lectura*.

En este momento, nos interesa acercarnos a otra propuesta de la misma autora que ella desarrolla en una ponencia en la cual orienta sus reflexiones específicamente hacia la enseñanza de la lectura.

★ Les proponemos, entonces, la lectura de un artículo, al cual podrán acceder a través del siguiente link:
<http://www.waece.org/textosmorelia/ponencias/molinari.htm>

Molinari, M. C.¹ (2006). *El constructivismo en el aula. Intervención docente en situaciones didácticas donde los niños aprenden a leer por sí mismos*. Ponencia presentada en el Congreso de Morelia, AMEI-WAECE. México.

A medida que realicen la lectura, vayan recuperando y discutiendo aquellos aportes que les parezcan más significativos y también los que les planteen dudas o generen desacuerdo, en relación con:

- a) las prácticas de lenguaje escrito, en general, y la lectura, en particular;
- b) la importancia y los alcances de la enseñanza de dichas prácticas en la Educación Inicial.

★ Les sugerimos trabajar con un organizador para registrar las conclusiones de la discusión:

Aportes que se rescatan como significativos	
Aportes que generan dudas o interrogantes	

¹ **María Claudia Molinari** es profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña en FLACSO como profesora adjunta de *Didáctica Pre-Primaria y Observación* y de *Didáctica de la Lectura y la Escritura*. Es miembro de equipos de investigación y desarrollo de experiencias en didáctica de la lectura y la escritura en el Nivel Inicial y la Educación Básica. Coordina el área de Lengua del jardín de infantes "Joaquín V. González", dependiente de la Universidad Nacional de La Plata. Ha participado en numerosos proyectos de capacitación docente y ha publicado diversos trabajos sobre la enseñanza de la lengua escrita (Fuente: FLACSO, Área Educación. Recuperado el 2 de marzo de 2010, de <http://www.flacso.org.ar/educacion/curriculums/maria-claudia-molinari>).

Aportes con los que no acuerdan	
Otros...	



Actividad 3

Es ahora el momento de centrar la atención en los **registros de experiencias con niños que la autora incorpora y analiza en el artículo.**



En relación con ese material, les solicitamos que completen la siguiente ficha de análisis:

<i>Una situación didáctica donde los niños leen por sí mismos</i>	
<i>Propósito de lectura que guía la experiencia</i>	
<i>Los niños leen para...</i>	
<i>Propósitos de enseñanza</i>	
<i>Intencionalidad pedagógica del docente.</i>	
<i>Objetivos de aprendizaje</i>	
<i>Lo que pretenden que los estudiantes logren.</i>	
<i>Aprendizajes y contenidos Involucrados</i>	
<i>(Diseño Curricular Lenguaje y Literatura, eje Lenguaje Escrito, Lectura)</i>	

Condiciones didácticas				
Situaciones de lectura (características)	Materiales de lectura	Agrupamientos	Tiempo/espacio	Tipo de actividades de lectura que se propone a los niños
Dinámica de la situación de enseñanza y aprendizaje				
Intervenciones de los niños		Intervenciones del docente		
<i>Cuando los niños...</i>		<i>El docente</i>		

★ Pongan en relación esos aportes con las consideraciones que se exponen en la *Presentación* (páginas 120-121) y las *Orientaciones didácticas* (páginas 134-135) en relación con el Eje *Lenguaje escrito* en el Diseño Curricular para Educación Inicial –salas de 3,4 y 5 años-.

★ Para profundizar en el eje de trabajo de esta clase - *La lectura en el Nivel Inicial*- y enriquecer la reflexión que les proponemos en esta tercera actividad, les hacemos una sugerencia: dos videos que registran situaciones de lectura en la sala.

➤ **Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización - Elección de libros - Claudia, sala de 5 años.**
Acceso a través del siguiente link: <http://www.youtube.com/watch?v=qKfY5AVuV2U>

➤ **Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización - Lectura de materiales informativos Exploración general - Guillermina sala de 5 años - 1° parte.**
Acceso a través del siguiente link: <http://www.youtube.com/watch?v=hkGofg2EzWU>

Fuente de los materiales: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2009). La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela. En *Programa Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial*. Disponible en <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/default.cfm>



Actividad 4... y llegamos al final de la clase.

Como se expresa en los fundamentos de esta Propuesta de capacitación situada, el *proceso de elaboración e implementación del diseño curricular ha de ser pensado como espacio de actualización docente y de capacitación para la toma de decisiones didáctico-pedagógicas*. Por otra parte, compartir conocimientos, analizar experiencias y revisar las prácticas constituye el camino más propicio para trabajar por la calidad de la educación y contribuir con la profesionalización docente. Por eso es que les proponemos que, como cierre de este *encuentro* (porque así lo consideramos):

★ Revisen – a la luz del análisis realizado- sus propias prácticas de enseñanza a fin de poder apuntar algunos de los aspectos que se consideran logrados (y a los que, en consecuencia, debiera darles continuidad); los que – a su entender- debieran ser fortalecidos y también aquéllos que debieran ser modificados. **Sinteticen las conclusiones a manera de breve informe.**

Para seguir leyendo. Algunas sugerencias de lecturas complementarias:

- ✓ **Bombini, G. (2004). La lectura, una práctica posible. En *El Monitor de la educación*. Nro.1. Quinta época. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.** Dice el autor al comenzar el artículo: “*La lectura es tanto un placer como un desafío lingüístico, cognitivo y estético. Y un hecho privado, a la vez que una experiencia a compartir*”. A partir de estas premisas, inicia su reflexión acerca del “*lugar de la escuela en este mundo de posibilidades*”. Se accede al artículo a través del siguiente link: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/lectura.htm>
- ✓ **Molinari, M.C. (2000). Leer y escribir en el jardín de infantes. En Kaufman, A.M. (comp.). *Letras y Números. Alternativas didácticas para Jardín de infantes y primer ciclo de la EGB*. pp.15-21. Buenos Aires: Santillana.** En este capítulo, se reflexiona en torno a los siguientes interrogantes: *¿Cuál es el lugar del jardín de infantes con respecto a la alfabetización? ¿Cómo responder al desafío de la alfabetización?* Se puede acceder a un extracto a través del siguiente link: <http://www.santillana.com.ar/02/xtextos/0501.asp?level=inicial&mat=Lengua&sec=1>

- ✓ Bello, A. y Holzwarth, M. (2002). *La lectura en el nivel inicial*. Buenos Aires: Secretaría General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. En este material de capacitación docente, se abordan en profundidad la diversidad de prácticas de lectura en la Educación Inicial y se reflexiona acerca de las situaciones didácticas y el rol del docente. Se ofrecen interesantes ejemplos de situaciones en la sala. Se puede acceder al documento a través del siguiente link: http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2002/la_lectura_en_el_nivel_inicial.pdf

A modo de despedida, queremos compartir esta reflexión cuyo alcance y sentido nos compromete a todos:

“Preocuparse por la lectura es estar atento a que esta práctica cultural tenga un lugar entre las tareas escolares, es propiciar encuentros interesantes entre los chicos y los libros, es innovar en términos didácticos en busca de nuevas maneras de poner la lectura a disposición de todos...”

(Gustavo Bombini: *La lectura, una práctica posible*)²

Agradecemos la participación de ustedes en esta propuesta y esperamos poder reeditar el encuentro muy pronto.

Equipo técnico de Lengua
Área de Gestión Curricular

² Bombini, G. (2004). La lectura, una práctica posible. En *El Monitor de la educación*. Nro.1. Quinta época. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado el 3 de marzo de 2010, de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/lectura.htm>

ANEXO

Molinari, M. C.³ (2006). *El constructivismo en el aula. Intervención docente en situaciones didácticas donde los niños aprenden a leer por sí mismos*. Ponencia presentada en el Congreso de Morelia, AMEI-WAECE. México.

<http://www.waece.org/textosmorelia/ponencias/molinari.htm>



El constructivismo en el aula

Intervención docente en situaciones didácticas donde los niños aprenden a leer por sí mismos

María Claudia Molinari

La relación entre constructivismo y enseñanza ha adquirido sentidos diversos a lo largo de los años.

