

# Preservar el sentido de la lectura y la escritura en las aulas de los más pequeños

Un problema didáctico analizado en “situaciones de estudio”

Claudia Molinari | Profesora de Ciencias de la Educación. Universidad de La Plata.

Este artículo corresponde a una presentación de la autora en: *II Simposio Internacional*. Instituto de Educación-Universidad ORT. Montevideo/2001.

## Presentación

En este año que se inicia, atendiendo a solicitudes de docentes, hemos decidido trabajar en los textos de estudio: en el discurso que los genera, en las características de los textos y en la Didáctica de la Lengua para intervenir en la enseñanza de su lectura y la producción escrita de los mismos. Cabe señalar que esta necesidad de saber sobre los procesos implicados en la comprensión y producción de los textos para estudiar, planteada por los docentes de Uruguay, es compartida por los docentes de muchos países, y es motivo de investigación y de producción de artículos sobre el tema.

Atento a lo expresado sobre el tema por Isabel Solé, Javier Rosales y Liliana Tolchinsky (2009, Panel *Leer para aprender*. En línea: [www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/pagina03.html](http://www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/pagina03.html)), analizamos diferentes definiciones de lectura.

- ▶ Si la competencia lectora se define en términos de precisión en el descifrado, expresividad, entonación y velocidad, el lector no alcanzará la comprensión deseada, ya que se priorizan aspectos mecánicos de la lectura.
- ▶ Si se definiera la lectura como la capacidad de inferir basándose en el texto (por ejemplo, averiguar palabras desconocidas por el contexto, o las relaciones sintácticas o semánticas entre las ideas del texto y las inferencias sobre la intención del autor), aun así no se garantiza que se comprenda la lectura para aprender.
- ▶ Quien lee un informe sobre cualquier tema -por ejemplo del área de la Biología o la organización social de las tribus o las formas de subsistencia de las mismas- puede aprender de la lectura si entendemos la competencia lectora como la define

OCDE (2004): «*consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad*». Esta definición de competencia lectora abarcaría la capacidad de emplear la lectura para aprender, porque implica todo lo que el lector debe hacer a partir del texto, leer para aprender nos lleva a lo que las personas han **de hacer**, más allá de lo obtenido de la interpretación y desciframiento del texto concreto. Remite a cómo usar lo comprendido en el texto para entender algo que está fuera del texto: solucionar una duda, contestar una pregunta, un problema, una curiosidad. Se nutre del texto y lo trasciende. Para aprender a leer incluyendo la comprensión de lo que se lee, movilizamos lo que sabemos; en el leer para aprender, movilizamos además lo que queremos aprender.

Según Solé, un conjunto de variables intervienen para que los lectores alumnos lleguen a comprender un texto y aprender de él.

- a) Que el lector encuentre sentido a la tarea, que comprenda lo que debe hacer, que por lo tanto encuentre interés por leer, que pueda sentirse competente, con razonables expectativas para llevar a cabo con éxito la tarea, ya sea autónomamente o con ayuda.
- b) Que el lector se sitúe estratégicamente frente al texto, para que pueda inferir, elaborar e integrar lo que lee, sabiendo que aprender no es fácil siempre, ni rápido, ni automático, sino complejo y gradual. Sin este conocimiento, la relectura, la insistencia frente a una dificultad, son procedimientos inexistentes.
- c) Que el lector participe de textos variados y cuando se trata de aprender, con mucha frecuencia deberá, además de leer, escribir, tomar notas, elaborar esquemas, resúmenes, etc.

Si atendemos al artículo de Claudia Molinari sobre “Preservar el sentido de la lectura y la escritura en las aulas de los más pequeños”, escrito para *QUEHACER EDUCATIVO* en febrero de 2003 y publicado en la revista N° 57, vemos que los principios y las situaciones didácticas planteadas son de actualidad, y que como docentes podemos aprender con la lectura y relectura del mismo. Se destaca la intervención del docente en las diferentes situaciones de enseñanza planteadas; y formar “ciudadanos de la cultura escrita” supone enseñar las acciones que ejercen quienes leen y escriben desde el nivel inicial. La forma en que el docente interactúa con el saber incide en la conceptualización del contenido; aunque los niños de este nivel no lean ni escriban convencionalmente, aprenden a emplear las prácticas de lectores y escritores; cuando el propósito es saber más sobre un tema, los alumnos se involucran en él.

Dice Molinari textualmente: «...*los pequeños pueden aprender de manera simultánea contenidos relativos al sistema de escritura y al lenguaje que se escribe en el marco de las acciones que ejercen los lectores y escritores en contextos de estudio. Aquí las letras no se enseñan primero y solas. Aparecen en textos y estos, en el marco de las prácticas que desarrollan quienes leen explorando materiales complejos, quienes escriben notas o apuntes, quienes producen diversas versiones de un escrito para publicar*».

