

Algunas premisas acerca de la enseñanza de la lectura en el primer ciclo

Un colectivo docente en movimiento.
Segunda narrativa de la experiencia en curso

Ana Arburúas | Susana Bonilla | Marcela Fernández | Lucía Forteza | Elena Garcín | Ana Inés Mandl | Norma Marín | Natalia Pastrana | Ximena Pena | Virginia Rickeboer | Teresita Rimolli | Lucía Sureda | Ximena Trucco | Shirley Young*
| Maestras. Montevideo.

¿Por qué hay que volver una y otra vez sobre la enseñanza de la lectura? ¿Hay todavía algo nuevo para decir? Es tanto lo que se viene produciendo desde la Didáctica de la Lengua y, sin embargo, al llegar al aula sentimos que caemos en el vacío. ¿Por dónde empiezo a enseñar? ¿Cómo hago?

Lo primero que hicimos como noveles maestras fue intentar poner en juego lo aprendido durante la formación magisterial inicial. Con el tiempo, después de tropezones y frustraciones, de verificar insuficiencias en los marcos teóricos a los que habíamos accedido, sentimos la necesidad de revisar nuestras prácticas. Eso nos llevó a proyectarnos hacia otras áreas, a buscar

otras lecturas y a poder conocer líneas de investigación de otras disciplinas¹.

En este sentido entendemos importante dejarnos interrogar por lo empírico y aceptar los desafíos que una realidad diversa y cambiante nos plantea cada día. Nos enfrentamos a la situación de buscar otros marcos. Al decir de Carlos Vaz Ferreira: «*En pedagogía no hay libros sagrados: hay, simplemente, el estudio metódico, paciente, que se hace laboriosamente, paso a paso, razonando mucho, y, sobre todo, observando mucho*» (Vaz Ferreira, 1963).

Importancia de la decodificación: revisión de fundamentos

El primer nudo fuerte que encontramos es esa falsa dicotomía entre comprender y decodificar. ¿Hay alguna otra forma de leer que no sea comprensivamente?

* Durante el año 2012, las integrantes del grupo trabajábamos en las escuelas: N° 32, N° 60, N° 88, N° 97, N° 101, N° 166, N° 191, N° 321, N° 329, N° 354; también participó Norma Marín (Maestra de Educación Primaria que se desempeña actualmente en trabajo con niñas, niños, adolescentes y adultos en el área de Dificultades de Aprendizaje). En 2013 se han sumado compañeras de diferentes escuelas y el colectivo está abierto a nuevas integraciones. Contacto: colectivoenmovimiento2011@gmail.com

¹ Desde su autoconvocatoria en el año 2011, el grupo recurre a aportes de la metodología "natural e integral" creada por la maestra uruguaya Cledia de Mello, asumiendo y resignificando su valioso legado. No obstante, la búsqueda del colectivo es a potenciar nuestras singulares experiencias docentes desde la reflexión sistemática y abierta al diálogo con múltiples disciplinas y vertientes teóricas. Como decíamos en la primera narrativa que elaboramos, sostenemos «el propósito de contribuir en algo a las trayectorias de reflexión, ensayo y autoría de los maestros uruguayos» (Bonilla y otras, 2012:64). Es oportuno precisar que el presente relato se centra en aspectos vinculados a la enseñanza de la Lengua, aunque no es el único campo disciplinar abordado desde el grupo.

Como escribe Isabel Solé, «*leer no es decodificar, pero para leer es necesario poder decodificar*» (Solé, 1992:43). Asimismo, Pearson afirma que «*leer es el producto de decodificar y comprender*» (Pearson, 2009:19). Desde el momento en que estamos frente a un código cultural, arbitrario –construcción de la humanidad–, se hace necesario transmitir las convenciones que supone para permitir su apropiación. Todos en algún momento decodificamos para leer, solo que el lector aprendiz necesita recurrir a esta ruta con mayor frecuencia.