Muchas veces ha circulado como rótulo simplista para calificar a los docentes como “buenos” o “malos” enseñantes (“maestros constructivistas” versus “maestros conductistas”); ha sido invocado como fundamento erróneo para asignar al docente un lugar secundario en las propuestas del aula, en espera de un niño que “construye” solo, interactuando con el objeto de enseñanza; ha dado fundamento a diversas interpretaciones aplicacionistas de la didáctica en las que –tal como se ha discutido en diversos trabajos- las situaciones experimentales de investigación se han constituido en actividades para el aula y los procesos cognitivos en contenidos de enseñanza y pautas de evaluación (Brun, 1979; Coll, 1983; Ferreiro, 1985; Lerner, 1996). En esta exposición, atribuimos otro sentido al “constructivismo en el aula”.

La Epistemología Genética aporta a la Didáctica el marco desde el cual comprender los procesos de adquisición de los conocimientos en distintos dominios, entre ellos, la lengua escrita que la institución escolar tiene la responsabilidad de comunicar.

Las investigaciones psicolingüísticas y psicogenéticas explican -desde aquel marco piagetiano- el proceso por el cual los niños pasan de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento al interactuar con este objeto y con las prácticas de quienes leen y escriben en el contexto social. A partir de estos trabajos, se comprende el sentido de ciertas respuestas no convencionales como expresión del saber infantil acerca de “qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa; es posible conceptualizar la escritura como un objeto cultural complejo al que se accede resolviendo problemas de naturaleza conceptual y no meramente perceptual de asociación entre letras y sonidos; se advierte claramente el valor de las interacciones sociales como fuente de información en este proceso constructivo (Ferreiro y Teberosky, 1979a, 1981; Ferreiro y Gómez Palacio, 1979b, 1982; Ferreiro, 1997, 1991; Teberosky, 1982).

A partir de estas investigaciones se replantea la función del maestro en las situaciones didácticas, el lugar de los niños en las clases y el sentido del objeto y las prácticas sociales que se proponen comunicar. En palabras de Lerner, desde la perspectiva constructivista el problema es

cómo hacer para que la autoridad del maestro sea utilizada ya no para imponer sus ideas, sino para proponer situaciones problemáticas que hagan necesaria la elaboración de nuevos conocimientos por

³ **María Claudia Molinari** es profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña en FLACSO como profesora adjunta de *Didáctica Pre-Primaria y Observación* y de *Didáctica de la Lectura y la Escritura*. Es miembro de equipos de investigación y desarrollo de experiencias en didáctica de la lectura y la escritura en el Nivel Inicial y la Educación Básica. Coordina el área de Lengua del jardín de infantes “Joaquín V. González”, dependiente de la Universidad Nacional de La Plata. Ha participado en numerosos proyectos de capacitación docente y ha publicado diversos trabajos sobre la enseñanza de la lengua escrita (Fuente: FLACSO, Área Educación. Recuperado el 2 de marzo de 2010, de <http://www.flacso.org.ar/educacion/curriculum/maria-claudia-molinari>).

parte de los niños (...), para legitimar el derecho de los alumnos a reelaborar el conocimiento, poniendo en acción sus propias conceptualizaciones –aunque sean erróneas- y confrontándolas con las de sus compañeros, para promover un efectivo intercambio de información y funcionar él mismo como fuente de informaciones que resulten significativas (...), para tender puentes entre los conocimientos producidos por los niños y el saber social. (Lerner, 1996:93)

La enseñanza de la lectura en los momentos iniciales de la alfabetización es el foco desde el cual intentaremos algunas respuestas a estos interrogantes. En primer término, caracterizaremos el sentido de las prácticas de lectura en el jardín de infantes. En segundo lugar, el funcionamiento de situaciones didácticas donde los niños leen por sí mismos. El propósito es analizar el lugar del docente y de los alumnos en una propuesta constructivista y el sentido que adquiere la lectura, en tanto contenido que se comunica en dicha situación.

El sentido de las prácticas de lectura en las salas del jardín de infantes¹

La interacción temprana con la lengua escrita se traduce en mejores oportunidades de aprendizaje para los niños. Desde su ingreso al jardín, los pequeños pueden acceder a la cultura escrita a través de variadas propuestas a fin de introducirlos en el mundo letrado y no solo en el conocimiento de las letras.

La conceptualización del proceso lector y de la forma en que los niños acceden de manera temprana a este saber, fundamentan en gran medida estas decisiones didácticas. Las investigaciones psicolingüísticas han caracterizado el acto de lectura como un proceso transaccional de construcción de significado en el que están involucrados el lector, el texto y el contexto en el cual este proceso se desarrolla (Goodman, 1996). Señalan que no hay una sola manera de leer sino que el proceso de lectura asume rasgos distintivos según los propósitos que guían la actividad del lector (Solé, 1993).

Desde hace tiempo sabemos que se trata de un proceso complejo de coordinación de informaciones de distinta naturaleza tendiente a construir significado y que este proceso complejo no es ajeno a los niños en la etapa de alfabetización inicial. Las investigaciones psicogenéticas explican las distinciones que realizan entre lo que está escrito y lo que efectivamente puede leerse; informan sobre la manera en que los niños logran dar sentido a los textos en tareas de interpretación, fundando inicialmente sus anticipaciones en los datos aportados por el contexto -imágenes, por ejemplo- y coordinando esta información con los datos cuantitativos y cualitativos del texto (cuántas y cuáles letras aparecen escritas).

A través de diversas situaciones didácticas la institución de educación infantil enseña a leer comunicando las prácticas de lector de manera similar a como suceden en el contexto social. ²

En el marco de estas prácticas se inicia a los niños en los quehaceres que los lectores ponen en juego cuando se enfrenan con los textos con distintos propósitos, en el conocimiento del lenguaje escrito en diversos géneros de circulación social y en la comprensión del sistema de escritura convencional (Lerner y otros, 1999).

Para abordar estos contenidos se diseñan situaciones de lectura por el docente y situaciones de lectura donde los niños -por sí mismos y con los compañeros- resuelven problemas al interpretar los textos. En ambos casos, el maestro enseña a leer.

Cuando el docente lee en clase, entrega a los niños a través de su voz textos ficcionales y no ficcionales, asume la posición de lector ante ellos, da "vida a las marcas lingüísticas" ejerciendo una práctica cultural con historia. Cuando los niños asumen por sí mismos tareas de lectura, el maestro diseña un conjunto de propuestas similares a las que los lectores realizan en el contexto social a fin de preservar el sentido de esas prácticas. Para enseñar a leer propone a sus alumnos asumir desde el comienzo posiciones de lector -no de descifrador- aún en instancias iniciales, cuando los pequeños no logran hacerlo de manera convencional.

Estas situaciones de enseñanza posibilitan la asimilación y coordinación progresiva de informaciones tendientes a la obtención de significado, propiciando que los niños empleen distintas estrategias. En estas propuestas el maestro interviene expresamente con la intención de favorecer el proceso de coordinación de informaciones entre aquello que los niños saben, los datos provistos por el texto y las informaciones del contexto (Molinari, 1999).

Las situaciones didácticas se caracterizan por presentar la escritura de manera contextualizada, en el sentido de estar siempre acompañada de un contexto material (Ej: dibujos o fotos en su soporte habitual) y/o un contexto

verbal (información que suministra el maestro sobre lo escrito) (Kaufman y otros, 1989). Tal como se advierte, resguardan la posibilidad de que los niños puedan contar con otras informaciones, además de las letras.

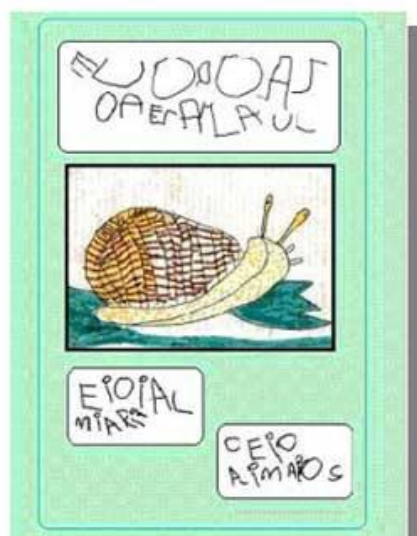
Las experiencias de lectura por el docente y por sí mismos introducen a los alumnos en la complejidad de la cultura escrita a través de la interacción con diversos materiales de circulación social. Estas interacciones lo constituyen en lector y dejan huellas en sus prácticas de escritor. Tal como se advierte en la siguiente producción, la frecuentación temprana con la lengua escrita se constata en el texto y el paratexto de esta publicación.