**Equipo de Lengua de la revista  
*QUEHACER EDUCATIVO***

**I**nvestigaciones didácticas y experiencias de aula con grupos de niños de distinto origen social y cultural han demostrado que, transformando las condiciones escolares de enseñanza inicial de la lectura y la escritura, los alumnos tienen mejores oportunidades para aprender.

En el marco de mejores condiciones de enseñanza, los pequeños tienen posibilidades de aprender a leer y a escribir textos de manera eficaz, crítica y autónoma; oportunidades que brindan -de manera cada vez más compartida- el Jardín de Infantes y la Educación Básica, con continuidades y especificidades de acuerdo a cada nivel<sup>1</sup>. Un desafío cuyo propósito central -en palabras de Delia Lerner- «...es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita»<sup>1</sup>; propósito que también involucra a los niños en etapa de alfabetización inicial, para quienes participar hoy de la cultura escrita va más allá de la alfabetización entendida solo como adquisición del sistema alfabético.

### En función de este propósito... ¿qué contenidos enseñar a los niños y en qué situaciones didácticas?

Retomando palabras de D. Lerner, «*el objeto de enseñanza fundamental está constituido por las prácticas sociales de lectura y escritura...*»<sup>2</sup>, en otros términos, las acciones que ejercen quienes leen y escriben diversidad de géneros, en distintas situaciones, según diversos propósitos. En el marco de estas prácticas sociales de lectura y escritura es donde los pequeños acceden a las particularidades del *lenguaje que se escribe* y donde aprenden también *el sistema alfabético de escritura*, es decir, a “leer las letras”. En síntesis, alfabetizar es enseñar a los niños las prácticas de los lectores y escritores, y -en el contexto de dichos quehaceres o acciones- las particularidades del lenguaje escrito y del sistema de escritura.

Como se advierte -y a diferencia de las propuestas históricas de alfabetización inicial- las letras no aparecen solas, aparecen en diversos géneros discursivos, en manos de lectores y escritores que leen y escriben de manera particular según distintos propósitos.

Para enseñar estos contenidos, en la escuela y en el jardín se planifican:

- ▶ propuestas didácticas donde el docente lee y escribe para los niños y propuestas donde los alumnos leen y escriben por sí mismos de manera individual y/o con los compañeros;
- ▶ situaciones orientadas por diversos propósitos: leer para divertirse, para emocionarse, para localizar una información deseada, para seleccionar materiales necesarios, para tomar nota y saber más sobre el tema; escribir para guardar memoria, para organizar el pensamiento, para comunicarse a distancia, etc.;
- ▶ situaciones que propician la interacción con distintos soportes -libros, revistas, pantallas de PC, folletos, etc.- con diversos géneros; con textos más y menos complejos para ser abordados por los niños; con textos más y menos extensos; con materiales de lectura seleccionados especialmente por el docente y con materiales seleccionados según deseos infantiles.

En todos los casos, se trata de situaciones que procuran resguardar el sentido de la lectura y la escritura, el sentido de los saberes y las prácticas que se proponen comunicar.

### ¿Cómo resguardar su sentido cuando se trata de enseñar a leer y a escribir a los más pequeños?

La preservación del sentido del saber en la escuela es un problema didáctico central, tanto desde la perspectiva del niño que aprende como desde la perspectiva del objeto de conocimiento que se está comunicando en la situación de enseñanza.

Desde el punto de vista de quien aprende, mucho se ha dicho sobre la necesidad de plantear a los alumnos situaciones que puedan significar desde sus esquemas interpretativos, a la vez que les planteen nuevos desafíos para su transformación; situaciones donde sea posible expresar ideas diferentes a las convencionales.

Desde el objeto de conocimiento, la preservación de sentido remite al problema del control de la *transposición didáctica*<sup>3</sup> ii. Resulta indispensable analizar la distancia que existe entre el

<sup>1</sup> D. Lerner (1998:13).

<sup>2</sup> D. Lerner (ob. cit.).

<sup>3</sup> D. Lerner (ob. cit.).

objeto de enseñanza que se presenta realmente a los niños y aquel objeto o práctica social que se desea comunicar, resguardando la mayor similitud posible entre el uso escolar y el uso social.

En todos los casos, *la forma en que se está comunicando el contenido, hace a su significación. Forma de enseñanza y contenido* aparecen así fuertemente implicados. El sentido de lo que enseñamos depende de cómo lo enseñamos, por ello los contenidos cobran sentido según sea el contexto didáctico en que se presenten. Como señala V. Edwards, «*la forma tiene significados que se agregan al contenido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. La lógica de la interacción, la manera en que el docente interactúa con el saber inciden en forma decisiva en cuál va a ser la conceptualización del contenido que realmente se está comunicando en la escuela*»<sup>4</sup>.