En esta misma línea, «*las investigaciones confirman que la decodificación facilita la comprensión, en tanto el dominio de los procesos de reconocimiento de palabras permite dedicar los recursos cognitivos a operaciones tan importantes como la de análisis sintáctico e integraciones semánticas, necesarias para la comprensión* (Lesgold, Resnick, Hammond, 1985; Lesgold y Perfetti, 1981; Perfetti y Roth, 1981; Perfetti, 1986). *En la lectura normal la decodificación y la comprensión son procesos concurrentes que además se afectan mutuamente* (Defior, 1996)» (Cuadro y otros, 2009:19).

Otra perspectiva que resulta interesante considerar plantea que «*el cerebro posee módulos aptos para aprender a leer y escribir el lenguaje oral, pero necesita de la intervención humana para activarlos a través de la enseñanza explícita y luego de práctica del circuito cerebral para su automatización. Es decir, necesita aprender en forma consciente cómo funciona el sistema, lo cual demanda una importante carga cognitiva y requiere de esfuerzo. Con la práctica, el cerebro es capaz de automatizar el proceso de lectoescritura y llevarlo a un nivel subconsciente*» (Pearson, 2008:10).

Es desde estos aportes conceptuales que podemos posicionarnos ante ciertas prácticas de enseñanza.

En primer término, no basta con enseñar a anticipar y predecir para enseñar a leer. Si la enseñanza de la lectura se reduce al abordaje de lo icónico, al abordaje de la silueta de los textos, los niños no aprenderán a leer. Esto ocurre cuando nuestras prácticas se restringen a mostrar la tapa de un libro y preguntar “¿qué dirá aquí?” para que el niño infiera a través del dibujo.

En segundo lugar, circulan actividades de lectura que instalan una complejidad que desconoce los puntos de partida reales. Por ejemplo, cuando en el mes de abril, en un grupo de primer grado escribimos en el pizarrón un texto largo y preguntamos “¿qué dice ahí?”, ciertamente un grupo de niños será capaz de reconocer información; pero ¿qué estamos haciendo por aquel grupo de niños que no logran llegar a leer por sí solos?

Aportes acerca de cómo enseñamos

La enseñanza de la lectura requiere un abordaje secuenciado y sistemático. Eso da seguridad tanto al maestro que enseña como al niño que aprende. Pero es necesario preguntarnos: ¿qué prácticas secuenciar y sistematizar?

¿Cómo comenzamos?

Partimos del cuerpo de cada niño: hacerlo sentir que es natural, en él funciona la vida, posee órganos que cumplen funciones. Destacamos la función del cerebro como órgano capaz de ordenar, pensar, razonar, crear y comprender.

Para poder comunicar lo que estamos pensando/sintiendo, podemos expresarnos a través de la música, del movimiento, gráficamente (dibujar y escribir), hablar...

Al comunicarnos por medio de la palabra hablada emitimos una serie de sonidos (fonemas) que vamos elaborando (pensamos-hablamos / hablamos-pensamos). Esos sonidos se van dando en un tiempo, en un espacio, con un ritmo y una secuencia. Exploramos, identificamos y situamos los órganos de fonación que intervienen para formar la palabra hablada. Luego de identificar el punto de articulación de cada fonema, se establece la asociación con el o los grafemas respectivos.

Tratamos de que cada niño establezca la correspondencia y hacemos notar que la boca “va más rápido” que la mano. ¿Qué partes de la boca intervienen para formar la palabra? Labios, dientes, paladar, lengua, garganta. Decimos una palabra y reflexionamos: ¿comienza y termina con el mismo movimiento? Lo vamos haciendo en forma muy lenta para que se pueda dar cuenta de la cantidad de movimientos que hizo la boca para formar la palabra y hacemos el conteo con los dedos para ver los grafemas que le corresponden en la palabra escrita (de Mello, s/f; CENI, 1988).

Escribimos la palabra o el enunciado y en cada caso vamos estableciendo las correspondencias fonema-grafema.

Compartimos un ejemplo: “*Conversamos en ronda*”.

¿Cuántas palabras tiene este enunciado?

Identificamos y analizamos la cantidad de movimientos que hace la boca para formar las palabras, ya que nuestro sistema de escritura es alfabético y todo lo que suena se escribe. Después plantearemos que hay un grafema que no tiene sonido (*h*) y que en algunos casos necesitaremos de más de un grafema para un solo sonido (*ch, qu, gue, gui, ll*).