Ilustración N°1

Tapa y hoja de una enciclopedia sobre caracoles realizada en el marco de un proyecto de lectura y escritura.

Escritura en pequeños grupos y producción por dictado a la maestra (datos de la portada, texto principal y epígrafe con ilustraciones).

Grupo de 3 años.



EL MUNDO DE LOS CARACOLES
AUTORES SALA AZUL

EDITORIAL
MI JARDÍN

COLECCIÓN
ANIMALITOS



HUEVOS DE AMPULARIA

Tapa y hoja de una enciclopedia sobre caracoles realizada en el marco de un proyecto de lectura y escritura.

Escritura en pequeños grupos y producción por dictado a la maestra (datos de la portada, texto principal y epígrafe con ilustraciones).

Grupo de 3 años. [3](#)

Una situación didáctica donde los niños leen por sí mismos: exploración de libros con el objeto de localizar una información específica.

Tal como se ha demostrado en diversas experiencias didácticas con alumnos de jardín de infantes y pequeños de educación básica que aún no leen de manera convencional, los niños pueden “leer” por sí mismos con el propósito de localizar informaciones específicas (Castedo y otros, 1999, 2001; Nemirosky, 1999; Lerner, 2001; Molinari, 1997, 2002). Entre otras opciones, pueden leer al explorar materiales enciclopédicos; cuando se trata de localizar adivinanzas preferidas para una recopilación; cuando la consigna es identificar -entre un conjunto de libros desconocidos- algunos títulos que el maestro ha propuesto listar y/o leer.

En todas estas situaciones el docente propone leer de manera exploratoria para localizar un texto solicitado y plantea problemas de lectura para que los niños logren avanzar en la interpretación. En ellas los niños tienen oportunidades de anticipar aquello que creen que podrá decir a partir de considerar pistas del texto y del contexto; de asumir por momentos la responsabilidad de auto-controlar sus interpretaciones, confirmándolas o reformulándolas.

Para analizar el funcionamiento de esta modalidad de enseñanza en las salas del jardín, seleccionamos una de las tareas anteriormente mencionadas: la situación en la cual el docente propone a los niños localizar -entre un conjunto de libros desconocidos- aquel o aquellos cuentos que desea leer. La tarea los enfrenta al problema de decidir DÓNDE DICE el título que el docente solicita (“Busquen entre los libros el cuento cuyo título es...”). Disponiendo de variados ejemplares y en pequeños grupos, los alumnos de 5 años que aún no leen de manera convencional deben localizar y justificar dónde dice aquello que saben que está escrito. En este caso el maestro aporta contexto verbal a través de su lectura, es decir, informa acerca de lo que efectivamente dice (menciona títulos de los libros, sin efectuar señalamientos que los identifiquen).

En los siguientes apartados analizaremos algunos de los criterios que orientan la selección el material y –a través de fragmentos de clase- las interacciones en el aula, con especial referencia a las intervenciones del docente en el transcurso de las clases.

Ø Decisiones didácticas con respecto al material

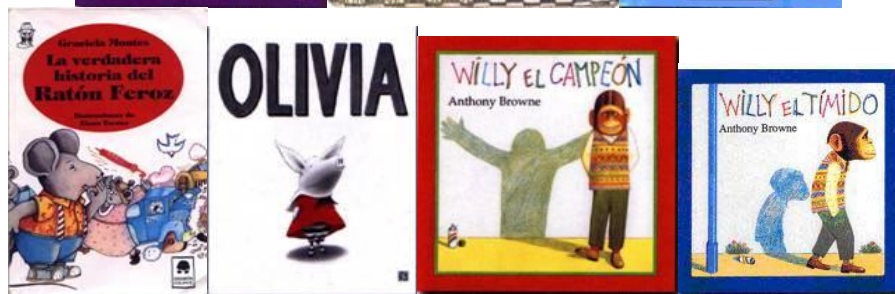
Los materiales de lectura son una variable central de las situaciones de enseñanza. Qué libros seleccionar según las posibilidades lectoras de los alumnos y qué intervenciones es posible imaginar a partir de sus portadas, son decisiones que el maestro toma durante la planeación de la clase. En todos los casos, por cierto, valorando inicialmente la calidad de las obras.

A partir del conocimiento aportado por las investigaciones psicogenéticas sobre el proceso de interpretación en los niños, al seleccionar los libros considera las características cualitativas y cuantitativas del título así como su relación con la ilustración de la tapa.

Sabemos que en etapas iniciales, los niños pueden atribuir significado exclusivamente a partir de los datos del contexto, sin considerar ninguna de las propiedades del texto en dicha interpretación. En el proceso de construcción de significados estas relaciones entre el texto y el contexto van variando. Las propiedades del texto empiezan a ser tomadas en consideración por los niños, tanto en sus aspectos cuantitativos (cuántas letras-palabras) como cualitativos (cuáles letras).

Conociendo estas respuestas infantiles, el maestro toma decisiones sobre la relación entre título e ilustración. Si la imagen seleccionada no alcanza para decidir sobre lo escrito, el maestro tendrá ocasión de intervenir para que los niños intenten considerar pistas en el título. A fin de que los alumnos avancen en este proceso de construcción, el docente también puede seleccionar títulos sobre los cuales podrá plantear nuevos problemas a partir del tipo y tamaño de letras, su extensión y distribución en líneas gráficas, las similitudes y las diferencias entre letras y palabras.

Las opciones siguientes resultan significativas en razón de los problemas enunciados. Algunas tapas nos servirán de ejemplo:



Sobre las relaciones imagen-título en las tapas

-Ilustraciones que no remiten claramente al sentido de título (*Willy el mago*); ilustraciones que presentan mayor vinculación con el nombre de la obra (Ej: *Gato tiene sueño*).

-Más de un libro –por sus imágenes- pueden remitir al sentido de uno de los títulos (Ej: las imágenes de los libros *La venganza contra el chistoso* o *Manuela color canela* con el título *Margarita tenía una pena* ; la ilustración de *Gato tiene sueño* con el cuento *Un gato como cualquiera*).

Sobre aspectos cualitativos y cuantitativos de los títulos

-Tipo de letra (todas/algunas mayúsculas y minúsculas o imprenta-cursiva. Ej: *Manuela color canela* presenta tipos diferentes).

-Tamaño de las letras (Ej: el mismo tamaño en todo el enunciado o variable como en *Gato tiene sueño* o *La verdadera historia del Ratón Feroz*).

- Cantidad de líneas gráficas (Ej: el título en una línea gráfica o presentado en más de un segmento como en *Manuela color canela*, *La verdadera historia del Ratón Feroz* o *La venganza contra el chistoso*).

-Títulos contrastantes según su extensión (Ej: *La venganza contra el chistoso* y *Olivia*).

-Títulos con palabras compartidas (Ej: **Willy el tímido- Willy el mago- Willy el campeón; La venganza contra el chistoso-La verdadera historia del Ratón Feroz**).

-Títulos con las mismas letras, por ejemplo, al inicio y/o finalización (Ej: **Manuela color canela- Margarita tenía una pena**).

- Títulos “despejados” (Ej: *Olivia*) o títulos impresos junto a otros datos como autor, ilustrador, colección, editorial (Ej: *Gato tiene sueño* junto al nombre del autor; *La verdadera historia del Ratón Feroz* junto al nombre del autor y del ilustrador).

Ø Problemas e intervenciones en el transcurso de la clase 4

En los casos que analizaremos los maestros han tomado –según los criterios expuestos- un conjunto de decisiones didácticas para seleccionar el material. A través de esta selección y de sus intervenciones en las clases, presentan a los niños problemas de lectura:

dónde está el título solicitado, entre un conjunto de títulos;

dónde está el título en la tapa -entre otras escrituras- y cuáles son sus segmentos (dónde empieza y termina);

qué dice en cada segmento.

Para resolver estas cuestiones los pequeños pueden aportar algunas respuestas desde sus esquemas previos y avanzar progresivamente hacia una interpretación segura y justificada con ayuda del docente.