Analizar por tanto el desarrollo de las situaciones didácticas resulta indispensable para comprender el sentido de lo que se enseña; la relación entre aquello que se propone comunicar y lo que efectivamente se comunica a los alumnos en el transcurso de la tarea.

Para abordar este problema se analizarán algunas situaciones en las que los alumnos -que aún no leen ni escriben convencionalmente- aprenden a hacerlo en “contextos de estudio”<sup>iii</sup>.

Se ha seleccionado este contexto de lectura y producción en la alfabetización inicial pues es un contexto poco frecuente en las aulas de los más pequeños; porque las experiencias didácticas ponen de manifiesto que de manera temprana los niños pueden iniciarse en las prácticas de los lectores y escritores cuando el propósito es aprender más sobre un tema; porque en muchas aulas del jardín y de la escuela se ha demostrado que los alumnos pueden asignarle sentido a estas tareas, involucrándose en ellas con claros propósitos comunicativos; porque enseñar estas prácticas es una responsabilidad que las instituciones deberían asumir a lo largo de toda la escolaridad.

En este trabajo se hará referencia a tres momentos de una secuencia didáctica que puede desarrollarse en la escuela y en el jardín, cuando el propósito de la lectura y la escritura está vinculado con la necesidad de

informarse e informar sobre algún tema relativo, por ejemplo, al mundo social o natural. Se trata de:

- 1º) Leer para seleccionar -entre varios materiales de lectura- aquellos que aportan información sobre el tema.
- 2º) Producir notas o apuntes para conservar información relevante.
- 3º) Producir un texto para difundir aquello que se ha aprendido más allá de las puertas del aula.

Una secuencia didáctica de lectura y escritura en contextos de estudio que procura comunicar algunas de las prácticas que ejercen quienes se proponen esta actividad en el contexto social, resguardando en su desarrollo la mayor similitud posible con dichas prácticas. Por ello, la forma en que el maestro diseña la situación y la forma en que interviene en la clase, procuran preservar el sentido de lectura y escritura en dicha situación.<sup>iv</sup>

### 1º) Leer para seleccionar materiales de lectura sobre un tema

La intención central es comunicar *las prácticas de lector cuando el propósito es leer para localizar y seleccionar materiales específicos*. En esta tarea, los pequeños aprenden a leer en el marco de las acciones que ejercen quienes -por ejemplo- leen para localizar y seleccionar información sobre las particularidades de los animales que viven en un lago, sobre animales en extinción, sobre expresiones culturales de grupos humanos originarios de América, etc. Es en estos contextos donde los niños tienen oportunidades de aprender a leer de manera cada vez más autónoma, a través de un proceso complejo de *coordinación de informaciones* -y no de descifrado.

Para el desarrollo de este momento, el maestro ha seleccionado previamente materiales de acuerdo a algunas decisiones didácticas. «*Tal como ocurre cuando los adultos consultan una biblioteca, intencionalmente el docente ha escogido materiales variados para que la tarea resulte compleja pero a la vez posible para sus niños. Ha seleccionado libros y revistas*

<sup>4</sup> V. Edwards (1985).

que informan exclusivamente sobre el tema investigado; libros que incluyen además otros temas; materiales que no contienen ninguna información sobre el tema; libros de cuentos con ilustraciones...»<sup>5</sup> que aluden a la temática buscada, que pueden resultar interesantes para discutir sobre lo ficcional y no ficcional en tanto fuente de información.

Guiados por el propósito de localizar información en esa variedad de materiales, se desarrollan situaciones de lectura exploratoria, en las que se ejercen -como contenidos en acción- ciertas prácticas de lector apropiadas a la situación.

En el transcurso de la tarea, el maestro interviene leyendo a los niños...

- ▶ lee títulos, subtítulos, algún párrafo que pueda ayudar a los alumnos a confirmar o rechazar su anticipación acerca de lo que dice;
- ▶ lee y comenta con los niños la información provista por glosarios e índices, invitándolos a indagar su funcionamiento para acceder a la información deseada.

Al mismo tiempo interviene para que los pequeños lean por sí mismos, focalizando por momentos la discusión en el sistema de escritura, sea cuando el problema es saber *qué dice* o cuando se trata de leer para saber *dónde dice* algo que el maestro ha leído previamente.

Cuando plantea a sus alumnos el problema de leer para saber *qué dice* en los diversos materiales (“busquemos donde haya algo escrito sobre ‘ampularias’...”, “qué les parece que puede decir acá” -señalando una página o un título-), los niños no saben literalmente *qué está escrito, pero sí saben qué información es la que están buscando y para qué la buscan.*

Aquí el maestro interviene para que los alumnos aprendan a leer construyendo estrategias personales de anticipación y verificación coordinando diversas informaciones, para que logren autocontrolar o monitorear la interpretación en espacios de reflexión y discusión a favor de la construcción de su autonomía como lector. De esta manera, los pequeños lectores intentan coordinar informaciones de distinta naturaleza: lo que creen que está escrito, lo que saben acerca de cómo aparece escrito de acuerdo a su

experiencia con el género y el soporte material en el que se encuentra, los indicios que logran considerar desde lo paratextual y lo textual -cuáles letras y cuántas letras, por ejemplo-.

