

Lectura, escritura y oralidad desde la Educación Inicial

Olga Belocón | Máster en Educación con énfasis en Didáctica. Formadora en PAEPU.

Luego de escuchar a las docentes que expusieron sobre la propuesta de cambiar el espacio del trabajo en el jardín, que planifican talleres donde en diferentes días se propone a los niños participar con compañeros y docentes que no son aquellos con los trabajan a diario, consideramos que esta modalidad habilita la comunicación. Desde muy pequeños, los niños deben hablar, realizar junto con otros compañeros del jardín la propuesta que les hace la docente que no es quien todos los días está en el grupo. Esta propuesta genera entonces muy buenas oportunidades de comunicación. Se puede planificar la narración de cuentos o historias por parte de los niños, la descripción como estructura distinta a la narración, el diálogo entre personajes y el diálogo entre ellos, es decir, repetir parlamentos memorizados o dialogar en una conversación entre pares. Se cumplen estos procesos, todos insertos en muchas situaciones en las que el verbo *pensar* es fundamental; ninguno de estos procesos se da sin pensar y es necesario que se reivindique este verbo en la Educación Inicial.

Una de las maestras además comenta el trabajo con el nombre de cada niño; en un primer momento, el niño lo lleva a su casa escrito en una hoja de buen tamaño, donde la familia ayuda a adornarlo, pintarlo, ponerle figuras. Luego los exhiben y cada uno lo reconoce, y por último cada nombre pasa a una banda de papel donde la maestra los escribe a todos con el mismo color. Aquí la estrategia de reconocimiento debe afinarse y se convierte en estrategia lectora, ya que los reconocerán por la forma de la primera grafía, porque es una palabra larga, porque es una palabra corta o porque tiene tres de estas en todo el nombre TATIANA y reconoce la A.

TATIANA

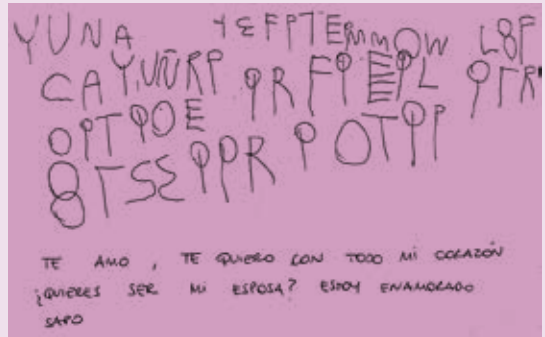
Y además la docente deberá enseñar a cada niño a copiar su nombre. Para algunos resultará más fácil que para otros, dependerá de la relación que cada uno tenga con lo escrito; con algunos habrá que mostrar hasta dónde ya lo copió y cómo seguir, a lo mejor tapamos lo que ya copió para que pueda darse cuenta de cómo sigue. La direccionalidad es una característica de nuestra escritura, que los niños deben descubrir. Podrán hacerlo al producir escritura; la enseñanza no es retórica, sino que se produce cuando hay que decidir cómo se hace, “**haciéndolo**”.

Pensar	Leer – escuchar – escribir	<i>pensar</i>
PENSAR	Escribir – leer – hablar	Pensar
<i>Pensar</i>	Hablar – escuchar – leer	PENSAR
	Escuchar – leer – escribir	
	Hablar – escribir – leer	

«La cultura escrita tiene dos comienzos: uno en el mundo, y el otro en cada persona que aprende a leer y a escribir. Por tanto, tiene también dos tipos de historia: una, la que corresponde al cambio y la evolución en el tiempo de lo que importa en la cultura escrita; la otra, las historias de vida de los individuos que aprenden a leer y a escribir y que dependen de esas aptitudes como atributos vitales en las sociedades letradas.» (Meek, 2004:25)