Caso 1

Natalia y Brian buscan el libro *Margarita tenía una pena*. A este pequeño grupo la maestra les ha entregado los siguientes materiales:

-*La venganza contra el chistoso* (ilustración N° 4)

-*Manuela, color canela* (ilustración N° 5)

-*Margarita tenía una pena* (ilustración N° 6)

-*Olivia* (ilustración N° 9)

Al cabo de unos instantes de exploración, la docente se acerca a los niños y pregunta por sus decisiones.

Docente: ¿Lo encontraron?

Natalia: Sí. Yo creo que es éste (toma *La venganza contra el chistoso*).

Brian: No estoy muy seguro... puede ser éste (*Margarita tenía una pena*).

La maestra ha seleccionado un conjunto de libros con personajes femeninos en sus ilustraciones, con títulos contrastantes en cuanto a su extensión, algunos de los cuales comparten las mismas letras en el inicio y en el final. Estas decisiones ofrecen a los alumnos una tarea posible pero compleja.

Al explorar el material no arriban a conclusiones comunes: para Natalia, el libro solicitado es otro; para Brian es el indicado, aunque con poca seguridad. Sin validar la elección del niño -aún siendo la esperada- la docente solicita justificaciones a fin de desarrollar con ellos y entre ellos, un espacio de lectura.

Docente: Natalia contáme por qué elegiste ese...

Natalia: Bueno... éste no puede ser porque el nombre es muy corto (*Olivia*) y el que tenemos que buscar tiene un nombre largo. Busqué entre los otros... (piensa unos instantes). Aquí hay una nena que está triste y mirá, el nombre es largo (señala *La venganza contra el chistoso*).

Brian: Sí, pero “Margarita tenía una pena” empieza con la “ma” de “mamá” y ese que tenés vos no empieza con la “ma”.

Docente: Empieza así como “mamá”(escribe en un papel MAMÁ).

Natalia: Sí... empiezan iguales (dudando).

Brian: Sí.

Docente: Pero fíjense, aquí también hay otro que empieza con la de “mamá” (*Manuela color canela*).

Natalia: Yo creo que es éste (señala *Manuela color canela*).

Docente: ¿Por qué creés que ahí dice “Margarita tenía una pena”?

Natalia: Porque empieza con la de “mamá” y tiene cara triste... y no sé seño...

Docente: Brian ¿vos qué pensás?

Brian: Puede ser.

Docente: ¿Dónde pensás que dice “Margarita”?

Brian: Acá (señala *Manuela*)

Docente: Y abajo, qué te parece que dice.

Natalia: “Tenía una pena” (contesta rápidamente).

Brian: No, porque “tenía una pena” no suena con la “o” y acá (señala COLOR) hay “o” y “tenía una pena” no tiene “o” (silencio). Éste no es.

Docente: Entonces ¿cuál es?

Brian: ¡El que yo elegí primero! Mirá, acá dice “Margarita – tenía una pena” (señala correctamente cada línea gráfica mientras lo dice).

En el transcurso de la tarea la docente **interviene para que los alumnos tengan oportunidades de explicitar, intercambiar y ajustar interpretaciones**. Natalia explica las razones de su elección: descarta *Olivia* considerando datos cuantitativos del título (“ Es muy corto y el que tenemos que buscar tiene un nombre largo”); selecciona *La venganza contra el chistoso* considerando que se trata de *Margarita tenía una pena* según información obtenida desde la imagen (“Aquí hay una nena que está triste”) y los datos cuantitativos del título (“el nombre es largo”). Brian contrargumenta aportando pistas cualitativas (“ “Margarita tenía una pena” empieza con la `ma´ de `mamá´ y ese que tenés vos no empieza con la `ma””).

A fin de sostener el problema, la maestra **interviene aportando información escrita: escribe para los niños y recurre a otro material impreso que aporta a la discusión**. Escribe la palabra referida por Brian (MAMÁ) para Natalia y presenta a los niños dos títulos de igual comienzo para que exploren otros indicios que sostengan la elección (“Aquí también hay otro que empieza con la de `mamá´”, mostrando *Manuela color canela* junto a *Margarita tenía una pena*).

A partir de estas intervenciones los alumnos ensayan nuevos argumentos. Natalia agrega ahora justificaciones cualitativas a su interpretación (“Porque empieza con la de `mamá´ y tiene cara triste...”, aceptando *Manuela color canela*). Brian considera nuevos indicios cualitativos para reformular su interpretación (“ “Tenía una pena” no suena con la `o´ y acá [señala *color*] hay `o´ [...] Éste no es” ; “Acá dice `Margarita tenía una pena””).

Caso 2

En algunas oportunidades el maestro advierte la necesidad de brindar más información sobre los textos ofrecidos (ver ilustraciones N° 2, 10 y 11).

Docente: Veo que aquí no se ponen de acuerdo en cuál es el que están buscando. Hay varios libros parecidos, tenemos un problema... En uno dice "Willy el mago", en otro dice "Willy el campeón" y en otro "Willy el tímido" (lee sin señalar) ¿Cuál será "Willy el mago"?

(Durante algunos instantes los niños intercambian opiniones y no logran ponerse de acuerdo).

Docente: ¿Dónde dice "Willy"?

(Varios señalan los títulos completos mientras deslizan sus dedos repitiendo Willy, Willy, Willy. La docente recuerda qué decía en ellos).

Ana: No, "Willy" y "Willy" (señala las dos palabras en dos libros), de acá nada más porque tiene iguales.

Docente: Dónde pueden fijarse para saber dónde dice "mago". Fíjense cómo terminan los tres títulos. Tal vez por allí encuentren alguna pista para seguir pensando.

La maestra **interviene leyendo varios títulos con el objeto de ampliar la información sobre lo escrito** para que los alumnos puedan disponer de ella en el proceso de interpretación. A partir de esta lectura, **interviene para que los niños comparen títulos estableciendo relaciones entre sus segmentos, es decir, identifiquen similitudes y diferencias a fin de decidir cuál es cuál.** Dado que las imágenes no ofrecen pistas para resolver este problema, los insta a localizar indicios en las letras para fundamentar la interpretación ("Dónde dice 'mago'. Fíjense cómo terminan los tres títulos").

Caso 3

Según las respuestas infantiles, en algunos pasajes de la clase el maestro **introduce problemas desde la ilustración** (ver ilustraciones N° 7 y 3).

Nicolás: Este es el del gato (mostrado el libro *Un gato como cualquiera* cuyo título ha solicitado su maestra).

Docente: ¿Cuál era el título?

Nicolás: "El gato cualquiera"... mirá, tiene el gato (señalando la imagen).

Docente: ¿Se acuerdan el título? Era "Un gato como cualquiera". Miren, acá hay otro que tiene un gato. ¿Cuál será? (mostrando *Gato tiene sueño*)

Nicolás sostiene su interpretación considerando de manera exclusiva los datos de la imagen. A fin de que los niños consideren progresivamente datos del texto para construir significados, la maestra presenta otros materiales similares. Para decidir entre *Un gato como cualquiera* y *Gato tiene sueño*, se requiere explorar ambas escrituras.

Junto a los problemas que suceden al comparar distintos libros, una misma portada puede dar ocasión a verdaderos problemas de lectura: localizar el título en la tapa, decidir cuáles son sus límites y el significado de sus partes.

A partir de la interacción temprana con los libros, los pequeños lectores suelen advertir algunos de los rasgos distintivos de los títulos: "Es éste porque tiene las letras más grandotas", "Acá, donde dice más importante". Tal como señalan estos comentarios, el tamaño de las letras es un recurso tipográfico que han aprendido a considerar como pista, en su frecuentación con el material.

Sin embargo, por diseño de edición la elección tipográfica puede no coincidir con estas afirmaciones. Aquí, el problema de localizar el título, no parece ser menor. *La verdadera historia del Ratón Feroz* es un ejemplo de ello.

Caso 4

Los niños deben localizar el título de la obra para registrarlo. La maestra interviene en el grupo de Emiliano y Julieta (ver ilustración N° 8).

Docente: A dónde les parece que dice “La verdadera historia del Ratón Feroz”.

Emiliano: Acá. “La verdadera historia” (deslizando su dedo en *Ratón Feroz*) “del Ratón” (en *Ilustraciones de*) “Feroz” (en *Elena Torres*).

Julieta: A ver... (repite el señalamiento de manera similar). Sí.