Cuando la tarea es leer para saber *dónde dice*, el problema consiste en buscar pistas que permitan localizar el lugar donde dice aquello que saben que está escrito.

En estas situaciones, el maestro -por ejemplo- lee sin señalar el texto...

- ▶ “Creo que en esta hoja donde colocaron el señalador puede haber algo interesante sobre las serpientes. Busquen en los títulos de esta página dónde dice ‘Serpientes primitivas’, tal vez allí encuentren lo que estamos buscando.”
- ▶ “Aquí, debajo de las fotos de las ranas, están sus nombres. Lean para saber dónde dice ‘Rana Marsupial’ y dónde ‘Rana de Darwin’. Necesitamos saber cuál es cuál.”



Ilustración N° 1

A través de estas intervenciones, plantea a los niños problemas de coordinación entre lo que lee y el texto escrito; problemas de correspondencia que deben fundarse en indicios que orienten la interpretación: palabras con letras conocidas, cantidad de letras o partes de lo escrito, organización textual y paratextual del género y el portador, etc.

<sup>5</sup> M. Castedo; C. Molinari (2001:22).

En todos estos ejemplos, *las intervenciones del maestro preservan el sentido del acto lector en tanto proceso complejo de coordinación de informaciones*, evitando el camino del descifrado. Al mismo tiempo, y dado que no hay una sola manera de leer, en estas situaciones específicas de lectura, los niños aprenden a hacerlo desde las prácticas que ejercen quienes leen para localizar y seleccionar materiales de estudio. *Aprenden una modalidad de lectura de tipo exploratorio* que plantea al usuario ciertas restricciones. Son las restricciones propias de esta modalidad las que -en este caso- el maestro hace jugar o pone en uso en el transcurso de la clase, procurando que los niños las atravesen<sup>v</sup>. Por ejemplo:

- ▶ no leen el material de manera completa, buscan indicios confiables para tomar decisiones rápidas a fin de seleccionar o descartar;
- ▶ se apoyan en cierta organización paratextual que ayuda a encontrar más eficientemente la información;
- ▶ ingresan al cuerpo del texto en caso de dudas;
- ▶ contrastan las decisiones con otros lectores, etc.

*La forma en que el maestro ha planteado la situación y su intervención en ella, resguarda el sentido de aquellos contenidos que se ha propuesto enseñar.*<sup>vi</sup>

## 2º) Producir notas o apuntes para conservar información relevante

Tal como sucede en situaciones de estudio, a medida que se conoce más sobre el tema, la escritura es necesaria para conservar cierta información. El docente planifica situaciones didácticas donde los niños se inician en la producción de algunos “apuntes” o “notas” de datos relevantes, sea por dictado al maestro o a través de breves escrituras personales.

Se trata de propuestas donde las prácticas de lectura y escritura se encuentran fuertemente implicadas: localizar nuevamente algún dato específico en un libro para ser conservado por escrito, releer pasajes de algunos textos y comentar entre todos algunas ideas importantes para registrarlas en notas individuales o grupales, releer varias notas y arribar a una única producción... En todos los casos, son textos intermedios, a los que se consulta para reconstruir la información. En estos contextos, los niños tienen oportunidades de aprender a leer y a escribir.