Por lo tanto consideramos muy importante la participación de los niños desde la educación inicial, en el marco de Proyectos didácticos donde se trabaja con textos en situaciones de lectura y escritura. En la enseñanza de la escritura se realizan propuestas donde el niño escribe por sí mismo y produce textos, aunque no emplee el sistema convencional de escritura. En estas situaciones, el niño comienza a conocer las grafías convencionales y a emplearlas en las escrituras presilábicas, silábicas sin valor sonoro, silábicas con valor sonoro, silábico-alfabéticas y alfabéticas, en un proceso que será muy rico y productivo si hay oportunidades de escribir y de hablar de sus escrituras. Hay otra forma de producir escritura, en la que el niño dicta al docente y el docente escribe de modo que los alumnos puedan ver cómo transcribe lo que le dictan, y puedan leer con el docente para analizar cómo quedan las palabras dentro del texto. En una situación habitual didáctica de lectura de cuentos en un grupo de Inicial de cinco años, en la que la maestra lee el cuento *Sapo Enamorado* que descubre que está enamorado de Pata blanca y no sabe cómo decírselo, los niños proponen la escritura de una carta de amor.

Si observamos la carta que esta niña escribió y la vemos sin la interpretación de la autora, diríamos que conoce algunas grafías convencionales, que lo escrito tiene variedad interna, linealidad y cantidad, lograda, “pero que aún no dice”, ya que esta escritura está lejos de la convencional. Cuando la niña lee lo que ella escribió, dice: “Te amo, te quiero con todo mi corazón, ¿quieres ser mi esposa? Estoy enamorado. Sapo”



Y vemos que la niña conoce cómo dice un texto escrito en primera persona para decir que quiere a alguien, pregunta con entonación de voz: ¿quieres ser mi esposa? Reafirma su amor. Y firma al despedirse. El desconocimiento de la relación fonema-grafema no impide que la niña escriba lo que ella cree que Sapo debe decir, y lo dice adecuadamente. En la siguiente imagen quiero analizar lo que sucede cuando antes de comenzar una secuencia sobre “Los piratas” trabajamos sobre “los barcos” con una enciclopedia en la que los niños aprenden qué es “timón”, “babor”, “estribor”, “proa”, “popa”, y dibujan barcos realizando un esquema donde lo escrito está en forma alfabética, no en todos los casos ortográfica, pero demuestra que el niño no logra un buen uso del espacio, ya que cuando no le alcanza la hoja sigue hacia la izquierda. Escribe desde donde marca la flecha que dibujó y no puede aún comprender la direccionalidad de lo escrito para producir y para leer. El niño que escribió este texto, además demuestra reconocer el esquema como modelo de texto, ya que escribe los nombres y describe de qué se trata, babor –la parte izquierda–, proa –la parte de adelante–, estribor –la parte derecha–.



En un grupo de niños de cinco años se realiza un proyecto sobre “Los monstruos”, donde se leen historias al respecto y los niños, por equipos y a través de la plástica, deben crear a sus monstruos. Entonces se les propone a los equipos que cada uno describa cómo será su monstruo y luego realizarán las creaciones plásticas atendiendo a las características que presentaron de su criatura. Es así que dos niños trabajando juntos crean a “Berti”. Según su descripción tiene: “nariz con cuerno”, “cuerno con pelo”, “garras filosas”, “ojos amarillos”.

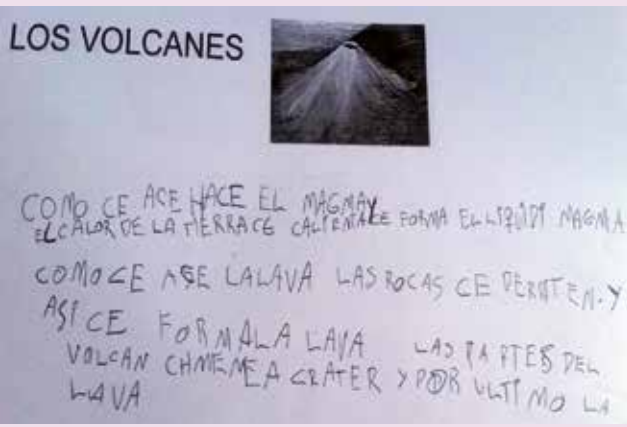
Cuando escriben ojos amarillos, acuerdan que son ocho, y por lo tanto escriben un “8” al final del enunciado. Al leerlo para la maestra comprueban que “ojos amarillos ocho” no queda bien, y ante la pregunta docente: ¿entonces cómo es?, resuelven poner el ocho antes y tachar el del final, y entonces leen “ocho ojos amarillos”.