Para ambos alumnos las letras más grandes son indicio de comienzo de título. Es allí donde inician su interpretación, incluyendo las escrituras contiguas –aunque más pequeñas y con datos del ilustrador- a fin de lograr correspondencia entre lo leído y lo escrito.

La maestra interviene para que los niños reflexionen sobre las relaciones entre las partes leídas y las partes escritas.

Docente: Uds. dicen acá “La verdadera historia “ (señalando *Ratón Feroz*)

(Los niños asienten)

Docente: ¿Con qué termina “La verdadera historia”?

Emiliano: ¡Con “i”!

Julieta: Yo sé con qué termina...pero no me acuerdo.

Docente: “Historia”.

Emiliano: ¡Con “o”! (silencio) No, con “a”. Ah! ahí está la “i” (con sorpresa señala la segunda “i” en *Ilustraciones*).

Docente: Aparece la “i”, termina con “a”. ¿Entonces aquí dirá “La verdadera historia”? (en *Ratón Feroz*).

Emiliano: No (mirando la escritura y dudando).

Docente: Si el título es “La verdadera historia del Ratón Feroz” ¿Dónde empieza y dónde termina?

Emiliano: ¡Acá empieza! (señalando la primera línea donde dice *Graciela Montes*).

Docente: ¿Qué dice ahí?

Julieta: El autor (como si fuera obvio).

Docente: ¿De quién eran todos estos libros que estamos fichando?

Julieta: De Graciela Montes.

Docente: Y aquí donde señala Emi, qué dice

Julieta: Graciela Montes, tenía que tener ésta de “Graciela” (señala G) y terminar con la “ese” como acá (indica S en *Montes*, apelando a un criterio previamente discutido y acordado con otros compañeros).

Docente: Sí, ahí dice “Graciela Montes”.

Emiliano: Entonces empieza acá (señalando la línea siguiente: *La verdadera*)

(Julieta asiente).

Docente: Sí, empieza ahí. ¿Cómo dice?

Emiliano: “La verdadera historia” (señala en *La verdadera*), “del Ratón” (en *historia del*), “Feroz” (en *Ratón Feroz*).

Docente: ¿Dónde dice “Ratón Feroz”?

(No responden)

Docente: “Feroz”... ¿como “Federico”?

Julieta: Sí, acá tiene la de Fede (F en *Feroz*)

Docente: Sí, ahí dice “Feroz”. ¿Y “Ratón Feroz”?

Emiliano: “Ratón Feroz”... (pensando en voz alta).

Julieta: Acá (señala *Ratón Feroz*), porque “Ratón” empieza de “Ratón Feroz” (indicando que antecede a *Feroz*).

Docente: Sí, ahí dice. Ahora les leo todo el título para que vean qué dice en cada parte (lee y señala).

En esta clase, la búsqueda de ajuste a los segmentos del texto orienta los intercambios. La maestra interviene para que los alumnos re-interpretan y auto-controlen su lectura apoyándose en pistas cualitativas del texto (Ej: “Con qué termina `La verdadera historia`”, “Aparece la `i`, termina con `a`. ¿Entonces aquí dirá `La verdadera historia`?”); aporta información a través de un nombre conocido (el nombre de un compañero, “Federico”) e informa –por último- qué y cómo dice el título completo a través de su lectura.

A través de estos cuatro fragmentos nos propusimos analizar la manera en que los niños se constituyen en productores de conocimiento al interactuar como lectores con el docente, los compañeros y los materiales de lectura.

En estas clases el maestro plantea problemas e interviene para que los niños tengan oportunidades de explicitar, intercambiar y ajustar interpretaciones con los compañeros, sin validar de entrada la versión convencional. Interviene para que la lectura resulte un verdadero acto de coordinación de informaciones y no un acto de descifrado ni de adivinación: lee los títulos necesarios sin indicar su localización; aporta información a través de su escritura o recurriendo a otros materiales impresos; introduce ilustraciones para profundizar una discusión; interviene para que los niños comparen títulos y establezcan relaciones entre sus segmentos, para que reflexionen sobre las correspondencias entre lo dicho y lo escrito; interviene como lector, es decir, lee –sin deletrear ni silabear y señalando la escritura- para que los niños conozcan lo que efectivamente está escrito.

Comentarios finales

Nos planteamos analizar el funcionamiento de una propuesta constructivista en las salas de jardín de infantes a fin de conceptualizar el lugar del maestro, los alumnos y la práctica social de lectura en situaciones donde los niños leen por sí mismos durante la alfabetización inicial. En otros términos, ilustrar la manera en que se enseña y se aprende a leer de manera autónoma, desde un marco constructivista e interaccionista.

Los libros, como materiales de circulación social en tareas con sentido para los niños, se presentan como soportes adecuados para plantear problemas de lectura: dónde se encuentra un título solicitado entre un conjunto de títulos; dónde está el título en la tapa -entre otras escrituras- y cuáles son sus segmentos; qué dice en cada uno de ellos.

El sistema de escritura y las prácticas del lector en búsqueda de ciertos datos específicos, se presentan como contenidos en el transcurso de las situaciones analizadas. El maestro trabaja desde la complejidad del sistema y plantea a sus alumnos explorar los materiales anticipando significados, verificando o reformulando la interpretación. Aún cuando los niños no leen de manera convencional, la situación didáctica les propone aprender a leer, preservando la actividad de lector.

La búsqueda de significados a partir de los saberes de los alumnos, abre en el aula amplios espacios para todas las voces, para confrontar puntos de vista, para sostener o transformar el propio. Sea que los niños consideren solo datos del contexto para decidir sobre lo escrito o bien intenten -con mayor o menor éxito- coordinaciones cuantitativas y / o cualitativas sobre los textos, en todos los casos encuentran oportunidades para probar y transformar sus propias conceptualizaciones.

Tal como hemos expuesto, la intervención del docente resulta central para que esto suceda en las aulas. Al planificar la tarea toma decisiones sobre el material de lectura: selecciona los libros considerando aspectos textuales y contextuales y anticipa posibles problemas e intervenciones acordes a las posibilidades de sus alumnos. En el transcurso de la clase interviene para que los niños puedan avanzar en la construcción de significados, es decir, para enseñar a leer.

Para finalizar, creemos que las palabras de Lerner sintetizan de manera acabada el sentido del constructivismo en el aula

(...) enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es -finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela (Lerner, 1996:98).

Notas:1 En este trabajo se denomina "Jardín de Infantes" a la institución del Nivel Inicial que atiende a niños de 3 a 5 años.

2 En las propuestas a las que hacemos referencia la enseñanza de la lectura y la escritura se desarrollan de manera simultánea, es decir, en las salas se plantean tanto problemas de producción como de interpretación.

Resulta necesario aclarar qué entendemos por enseñar a leer y escribir en el jardín de infantes. "Cuando decimos que desde muy pequeños los niños pueden iniciar el proceso de comprensión de la lectura y la escritura, decimos en realidad que ya se están alfabetizando. Por eso, y porque además resulta un contenido valioso desde el punto de vista cultural, el jardín debe asumir un **compromiso alfabetizador**. Pero este compromiso no debe confundirse con la producción alfabética. **No significa estipular niveles de logro por salas o edades, ni adquirir la alfabetización del sistema al egreso del jardín**. Supone trabajar los contenidos de manera sistemática y con propósitos claros. Enseñar desde las posibilidades de los niños para su transformación" (Molinari, 2000: 19-20).

3 Docente: Graciela Brena. Jardín de Infantes de la Escuela Graduada "Joaquín V. González", Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Coord. área Didáctica de la Lectura y al Escritura: C. Molinari.

4 Docentes.

Caso 1: Docente Rosa Pi. Luján de Cuyo, Mendoza, Argentina. Proyecto de Capacitación. Coord. A. Siro y C. Molinari. Fundación Bemberg.

Casos 2, 3 y 4: Docente Guillermina Lanz. Jardín de Infantes de la Escuela Graduada "Joaquín V. González", Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Coord. área Didáctica de la Lectura y al Escritura: C. Molinari.

Bibliografía citada

-Brun, Jean (1979) *Pedagogía de las Matemáticas y Psicología: análisis de algunas relaciones*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra.

-Castedo, M.; Molinari, C.; Siro, A. (1999) *Enseñar y Aprender a Leer*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.