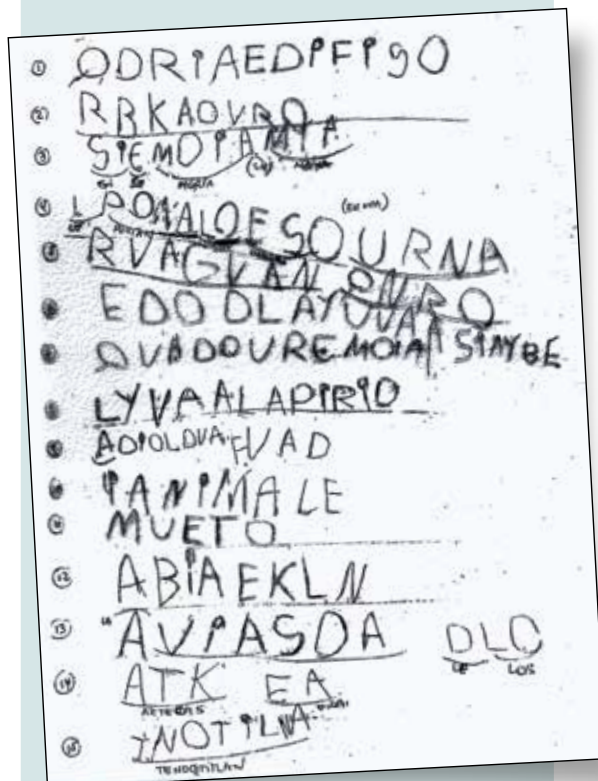


Ilustración N° 2

- 1- construían edificios
- 2- .....
- 3- si se moría un Maya
- 4- le ponían los huesos (en una) urna
- 5- trabajaban con oro
- 6- el Dios de la lluvia hacía llover
- 7- cuando un rey moría
- 8- lo llevaban a la pirámide
- 9- al Dios le daban frutas
- 10- y animales
- 11- muertos
- 12- había escalones
- 13- la ciudad de los
- 14- Aztecas era
- 15- Tenochtitlán

Algunas notas sobre culturas americanas, en un proyecto sobre arte precolombino. Producción silábico-alfabética a modo de punteo de ideas clave.

Leandro, sala de 5 años de jardín de infantes.

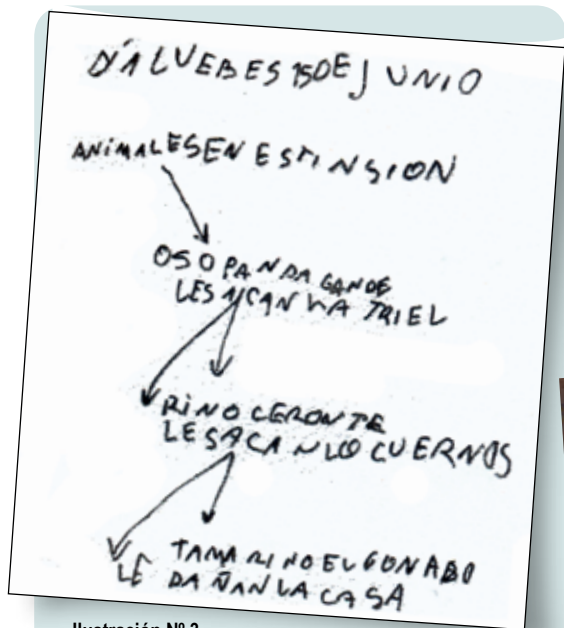


Ilustración N° 3

día jueves 15 de junio  
animales en extinción  
oso panda grande  
le sacan la piel  
rinoceronte  
le sacan los cuernos  
.....  
le dañan la casa

Escritura por sí mismo de notas en el cuaderno de clase en el marco de un proyecto de estudio sobre animales en extinción. Esquema de ideas clave con flechas.

Clara, 1<sup>er</sup> año de Educación General Básica.

### 3º) Producir un texto para difundir aquello que se ha aprendido

El maestro diseña una secuencia de trabajo en la que se propone comunicar a los niños la complejidad del proceso de producción cuando se trata de difundir un material informativo para otros destinatarios. Para producir este texto -en el que se exponen algunos conceptos aprendidos- se desarrollan situaciones tales como: re-lectura del maestro y de los niños de apuntes o materiales ya consultados, definición sobre qué y cómo escribir el texto, producción del escrito, vuelta al mismo de manera diferida para su revisión considerando restricciones propias del género y de la situación.

El siguiente escrito sobre animales es un ejemplo de esta propuesta en el aula. Se trata de un texto de referencia para exponer en una muestra pública sobre especímenes que habitan en un lago cercano a la institución. Publican este material como resultado de un trabajo de campo, lectura de materiales específicos, escritura de borradores en equipos y re-escrituras.