Completan escribiendo: 1 pata, ya sin dudar de que la cantidad se escribe antes, puesto que la situación anterior permitió un aprendizaje.

Presentamos además un texto que fue escrito dentro de un proyecto de estudio sobre “Los volcanes”. Ante la presentación de varias enciclopedias, los niños se interesan por este tema y en la voz de la docente comienzan a saber sobre los volcanes más grandes de cada continente, sobre la actividad volcánica, las partes del volcán. Hicieron una representación del volcán en expresión plástica, también prepararon una torta volcán y con distintos elementos realizaron la representación de la erupción. Luego de saber mucho, los niños escribieron un texto. Este fue producido por uno de los equipos.

Si observamos el texto vemos que hay escritura que expone saberes, se pueden leer los enunciados aunque algunos de ellos no contemplan la dimensión ortográfica; pero cuando la autora lo lee, lo hace entonando el enunciado, haciendo preguntas: ¿cómo se hace el magma?, ¿cómo se hace la lava? Ello demuestra que aunque no resuelve totalmente la relación con los grafemas, conoce que los textos expositivos emplean el recurso de la pregunta retórica para hablar e informar sobre el tema.

La última imagen nos muestra escrituras dentro de un proyecto de clase en el que los niños estudian los animales por dentro, se leen enciclopedias, algún niño aporta un estudio radiológico de la pata de su mascota con un hueso quebrado y se realiza la observación de las páginas en los libros de los niños de segundo grado donde aparecen los esqueletos de varias especies. Luego de toda esa lectura, de la observación y los comentarios de imágenes, los niños hacen esquemas describiendo el esqueleto de sus mascotas, y es así que revelan lo que saben. Vemos que con estos niños suceden problemas similares a los presentados por los niños que escriben sobre el barco. La dirección de las palabras que están hacia la izquierda de la imagen está invertida, ya que los niños escriben desde la punta de flecha hacia donde tienen espacio, sin preocuparse de la convención de la direccionalidad del texto escrito. Cuando esto ocurre, debemos analizar el texto con ellos, ver cómo fue que lo escribieron y qué sucederá cuando tengamos que leerlo, qué pasará con el primer sonido de las palabras “rodillas” o “patas”; al querer leerlas se podrán dar cuenta de la situación y verán cómo se deben escribir las palabras que van a la izquierda en los esquemas.



LOS VOLCANES

COMO CE ACE HACE EL MAGMA Y

EL CALOR DE LA TIERRA CE CALIENTA CE FORMA EL LIQUIDI MAGMA

COMO CE ACE LA LAVA LAS ROCAS CE DERRITEN Y

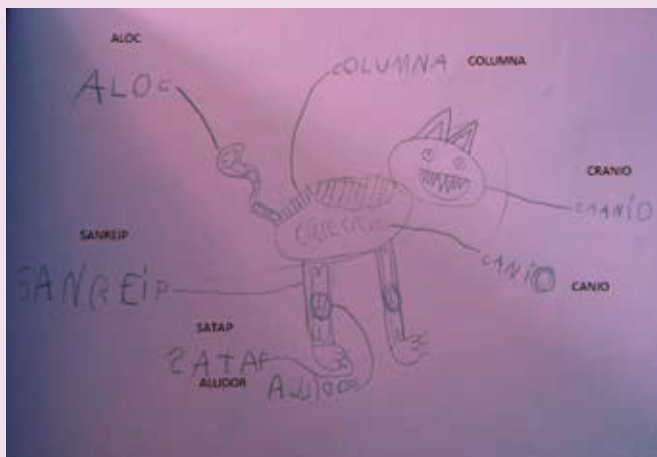
ASI CE FORMA LA LAVA LAS PARTES DEL

VOLCAN CHMENA CRATER Y POR ULTIMO LA

LAVA

«Queremos destacar que lo más relevante no reside en los niveles en sí, sino en la filiación entre niveles, de modo tal de poder distinguir y conocer eso que ya está en cada nivel y que anticipa los problemas y las construcciones que están por venir.