-Castedo (coord.), Molinari, C; Torres, M. ; Siro, A. (2001) *Nivel Inicial y EGB1. Propuestas para el aula. Material para docentes*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la República Argentina.

-Coll, C. (comp.)(1983) *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.

-Ferreiro, E. (1985) *Psicogénesis y Educación*. Documentos del Departamento de Investigaciones Educativas. México: CINESTAV-IPN

-Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1979a) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

-Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (1979b) *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. Informe de investigación. México: Dirección General de Educación Especial.

-Ferreiro, E.; Teberosky, A (1981) "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e informaciones específicas de los adultos". *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)*, Año 2, 1, 6-14.

-Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (1982) *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. Dirección General de Educación Especial. , México: SEP-OEA (fascículos 1 a 5).

-Ferreiro, E. (1997) *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: SigloXXI.

-Ferreiro, E. (1991) "Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis". En: Y. Goodman (comp.). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.

-Goodman, K. (1996) "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística". En: *Los procesos de lectura y escritura*. Textos en contexto N°2. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.

-Kaufman, A.; Castedo, M.; Teruggi, L.; Molinari, C. (1989) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.

-Lerner, D. (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: A. Castorina; E. Ferreiro; D. Lerner; M. Kohl de Oliveira. *Piaget-Vygotsky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.

-Lerner, Delia; Castedo, Mirta; Cuter, María Elena y otros: *Pre-Diseño Curricular para la EGB – Primer Ciclo (1999)* . Prácticas del lenguaje. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires – Secretaría de Educación – Dirección de Currícula.

-Lerner, D (2001) "El quehacer en el aula como objeto de análisis". Textos, N° 27. Barcelona: Graò.

-Molinari, M.C. (1997) *Localizar títulos en un proyecto de lectura*. Orientaciones para el docente y videograbación. Nivel Inicial- Escuela Graduada "Joaquín V. González". Universidad Nacional de La Plata (de circulación interna).

-Molinari, M.C. (1999) "Intervención docente en la alfabetización inicial". En: Castedo, M.; Molinari, C.; Siro, A. (1999) . *Enseñar y Aprender a Leer*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.

-Molinari, M. C (2000): "Leer y escribir en el jardín de infantes". En: Kaufman A. M: (comp) *Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires, Ed. Santillana .

-Molinari,C. (2002): "Participar activamente de la cultura escrita. Un desafío para la enseñanza de la lectura y la escritura en el Jardín de Infantes y en los primeros años de Educación Básica". En: González Moreira; Molinari; Pinzas; Crawford y otros: *Lectura comprensiva temprana. Para que leamos desde la infancia, mucho más y mejor*. Serie Formación Docente y Modernización de la Educación 5- Lima: UNICEF- GTZ-Ministerio de Educación.

-Nemirovsky, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.

-Solé, Isabel (1993): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó

-Teberosky, A (1982) "La construcción de escrituras a través de la interacción grupal". En: Ferreiro y Gómez Palacio (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Para seguir leyendo

- ✓ **Bombini, G. (2004). La lectura, una práctica posible. En *El Monitor de la educación*. Nro.1. Quinta época. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.**

<http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/lectura.htm>

La lectura, una práctica posible

La lectura es tanto un placer como un desafío lingüístico, cognitivo y estético. Y un hecho privado, a la vez que una experiencia a compartir. El lugar de la escuela en este mundo de posibilidades.

LA LECTURA Y LA VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA

Cada día, en cada una de las escuelas de nuestro país, ocurren situaciones de lectura. Maestros, bibliotecarios y profesores proponen la lectura de textos, con distintos propósitos. Los chicos y las chicas leen en busca de nueva información, leen para disfrutar de ficciones variadas, leen para sí mismos y para otros.

Las situaciones son diversas, las circunstancias en que se producen, heterogéneas; pero sin duda es la escuela ese espacio de alcance universal donde millones de chicos, jóvenes y adultos encuentran la gran ocasión de participar en la experiencia de leer. Una escuela como la de hoy, acaso carente de textos o por el contrario saturada de "otros" textos que se presentan en los más variados formatos y de la mano de las más variadas tecnologías, continúa siendo sin embargo, el domicilio específico para ejercer el derecho de todos a ingresar en el universo de la cultura escrita.

Sabemos que las condiciones sociales y culturales en que es posible que se dé ese ingreso varían, que las disponibilidades materiales no son las mismas en todos los casos, que los puntos de partida acaso sean desiguales; no obstante, la lectura es parte de las preocupaciones cotidianas de todos los que transitan las escuelas y en este sentido, maestros, profesores y bibliotecarios esgrimen cada día nuevas estrategias para hacer de la lectura una actividad posible. Preocuparse por la lectura es estar atento a que esta práctica cultural tenga un lugar entre las

tareas escolares, es propiciar encuentros interesantes entre los chicos y los libros, es innovar en términos didácticos en busca de nuevas maneras de poner la lectura a disposición de todos y es también procurarse libros, o sea, mantener repertorios actualizados y ricos en opciones.(1)

LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA: PROYECTOS Y EXPERIENCIAS

Los planes, programas y otros proyectos comprendidos dentro de lo que habitualmente se llama "promoción de la lectura", desarrollados en distintos niveles -desde los planes nacionales y provinciales, los proyectos de un distrito escolar, hasta las iniciativas de una escuela o un grupo de docentes en particular- se presentan como líneas de acción que buscan sensibilizar a la comunidad educativa en general y que, en muchos casos, se ocupan de proponer estrategias específicas, modos de trabajar con la lectura que potencian todas sus posibilidades. Taller de lectura y escritura, lecturas en voz alta a cargo de los docentes, de los bibliotecarios o de los propios niños, "hora del cuento" y otros tipos de actividades en la biblioteca, sesiones de narración a cargo de especialistas, visitas y diálogos con escritores, mesas y ferias de libros en la escuela o fuera de ella, son algunas de las experiencias típicas y siempre estimulantes que ponen la cuestión en el tapete y que comprometen a todos.

¿En qué sentido estas prácticas de taller, de características más informales, estas sesiones de narración oral, estas visitas de escritores como verdaderos acontecimientos culturales de la escuela contribuyen al "éxito" en los aprendizajes? Y esa tarea sigilosa y pertinaz de los bibliotecarios escolares, ¿ayuda a revertir las situaciones de exclusión en un sistema educativo que demanda mayor permanencia y prolongación de los tiempos de escolarización de los niños? ¿Qué nuevas estrategias didácticas y modos de circulación de los bienes culturales en la escuela propone la promoción de la lectura? ¿Ayuda a construir vínculos duraderos e intensos con la cultura escrita? ¿De qué manera contribuye al establecimiento de relaciones creativas para la apropiación del conocimiento? Estos son algunos viejos problemas que se enuncian hoy con nuevas preguntas.

Seguramente, la promoción de la lectura puede constituirse en un proyecto potente para la generación de nuevas experiencias que contribuyan no solo al desarrollo curricular sino también al ensanchamiento del horizonte cultural de la escuela y, en definitiva, a la permanencia de los chicos dentro de ella.

Trabajar en proyectos de promoción de la lectura invita a la vez a una revisión constante de los modos en que se propician las experiencias, y también de los modos en que se reflexiona sobre ellas. Una primera manera de hacerlo es evitando toda generalización; cada sujeto y cada escena de lectura en particular debe analizarse en lo que tiene de específico y en relación con lo que aporta como una nueva manera de entender qué es la lectura y cómo se convierte en una actividad posible dentro y fuera de la escuela.

Una escena en la periferia urbana de la ciudad de San Juan da cuenta de que leer literatura puede convertirse en una experiencia para compartir. Un auditorio heterogéneo de unas cincuenta personas reunido en el patio techado de la escuela -allí se encontraban maestros, porteros, personal de cocina, directivos, padres de los niños- discutía en torno a dos textos: uno de Silvina Ocampo y otro de Graciela Cabal, que tematizaban la cuestión del miedo, sensación de un modo u otro transitada por todos. Las experiencias previas con el miedo, literarias y de la vida, generaron una rica proliferación de sentidos, de impresiones compartidas, de relaciones sorprendentes donde la llamada "comunidad educativa" compartió una experiencia cultural en el ámbito de la escuela y sin que nadie hubiera faltado a la cita.