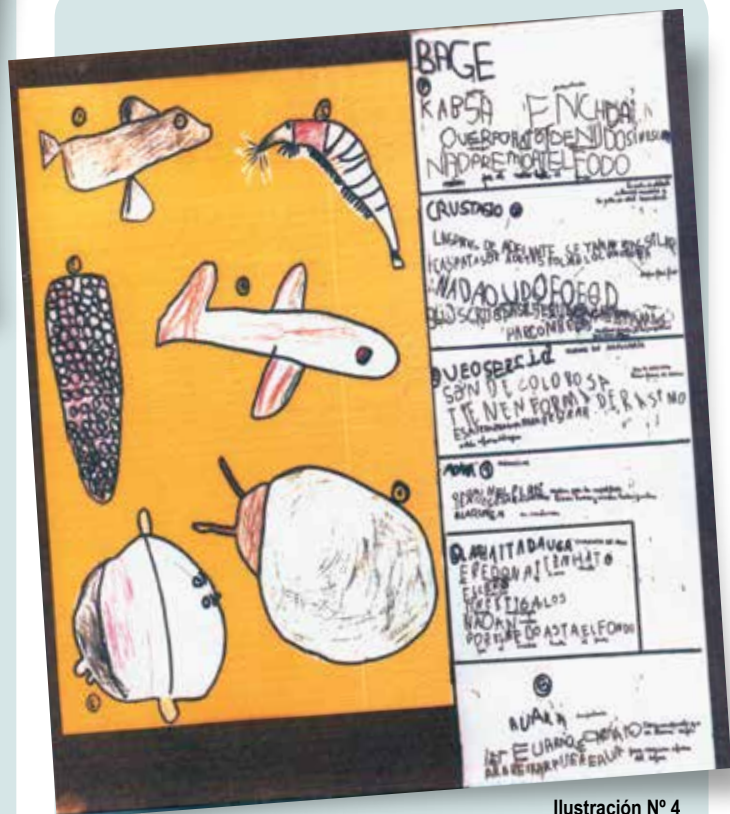


Ilustración N° 4

Texto de referencia sobre los animales que habitan en el lago.

Producción final donde se establece -a través de referencias numéricas- relación entre texto e imagen. Cada escrito se organiza de acuerdo a un tema base y su expansión descriptiva. En pequeños grupos y en distintos sistemas de escritura producen sobre: 1- Bage; 2- Crustáceo; 3- Huevos de Ampularia; 4- Mojarrita; 5- Chanchita de Agua; 6- Ampularia.

Conocer parte de su historia ayuda a comprender qué contenidos circularon en la clase y fueron objeto de reflexión. La producción “6- Ampularia” servirá para ilustrar esta cuestión.

## Producción de borradores

Tres alumnos son los responsables de informar sobre las ampularias. Su primera escritura es la siguiente:

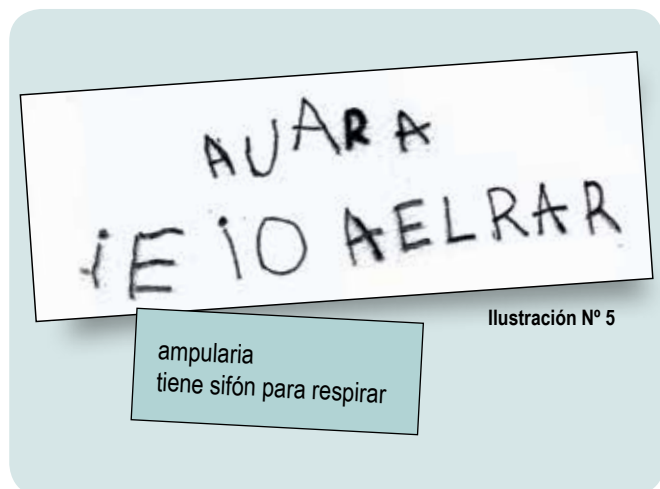


Ilustración N° 5

Algunos problemas han resuelto en el transcurso de la tarea:

- ▶ Intercambio de información entre pares sobre el sistema de escritura (silábico)  
“Am -pu, pu... ¿Cuál es la ‘pu’?” Otro escribe la U para que aprenda su compañero.
- ▶ Consulta a otros textos para obtener información sobre las letras:  
“Am- pu- la -ria...ria ¿ria?... ¿De ‘María’?... ¡Che, María, dónde está el cartel con tu nombre!” (dirigiéndose a otra compañera, en búsqueda de una fuente escrita confiable).
- ▶ Reformulación del texto para que sea comprensible para el destinatario a partir de una pregunta de la maestra:  
“Uds. dicen que escribieron ‘ampularia’ y acá debajo ‘sifón’, entonces dice ‘ampularia sifón’. ¿Entenderán los visitantes de la muestra esta información?”  
Los niños proponen escribir “tiene sifón para respirar” (en reemplazo de “ampularia sifón”) porque -según dicen- “le falta la explicación”.

## Revisión y reescritura

Tal como sucede en las prácticas de los buenos usuarios, la vuelta al texto en la situación de revisión permite también a los niños pequeños una nueva instancia de reflexión sobre lo escrito. Muchos problemas pueden ser discutidos de manera conjunta.

Como en otras oportunidades, la maestra coloca en el pizarrón todas las producciones. A modo de lectores críticos -y respetuosos- las leen con su ayuda y comentan. Con respecto a la escritura de “ampularia” reflexionan sobre:

- ▶ Aspectos paratextuales.  
Los compañeros señalan que las letras deben destacarse con fibras de colores o hacerse más gruesas “para que las vean mejor y sepan de qué se habla” (refiriéndose a los destinatarios).
- ▶ El contenido referencial del texto y su necesaria reformulación para que sea comprendido por otros.  
Ante la frase “Tiene sifón para respirar”, señalan que los visitantes de la muestra no comprenderán de qué se está hablando (“A lo mejor no saben qué sifón es”). Indican al grupo responsable que deben “explicar mejor”, “tiene que decir algo antes para que se puedan informar bien”.