C- La voz se tranca en la garganta y luego sale; **o-** la corriente sonora generada en las cuerdas vocales sale libremente, la boca se pone redonda; **n-** la lengua se eleva al paladar sobre los dientes superiores (nasal); **v-** los dientes se apoyan levemente en el labio inferior y empujan el aire; **e-** los labios se distienden y el sonido fluye; **r-** la lengua se eleva al paladar, golpea y vibra impulsada por el aire; **s-** se eleva apenas la lengua y toca los dientes inferiores, se impulsa el aire que pasa; **a-** la boca se abre y deja pasar el aire libremente; **m-** se aprietan los labios y sale la corriente de aire por la nariz; **d-** la lengua se coloca en los dientes superiores y empuja el aire.

En distintas ocasiones, a partir de diversos enunciados contruidos por el grupo, trabajamos sobre la base de las diferentes correspondencias de fonemas/grafemas.

Vocales - “voces libres” *o, a, u, i, e*.

Lengua *l, s, n, t, r, d, y, ñ, ll, z*.

Garganta *c, g, j*.

Labios *m, p, b, v, f*.

Grafema *h*

Signos compuestos dígrafos: *ch, rr*.

Consonante-consonante-vocal: por ejemplo, *pluma*.

Que, qui, ge, gi, gui, gue, güe, güi, y (cuando está sola o al final de palabra funciona como *i*).



Más allá del abordaje de la enseñanza del código antes explicitado, nuestro trabajo se realiza teniendo en cuenta los diferentes niveles de análisis del lenguaje: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, textual, pragmático (Lepre, 2011:14-15).

En un primer momento se presentan textos –graduando su complejidad– pero nos enfocamos en el análisis del enunciado.

Relatamos una práctica frecuente. Partimos de un libro de cuentos, por ejemplo, *Violeta*, de Susana Olaondo, planteando su lectura ampliada y compartida en el pizarrón. Escribimos un primer enunciado: *Mi amiga Violeta es una bruja genial*. Nos interrogamos por la dirección del barrido lector. Leemos colectivamente, señalando en forma simultánea las palabras en el texto para modelizar esta práctica. Introducimos preguntas centradas en la comprensión: “¿qué sabemos ahora de Violeta?” Identificamos algunas palabras clave: *Violeta, bruja*.

Abordamos un segundo enunciado: *Vuela en un pan flauta*. Luego un tercero: *Siempre usa paraguas*.

Interrogamos: “¿Dónde está escrito el nombre del personaje?” “¿Por qué es una bruja distinta a las demás?” “¿Por qué usará siempre paraguas?” “¿Qué cambiamos si quiero que en el enunciado aparezca la palabra *escoba*?” “¿Cómo suena esta letra? (*p*)” “¿Qué parte de la boca interviene cuando se produce ese sonido?” “¿Cómo suena la *p* para la *a*?, como para decir... Los niños proponen palabras que comiencen con esa sílaba. Este análisis se realiza con las distintas vocales.

Esta práctica se replica con otros enunciados del libro que vayan permitiendo construir el significado global del texto. En cada enunciado pueden incorporarse diferentes dinámicas: lectura oralizada de pequeños grupos (incluyendo consignas lúdicas²), lectura oralizada en el gran grupo, lectura en silencio y lectura oralizada individual.

² Por ejemplo: “Ahora leen solamente las niñas”, “quiero escuchar la voz de los niños que tienen hermanos”...