Otra escena de lectura muestra el impacto generado por la narración y la lectura en voz alta de cuentos de literatura infantil, en un grupo de mujeres a cargo de un comedor infantil que da de comer a ciento cuarenta niños de un barrio muy pobre de la ciudad de Paraná. Allí, el entusiasmo por las historias llevó a dos adultas mayores analfabetas a memorizar los textos para luego poder renarrarlos a los niños. Otras mujeres mayores que sí sabían leer les leían a aquellas; y en esa escena, la apropiación por vía de la oralidad de un producto de la cultura escrita permitió la construcción de una representación de lo escrito y de lo narrativo, que llevó a estas mujeres a interesarse por participar en alguna actividad de alfabetización: leer y escribir se convirtió en una nueva expectativa para estas nuevas narradoras que nunca antes habían estado en contacto con esas formas de literatura. De poco

sirvieron las previsiones del equipo técnico que coordinaba la experiencia, o lo programado por el narrador y por la especialista en literatura infantil; todos desbordados por el hecho de que esta presencia de analfabetos desbarató positivamente cualquier idea clásica de promoción de la lectura.

Por fin, una experiencia realizada en una escuela de la periferia de la Ciudad de Buenos Aires demostró cómo la lectura podía interpelar en forma significativa a niños provenientes de hogares de familias migrantes de otras zonas del país y de países limítrofes, que manejaban alguna lengua aborigen como parte de los intercambios cotidianos con sus pares y con su familia. Estas "otras lenguas" se presentan como estigmatizadas en el ámbito de un sistema escolar que durante un siglo apostó a la homogeneización lingüística y cultural. Por este motivo, en entrevistas informales con los niños, ellos borraban toda información acerca de su procedencia, el lugar de origen de su familia y, más aún, del dominio de otra lengua. Sin embargo, era en los patios, en la hora del recreo, cuando se podían percibir esas otras lenguas que de hecho resonaban en la escuela. En el trabajo de promoción de la lectura realizado con libros de autores latinoamericanos, que forman parte de una colección producida por la Secretaría de Educación de México y que llegan al resto de los países de la región a través del Proyecto Podemos Leer y Escribir, coordinado por la Ceralc-Unesco, los niños pudieron advertir las distintas variantes del español que se presentaban en los distintos textos y realizar un descubrimiento lingüístico: el español no es homogéneo. Esta nueva percepción les permitió confiar al coordinador y a los otros niños -sin temor a la estigmatización- relatos acerca de sus vidas, sus familias, sus experiencias culturales; y comparar entonces léxico, estructuras, modos de significar del español y de las otras lenguas.

PARA UNA NUEVA AGENDA

Los casos antes comentados nos hablan de algunas relaciones sobre las que es necesario hacer algunos énfasis en una agenda sobre la promoción de la lectura.

Por una parte, la necesidad de trabajar en proyectos de lectura que incentiven experiencias en distintos espacios de la vida social (familia, bibliotecas populares, sociedades barriales, comedores infantiles, centros de jubilados, gremios, diversas asociaciones de base) propiciando las relaciones entre estos espacios y la escuela, a fin de potenciarla como espacio público de construcción colectiva. La lectura es una práctica cultural que se comparte, y en este sentido puede proponerse su transversalidad: atraviesa a la escuela y la excede, es un potente argumento para el encuentro entre la escuela y la comunidad.

Asimismo, podemos afirmar que la lectura de textos literarios ocupa un lugar central en las prácticas de promoción de la lectura y de formación de lectores. Muchas experiencias muestran que es a través de la literatura como los sujetos llegan al mundo de la cultura escrita, y que la literatura propicia modos de leer particulares. La formación del lector en la tarea de promoción tiene a estos modos de leer como un momento clave. Las operaciones de lectura que despliegan niños, jóvenes o adultos con los que estamos trabajando merece toda nuestra atención y nuestro más fino oído: ¿cuáles son las hipótesis que realiza un niño frente a la lectura de un texto, o frente a un libro de imágenes? ¿Cuáles son las relaciones que establece un adulto entre sus experiencias de vida, y esas otras experiencias intangibles y a la vez tan cercanas que se representan en un buen texto de ficción? Se trata de un desafío que opera en todos los órdenes: lingüístico, cognitivo y estético. Leer es un desafío, y si en una nueva agenda de la promoción decidimos jerarquizar leer literatura, este desafío se amplifica en la riqueza retórica, semántica y simbólica que todo texto literario acarrea.(2)

Además, la lectura es una experiencia que se va desarrollando en el límite entre lo íntimo y lo público: somos lectores y somos formadores de lectores, leemos para nosotros o leemos para otros, leemos en nuestro hogares o leemos en la escuela. Se trata de una de las líneas más interesantes en relación con la posición del docente frente a la lectura, y que se puede resumir en algunas preguntas: ¿Qué lugar se le otorga a leer literatura como parte de los requerimientos de capacitación de los docentes como profesionales? ¿Qué desafíos y qué dificultades les propone a los docentes la lectura de libros de ficción para adultos? ¿Qué relación existe entre la experiencia del docente como lector adulto y la tarea de formar lectores?

En el límite entre la lectura íntima y la lectura pública, escolar, se resuelven desafíos interesantes que merecen una

reflexión dentro de una agenda de promoción de la lectura. Una agenda de muchos autores que se construye en el entramado entre las líneas que las distintas gestiones nacionales y jurisdiccionales proponen, la riqueza de la vida cultural y literaria de cada comunidad, y la diversa y rica experiencia que día a día escuelas y docentes llevan adelante en aulas, bibliotecas y otros ámbitos.

Gustavo Bombini

Plan Nacional de Lectura, MECyT

- ✓ **Molinari, M.C. (2000). Leer y escribir en el jardín de infantes. En Kaufman, A.M. (comp.). *Letras y Números. Alternativas didácticas para Jardín de infantes y primer ciclo de la EGB*. pp.15-21. Buenos Aires: Santillana.**

<http://www.santillana.com.ar/02/xtextos/0501.asp?level=inicial&mat=Lengua&sec=1>

Leer y escribir en el jardín de infantes por María del Carmen Molinari

Lectura, escritura y alfabetización inicial.

La formación de usuarios competentes del lenguaje escrito resulta en la actualidad un desafío para la alfabetización. Desde hace algunos años, existen acuerdo sobre la necesidad de formar niños capaces de leer y producir con calidad texto de uso social, en sus distintas variedades discursivas, con adecuación a las circunstancias comunicativas (propósitos de la comunicación, destinatarios, etc.) Saber leer y escribir no significa sólo conocer el sistema alfabético de escritura, saber hacer las letras o poder decir las en un acto de lectura. Alfabetizarse supone además un uso adecuado del lenguaje escrito -y de otros leguajes- frente a distintos desafíos: saber leer críticamente una información periodística, comprender la información relevante de un material científico y resumirla por escrito, disfrutar de un texto informativo o literario, producir una solicitud de empleo convincente, expresar claramente nuestros sentimientos en una carta...

Haremos algunas consideraciones con respecto a ambos procesos.

AL escribir, los usuarios ponen en juego conocimientos de distinta naturaleza. Quien escribe posee conocimientos sobre el sistema de escritura o sistema de notación alfabético, es decir, acerca de sus elementos - letras y tipos de letras, signos especiales - y las reglas que rigen su relación. Pero además de las letras, quien escribe pone en acción conocimientos sobre el lenguaje escrito o el "lenguaje que se escribe", según denominación de C. Blanche Benveniste. Es el conocimiento de un lenguaje más formal a la vez que diferente según las variedades discursivas, es decir, un lenguaje que por su uso social es esperable encontrar de manera escrita y que por ciertas características lingüísticas denota una diferenciación textual: el lenguaje de las noticias, de los cuentos, de las cartas...

Al mismo tiempo, los usuarios conocen y ponen en práctica ciertos procedimientos durante el proceso de escritura. En este proceso redaccional los buenos productores prevén y evalúan constantemente qué escribir y cómo hacerlo en acciones recursivas de planificación, textualización y revisión hasta lograr el producto deseado. Por lo general, sus textos no surgen de primera intención; es necesario volver una y otra vez sobre ellos hasta alcanzar la mejor producción en contenido y forma. (1)

Los procesos de escritura también se conceptualizan como procesos más comprensivos y complejos. La lectura no se concibe ya como una actividad de descifrado destinada a "tomar" el significado que el autor "deja" a disposición del lector del texto. Supone un proceso activo de coordinación de informaciones de distinta naturaleza en donde el texto, el lector y el contexto aportan a la comprensión; un proceso de transacción a través del cual tanto el que lee como aquello que se lee resultan modificados.