La producción final del equipo es la siguiente:

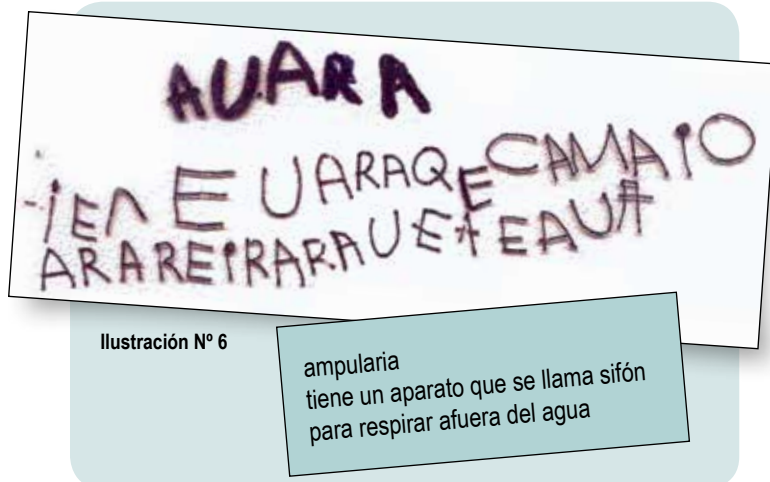


Ilustración N° 6

En esta nueva versión se observan modificaciones tanto en el sistema de escritura como en el lenguaje escrito en función del destinatario:



- ▶ La escritura presenta algunas transformaciones. En la producción predominantemente silábica se registran ahora algunos elementos alfabéticos (ej. **MA** en “ma” de “llama”; **RA** en “ra” de “para”).
- ▶ Se observan modificaciones gráficas: las referencias paratextuales -el número y el título- en la segunda versión aparecen con letras más gruesas.
- ▶ El texto ofrece más información y de manera mejor organizada: reemplazan “*sifón para respirar*” por “*tiene un aparato que se llama sifón para respirar afuera del agua*”.

A través de este desarrollo se advierte cómo los niños resuelven -al mismo tiempo- problemas vinculados con el sistema de escritura, la organización del lenguaje escrito de acuerdo a las particularidades del género en el marco de un proceso de escritura que -como práctica de escritor- es un contenido que también el maestro se propone enseñar.<sup>vii</sup>

En estos ejemplos, las situaciones de producción resguardan el sentido del proceso de escritura que se propone enseñar, tanto desde el punto de vista de quienes aprenden como desde la perspectiva del objeto de enseñanza. La forma en que ha sido planificada la tarea y la intervención del maestro en el transcurso de las clases, hace que el contenido circule como tal para que pueda ser construido por los niños.

## Palabras finales...

Como se advierte a través de las situaciones presentadas, los pequeños pueden aprender *de manera simultánea contenidos relativos al sistema de escritura y al lenguaje que se escribe en el marco de las acciones que ejercen los lectores y escritores en contextos de estudio*. Aquí las letras no se enseñan primero y solas. Aparecen en textos, y estos, en el marco de las prácticas que desarrollan quienes leen explorando materiales complejos, quienes escriben notas o apuntes, quienes producen diversas versiones de un escrito para publicar.

Desde la alfabetización inicial, la lengua escrita resulta un contenido cultural complejo sobre el cual los alumnos actúan resolviendo problemas como lectores y escritores, un contenido sobre el que reflexionan a partir de la acción y que sistematizan en el tiempo con la ayuda del maestro y el aporte de todos -aunque en principio estas sistematizaciones resulten provisionarias.

Tal como se señalara al inicio de esta presentación, investigaciones didácticas y experiencias de aula de muchos maestros han demostrado que transformando las condiciones escolares de enseñanza, los alumnos tienen mejores oportunidades para aprender. Leer y escribir resolviendo problemas en contextos de estudio -y de acuerdo a las condiciones expuestas- parecen ser buenas ocasiones para que dichas oportunidades se concreten en la escuela y en el jardín. ☺

## Notas

<sup>i</sup> ¿Cuál es el lugar de la alfabetización en el jardín de infantes? Se sabe desde hace tiempo que los niños pueden iniciar el proceso de comprensión de las prácticas de lectura y la escritura desde muy pequeños, que de manera temprana comienzan a alfabetizarse. Por ello, y porque además resulta un contenido valioso desde el punto de vista cultural, el jardín asume cada vez más un compromiso alfabetizador.