A la par de este apasionante camino de construcción del sistema de escritura, los niños se van apropiando del “lenguaje que se escribe”...» (Parodi y Puertas, 2014:53)



En cuanto a la lectura de textos convencionales decimos que los niños leen en dos situaciones didácticas diferentes. Una de ellas es a través de la voz del docente, ya que es a través de esa voz docente que el niño conoce “las formas de decir de lo escrito”, qué palabras se dicen y cómo se entran en los textos. La otra es la lectura por sí mismos, los niños leen en primer lugar sus propias producciones, lo que permite a los docentes ver cómo interpretan sus escrituras. Es allí donde el docente puede apreciar si el niño da el sentido al texto, aunque las grafías solo le sirvan de pretexto y sobrevuele su dedo sin detenerse en ninguna marca: si le da a cada grafía el valor de palabra, si cada grafía vale una sílaba y si esa grafía se corresponde con algún sonido; y con esos datos, el maestro debe intervenir.

«Es central ayudar a desarrollar esas estrategias [de lectura] favoreciendo la anticipación cuando el niño no se atreve a formular hipótesis –porque un método centrado en el descifrado le prohíbe equivocarse–, incitando a la verificación de las hipótesis cuando el niño evade el problema limitándose a “adivinar” el sentido del texto. [...]»

El maestro coordina esos intercambios, pone de manifiesto contradicciones que los niños no han tomado en cuenta, formula preguntas que plantean nuevos problemas, llama la atención sobre aspectos del texto que pueden poner en duda algunas interpretaciones o que pueden contribuir a superar los conflictos planteados.» (Lerner, 1996:96-97)

Detenerse a mirar cómo “hace” para que el texto “diga”, le permite al docente ver el proceso que cada niño realiza. El avance de una forma de interpretar a otras más elaboradas sucede en las diferentes prácticas de lectura en las que el niño participa. El niño lee por sí mismo; a partir de las lecturas que el niño hace cuando conoce la historia (un cuento escuchado muchas veces) y de las láminas que acompañan dicho cuento, recompone el texto empleando las fórmulas de comienzo, de finalización.

Es así como Morena, del grupo de cinco años, lee ¡Feliz cumpleaños, Winnie!, donde hay partes del texto que ella dice en forma literal y otras que ella recompone a partir de los dibujos del cuento. En un momento, la maestra interviene y pregunta: ¿dónde estás leyendo Morena? Ella, señalando el texto dice “acá”; la niña sabe que allí se lee y deja de interpretar en los dibujos y... pierde el impulso de seguir contando la historia.

Otra situación didáctica importante es la lectura de los textos que los niños saben de memoria y que dos niñas del nivel inicial leen juntas. Una de ellas ya sabe que cada grupo de letras se corresponde con una palabra de la copla memorizada y la señala cuando lee; la otra niña, que lee con ella, dice una palabra de la copla tocando una grafía, por lo tanto, al llegar al final de la primera línea se le termina la copla. Repiten la lectura y vuelve a suceder lo mismo. La segunda niña se pierde, porque intenta usar la otra parte del texto para repetir la copla. ¿Qué hace la docente en esta intervención?, le pide a la niña con mayor interpretación del texto que lo vuelva a leer y es entonces que la niña dice: –Acá dice no, acá dice burrito, y la docente se pierde de preguntar: –¿Cómo te diste cuenta? ¿Qué miraste para saber? ¿Cómo hiciste para darte cuenta? Quizás allí la niña podría haber develado a la maestra y a los demás niños, cómo hace para saber, qué mira ella para darse cuenta.