Como en la producción escrita, también aquí el lector pone en juego, entre otros, saberes sobre el sistema de escritura y sobre el lenguaje escrito: conoce las letras, las convenciones ortográficas, y también espera encontrar desde "el lenguaje que se escribe", cierta modalidad que caracteriza al tipo de texto.

Quien se enfrenta a un texto lo hace desde alguna intencionalidad que le otorga sentido, una intencionalidad que orienta su acción: lee con el propósito de obtener una información general sobre un tema de interés o para localizar un dato específico y profundizar sobre él; lee para seguir instrucciones y realizar de esta manera alguna acción; lee en voz alta para comunicar un texto a otros, cuidando de hacerlo de la mejor manera posible; lee por leer, guiado sólo por el gusto que le provoca la situación de lectura; lee para escribir, es decir, con el propósito de extraer algunas conclusiones y ponerlas al servicio de la propia producción.

En todos los casos el propósito guía la actividad del lector. Tal como lo expresa Isabel Solé: "[...] los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la

comprensión del texto. Existe un acuerdo general sobre el hecho de que los buenos lectores no leemos del mismo modo cualquier texto, y que justamente un indicador de nuestra competencia reside ahí, en la posibilidad de utilizar las estrategias necesarias en cada caso"(1993).

El lector despliega diversas estrategias frente a los materiales escritos. Esas estrategias remiten a acciones de muestreo para seleccionar algunos elementos y a partir de ellos construir una anticipación; realizar predicciones en relación con el contenido que vendrá; ejecutar inferencias que se derivan de ciertos datos aportados por el autor pero que no han sido presentados de manera explícita; monitorear constantemente las anticipaciones para confirmarlas o hacer autocorrecciones, etc.

Las consideraciones realizadas en torno a los procesos de lectura y escritura no son ajenas a los niños pequeños. Su adquisición reconoce un origen preescolar.

Algunas investigaciones ampliamente difundidas en nuestro medio informan cómo los niños aprenden activamente a leer y escribir, cómo "leen" y "escriben" antes de hacerlo de manera convencional, cómo adquieren saberes sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito a través de su contacto con textos de circulación social, cómo se inician en los procesos redaccionales, cómo construyen estrategias lectoras frente al desafío que plantean las distintas prácticas de lectura (E. Ferreiro, A. Teberosky, L. Tolchinsky y otros). El conocimiento de estos procesos tuvo un impacto decisivo en el Nivel Inicial.

Ha existido históricamente una discusión en cuanto a si se debe o no enseñar a leer y a escribir en el jardín de infantes. En un artículo esclarecedor, E. Ferreiro explica por qué ambas posiciones, al compartir los mismo supuestos, plantean en realidad un "falso dilema" (1982). Tanto los partidarios de "adelantar" la enseñanza de las letras y sus combinaciones en jardín de infantes, como aquellos que consideraban que el niño aún no estaba "maduro o preparado" para ello creían en la existencia de un punto de partida absoluto o institucionalmente determinable para que aquél "empezara" a aprender: para unos, el comienzo se localizaba en el jardín, para otros en el primer año. Ambos consideraban además que la enseñanza se impartía desde un saber acabado -el sistema alfabético convencional, graduado y presentado letra por letra- y que ninguna otra forma de entender este sistema existía con anterioridad.

A partir de las investigaciones psicogenéticas, conocemos otra realidad. Frente a los materiales escritos que existen en su medio social y las acciones que otros ejercen sobre esos materiales, los niños construyen explicaciones sorprendentes que hoy podemos interpretar. En este sentido, sabemos que más allá de las instituciones y aun sin su permiso, ellos pueden "empezar" a aprender. La difusión de estas investigaciones aportó datos significativos para esclarecer aquella discusión sobre la alfabetización en el jardín de infantes.

Sin embargo, el impacto de estos conocimientos en el campo de la didáctica dio origen a diversas interpretaciones, algunas de las cuales reeditaron aquel falso dilema y no lograron abandonar la graduación como criterio orientador de la enseñanza. En estos casos, transformaron algunas prácticas y conservaron otras.

Conociendo ahora las posibilidades de los niños, el inicio de la enseñanza se desplaza sin dudas al jardín de infantes. La lengua escrita se acepta como contenido, pues se sabe que los niños aprenden más allá del permiso de los adultos. Sin embargo, los límites del "poder o estar listos para aprender" reaparecen y nuevamente son objeto de graduación institucional. El problema de "cuánto enseñar" vuelve a condicionar las decisiones pedagógicas. Hay una creencia bastante difundida que consiste en pensar que la sala de 5 años es el momento más adecuado para "empezar" a proponer situaciones de lectura y escritura con intencionalidad educativa (¿desde el inicio o después de las vacaciones de invierno?); suele considerarse que en la sala de tres años "son todavía muy pequeños"... La de 4 es la que más dudas plantea.

Nuestra opinión es otra. Creemos que el maestro debe propiciar el contacto entre los niños y las prácticas sociales de lectura y escritura en la diversidad textual desde el ingreso al jardín. Para aprender a leer y a escribir es necesario que los niños "lean" y "escriban", es necesario que se les lea y escriba desde siempre. La idea de construcción es solidaria con la de interacción.

¿Cuál es el lugar del jardín de infantes con respecto a la alfabetización? Tal vez la respuesta sea obvia. Cuando decimos que desde muy pequeños los niños pueden iniciar el proceso de comprensión de la lectura y la escritura, decimos en realidad que ya se están alfabetizando. Por eso, y porque además resulta un contenido valioso desde el punto de vista cultural, el jardín debe asumir un compromiso alfabetizador. Pero este compromiso no debe confundirse con la producción alfabética. No significa estipular niveles de logros por salas o edades, ni adquirir la alfabetización del sistema al egreso del jardín. Supone trabajar los contenidos de manera sistemática, con continuidad y con propósitos claros. Enseñar desde la posibilidad de los niños para su transformación.

¿Cómo responder al desafío de la alfabetización?

Cuando la lectura y la escritura se convierten en contenido, nos enfrentamos al problema de la transposición didáctica, es decir, al problema de las transformaciones que han de operarse en aquel objeto social para que pueda constituirse en objeto de enseñanza. En la tradición escolar, este contenido aparecía dissociado de su uso extraescolar. En las prácticas de enseñanza habitual, aprender a leer y a escribir estaba claramente diferenciado del leer y escribir real: lo que se leía y escribía se controlaba en cantidad de grafías secuenciadas y extensión reducida, es decir, inicialmente algunas letras en palabras o frases cortas. Se leía sólo para aprender a leer las letras, se escribía para reproducirlas con el propósito de ejercitar el mecanismo de la escritura y para que lo leyera y lo

escuchara la maestra. La deformación del objeto presentaba una versión escolar ajena a la práctica social, es decir, un objeto diferente del que en realidad se pretendía comunicar.

Siendo estas prácticas sociales de lectura y escritura objeto de enseñanza también en el jardín, no proponemos una modalidad didáctica que, con continuidad en la Educación General Básica, plantee a los niños situaciones de enseñanza que giren en torno a la lectura y escritura de textos realmente utilizados en la cultura, contemplando la mayor variedad posible. Situaciones de producción e interpretación de textos completos, con destinatarios claros y propósitos comunicativos. Situaciones que planteen a los niños problemas ante los cuales sea necesario buscar alternativas de solución; problemas que permitan aproximaciones sucesivas a los contenidos en las situaciones de clase produciendo, reflexionando y transformando lo producido. En estas situaciones didácticas, los niños deben poder explicitar sus saberes, confrontándolos con las ideas de otros niños y del docente, y con distintos materiales escritos, para transformar esos saberes en otros más próximos a la convencionalidad de los textos y las prácticas que se desea comunicar.

- **Bello, A. y Holzwarth, M. (2002). *La lectura en el nivel inicial*. Buenos Aires: Secretaría General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.**

http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2002/la_lectura_en_el_nivel_inicial.pdf