«Pero este compromiso alfabetizador no debe confundirse con la producción alfabética. No supone estipular niveles de logro por salas o edades, ni adquirir obligatoriamente la alfabetización del sistema al egreso del jardín. El compromiso alfabetizador supone trabajar los contenidos de manera sistemática, con continuidad y con propósitos claros. Enseñar desde la posibilidad de los niños para su transformación.» (Molinari, 2000)

<sup>ii</sup> Resulta importante aclarar que el problema de la transposición didáctica involucra a todo el sistema escolar y no solamente al maestro en el aula. Este concepto puede ampliarse en: Chevallard (1997); Bronckart y Plazaola Giger (1998).

<sup>iii</sup> El sentido de la frase “contextos de estudio” debe relativizarse en función de la edad de los alumnos. Sin embargo, su utilización se considera pertinente en tanto inicio de muchas de las prácticas de lectura y escritura que la escuela -a través del tiempo- ha de sostener y profundizar.

iv Las escrituras de niños corresponden a situaciones didácticas desarrolladas por las docentes:

- **Maribel Moio - Coord. Ana Siro.** Jardín de Infantes Modelo "Albert Einstein". Laferrère, Pcia. de Bs. As. (Ilustración N° 2)
- **Guillermina Lanz.** Escuela Graduada "Joaquín V. González". Universidad Nacional de La Plata. (Ilustración N° 3)
- **Graciela Brena.** Jardín de Infantes de la Escuela Graduada "Joaquín V. González". Universidad Nacional de La Plata. (Ilustraciones N° 4, N° 5, N° 6)

En todos los casos, escrituras normalizadas acompañan las producciones infantiles.

v Desde hace tiempo se reconoce que no hay una sola manera de leer. Cuando se lee para estudiar, por ejemplo, el texto se aborda de manera intensiva, con frecuentes relecturas, ejerciendo un control mucho más exigente sobre la comprensión; se subraya o se escribe al margen del texto, se hacen esquemas. Pero cuando el propósito es divertirse o disfrutar de la lectura o bien seguir instrucciones para hacer algo, el lector ingresa al texto y opera sobre él de maneras diferentes. Como se advierte, enseñar a leer hoy es, por tanto, una tarea más compleja que la que habitualmente la escuela se ha planteado.

Sobre propósitos y estrategias lectoras puede consultarse, entre otros: Solé (1993).

vi Algunos contenidos que el maestro enseña en la situación:

Localizar la información buscada / Adecuar la modalidad de lectura al propósito y al texto / Autocontrolar, monitorear la interpretación del texto / Utilizar conocimientos acerca del género para precisar las anticipaciones / Ajustar las anticipaciones tomando en cuenta los índices provistos por el texto (extensión y partes de lo escrito; comparación entre partes comunes de palabras; reconocimiento de partes de palabras o palabras completas que confirmen las anticipaciones; consideración de la información paratextual...).

Fuente: *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer ciclo* (1999).

vii Algunos contenidos que el maestro enseña en la situación:

Producir un texto con propósitos claros, en este caso, "informar sobre..." / Definir los destinatarios del escrito y considerarlos durante el proceso de escritura / Consultar a otros mientras se escribe / Revisar el escrito mientras se lo produce o de manera diferida / Editar los textos producidos considerando aspectos paratextuales y materiales próximos a los de circulación social / Evitar ambigüedades y repeticiones innecesarias (procedimientos de cohesión) / Cuidar que las distintas partes del texto se vinculen de manera coherente / Asegurarse que los textos se "parezcan" a los textos del mismo género / Debatir acerca de la cantidad necesaria de letras y sobre sus posibilidades de combinación.

Fuente: *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer ciclo* (1999).

## Bibliografía

BRONCKART, Jean-Paul; PLAZAOLA GIGER, Itziar (1998): "La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice" en *Pratiques*, N° 97-98. Metz.

CASTEDO, Mirta; MOLINARI, Claudia (2001): "Leer e escrever por projetos" en *Projeto. Revista de Educação*, Año III, N° 4. Porto Alegre.

CASTEDO, Mirta (coord.); MOLINARI, Claudia; TORRES, Mirta; SIRO, Ana (2001): *Nivel Inicial. Propuestas para el aula. Material para docentes*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Rep. Argentina.

CASTEDO, Mirta (coord.); MOLINARI, Claudia; TORRES, Mirta; SIRO, Ana (2001): *EGB 1. Propuestas para el aula. Material para docentes*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Rep. Argentina.

CHEVALLARD, Yves (1997): *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

EDWARDS, Verónica (1985): *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Tesis de Maestría. México: DIE.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Elena (1993): *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Ed. Santillana.

LERNER, Delia (1998): "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular" en *Textos en Contexto*, N° 4, *La escuela y la formación de lectores y escritores*, pp. 24-39. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida.

LERNER, Delia (2001): "El quehacer en el aula como objeto de análisis" en *Textos*, N° 27, *La formación del profesorado*, pp. 39-52.

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

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1999): *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer ciclo*.

SOLÉ, Isabel (1993): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ed. Graó.