Quizás estas preguntas le ayudarían a ella a explicar sus estrategias; a los demás, a probar si a ellos les “funcionan”. Pero el momento ya pasó, ahora esa pregunta ya no puede hacerse ya que como lectoras, estas niñas están en otro lugar. Es muy importante que al planificar situaciones de lectura, el docente tenga en cuenta qué puede suceder y cómo se puede hacer la intervención didáctica, con preguntas que muestren los procesos que los niños realizan como lectores.

«¿Será que tenemos que promover la autoestima o tendremos que crear otra palabra? Si de estima se tratase, a mí me parece que lo que falta es **heteroestima**, o sea, poder generar una sociedad, una comunidad donde lo que se extienda es la posibilidad de estimar al otro, a los otros, a la singularidad de cada uno de los otros. Y la heteroestima dará la posibilidad de trabajar con la autoría.

Porque la autoría no es una cosa solista de volver sobre uno mismo y decir “¡ah!, qué lindo que soy, qué bueno que soy, qué bien que hago las cosas, hago todo bien, todo me sale bien”, mirarse en el espejo y encontrarse bueno y maravilloso. No, la autoría no es eso.


La autoría es encontrarse autor.»

(Fernández, 2009:258)

Las otras preguntas que puede hacerse un docente viendo esta interacción serían: ¿cómo es

que se lograrán avances en este tipo de interacción? ¿No será que la niña que sabe menos se siente cohibida? ¿Será que deberá seguir intentando interpretar, aunque para ello aún no haya integrado esquemas de asimilación? En la clase hay niños en distintos momentos de elaboración de la lectura, el docente pregunta y da tiempo para pensar, se ha construido un clima de respeto por cómo “cada uno lo hace”. Hay niños que están en etapas anteriores, otros que leen aun prescindiendo de las imágenes, y cada uno avanza cada vez que se dan ocasiones para leer, cada uno hace, escucha, habla con otros y aprende.

Según Castedo (1999), además de estas dos situaciones de lectura por sí mismos, existen otras dos de las que no tenemos clases grabadas. Una de ellas, leer un texto conocido, como sería un cuento o una receta escuchada una sola vez, y buscar en ellos: ¿qué dice?, ¿dónde dice?, ¿cómo dice?, donde el niño con mayor conocimiento del código puede encontrar el sentido del texto y reconocer, con estrategias microtextuales, diferentes aspectos del texto. La otra situación es la de leer el texto que no se conozca de antes, que genere que el lector despliegue todas sus estrategias; para poder hacerlo, el lector ya dominará el conocimiento del código.

«Al manejar el lenguaje escrito, ya sea al escribirlo o leerlo, se toma conciencia simultáneamente de dos cosas: del mundo y del lenguaje.» (Olson, 1995:351) 

Bibliografía

- CASTEDO, Mirta; SIRO, Ana; MOLINARI, Claudia (1999): *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- FERNÁNDEZ, Alicia (2009): “Entre ‘fracasos’ y ‘exitismos’: promover autorías” en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 93, Edición Especial: “El maestro como constructor de currículo” (Febrero), pp. 256-264. Montevideo: FUM-TEP.
- KAUFMAN, Ana María (coord.) (2007): *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- LERNER, Delia (1998): “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición” en J. A. Castorina; E. Ferreiro; M. K. de Oliveira; D. Lerner: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, pp. 69-117. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- MEEK, Margaret (2004): *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- NEMIROVSKY, Myriam (1995): “Leer no es lo inverso de escribir” en A. Teberosky; L. Tolchinsky: *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- OLSON, David R. (1995): “La cultura escrita como actividad metalingüística” en D. R. Olson; N. Torrance (comps.): *Cultura escrita y oralidad*, pp. 333-358. Barcelona: Gedisa Editorial.
- PARODI, Paola; PUERTAS, Ramiro (2014): “¿Cómo escriben los niños que escriben? Una mirada desde los inicios de la alfabetización” en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 128 (Diciembre), pp. 51-58. Montevideo: FUM-TEP.