Algunas prácticas sistemáticas a tener en cuenta para la enseñanza de la lectura

- ▶ Enseñar la dirección del barrido lector. Aclarar que es una construcción cultural, que en nuestro idioma se lee de izquierda a derecha, pero en otros no.
- ▶ Explicitar el código: esta suena “p”, para la “a” suena “pa”, etc.; abordando también los grupos consonánticos (*bru* para decir bruja) y las sílabas indirectas (*es* como en *estrellas*). Simultáneamente a las correspondencias alfabéticas se analizan las convenciones ortográficas.
- ▶ Frecuentar la lectura oralizada. Explicitar ciertas condiciones de la oralización (por ejemplo: el uso de las pausas, el ritmo, fluidez e inflexión de la voz) importantes para la comprensión. Considerar su relevancia como elemento en la autoafirmación del aprendizaje.
- ▶ Potenciar la construcción de la conciencia fonológica en forma simultánea a la enseñanza de la lectura.
- ▶ Generar instancias de lectura compartida: todos leemos del pizarrón, lectura en duplas (maestra-niño, parejas de niños), lectura alternada (un enunciado, la maestra; un enunciado, el niño).
- ▶ Interrelacionar oralidad – lectura – escritura. Hablamos de lo que vamos a leer y de lo que ya leímos, escribimos sobre lo que leemos, leemos lo que escribimos.
- ▶ Priorizar la intervención uno a uno. En el tiempo de lectura, el maestro está atento siguiendo el proceso de cada niño, se sienta a su lado, lo escucha leer, modeliza la lectura, conversa con él acerca de lo que está leyendo; interactúa continuamente. Vamos aprendiendo a escucharlos con frecuencia, registrando notas (para nosotras mismas) sobre los trayectos particulares y devolviendo comentarios sobre esos avances a los niños.

En fin...


En este texto intentamos explorar algunas premisas acerca de la enseñanza de la lectura. Al mismo tiempo nos moviliza una inquietud más honda: ¿cómo vivimos la experiencia de enseñar?

Creemos que las prácticas de enseñanza aquí esbozadas han sido “invisibilizadas”, se han desprestigiado desde el discurso predominante en las instituciones, desconociéndose la importancia de un trabajo sistemático de mediación y de transmisión que debe hacer el docente.

Compartimos la inquietud de Davini al afirmar que:

«...las producciones didácticas de las últimas décadas se han distanciado cada vez más (y por momentos con ciertos riesgos) de la sistematización de criterios básicos y metodológicos para la acción docente. Digo con ciertos riesgos, pues la enseñanza (cualquiera sea

su ámbito de concreción) tiene una importancia decisiva para la formación de niños, jóvenes y adultos, con efectos personales y sociales sustantivos de largo plazo. Ninguna empresa humana asumiría este desafío de proporciones, a la espera de que la gente que la comanda o realiza cotidianamente pueda confiar exclusivamente en su intuición, inventiva o capacidad individual para la comprensión compleja. ¿Por qué no contar con orientaciones concretas?» (Davini, 2008:10).

Desde este espacio sentimos la confianza y el placer de encontrar resultados en el día a día en el aula. Sentimos la potencia del pensamiento colectivo y la apertura que nos da estar en este ensayo. Reinventar una metodología es quizás eso: identificar rutas compartidas, transitarlas, enriquecerlas, ganar certezas y descubrir nuevos problemas. 

Referencias bibliográficas

- BONILLA, Susana y otras (2012): “Un colectivo docente en movimiento: narrativa de la experiencia en curso” en Revista *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 113 (Junio), pp.60-64. Montevideo: FUM-TEP.
- CENI (1988): *Pautas curriculares*. Montevideo: Fundación CENI.
- CUADRO, Ariel; MARÍN, Javier; CARRILLO, Marisol; TRÍAS, Daniel; PONCE DE LEÓN, Patricia; COSTA, Daniel (2009): *Evaluación del nivel lector. Manual técnico del test de eficacia lectora*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- DAVINI, María Cristina (2008): *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- DE MELLO, Cledia (s/f): *Metodología Natural e Integral*. Montevideo: CENI.
- LEPRE, Carmen (2011): *Gramática y Ortografía básicas del Español*. Montevideo: Santillana.
- PEARSON, Rufina (2008): “Material y programa de actividades para el entrenamiento de la conciencia fonológica y lectoescritura inicial”. Buenos Aires: JEL Aprendizaje.
- PEARSON, Rufina (2009): *Programa de entrenamiento cognitivo en habilidades lectoras*. Buenos Aires: Bibliográfica de Voros.
- SOLÉ, Isabel (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ed. Graó.
- VAZ FERREIRA, Carlos (1963): *Estudios Pedagógicos*, Tomo XVII. Homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. Montevideo: Cámara de Representantes.