

Situaciones didácticas de lectura en el primer nivel

Lectura de títulos en fichas de biblioteca

Paola Parodi | Maestra de Educación Inicial. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Milano-Bicocca (Italia). Formadora del Equipo de Lenguaje (PAEPU).

Ramiro Puertas | Profesor de Lengua y Literatura, Licenciado en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Profesor de Alfabetización Inicial en los profesorados de Educación Primaria e Inicial, y también como tutor en la Especialización “Alfabetización en la Unidad Pedagógica” del Programa Nacional de Formación Permanente (Ministerio de Educación de la Nación Argentina).

Una primera versión de este trabajo se presentó en el marco de la Maestría en Escritura y Alfabetización (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata) para el Seminario “*Didáctica de la alfabetización inicial I*”, a cargo de A. López, L. Peret, Y. Wallace. Colaboradora: M. Castedo.

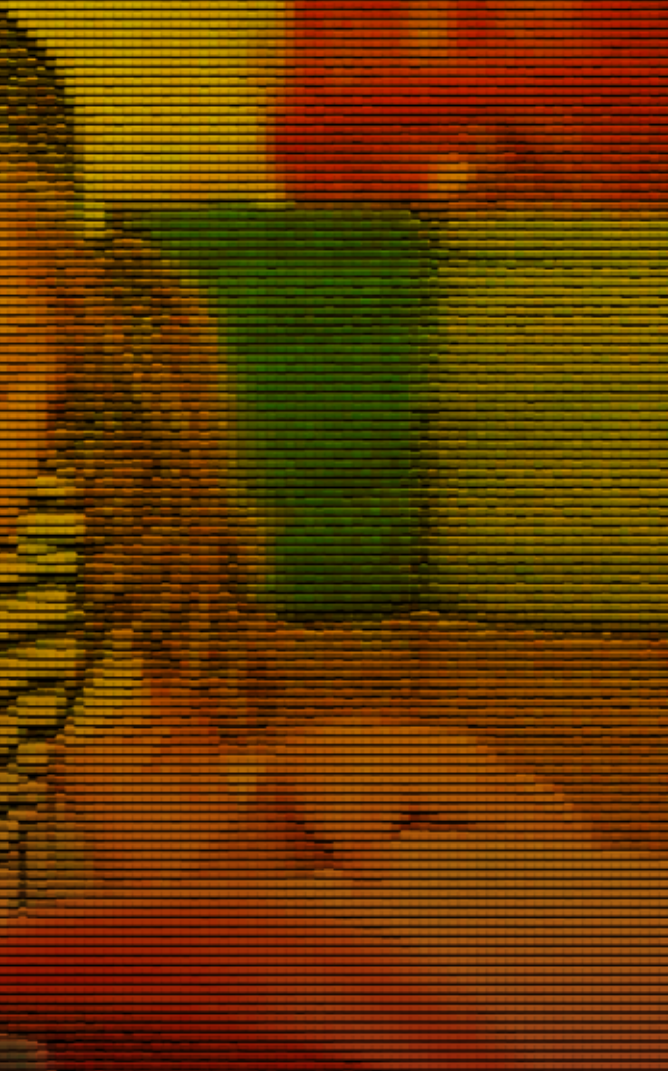
Concepto de lectura: investigaciones psicolingüísticas y psicogenéticas

Diversas investigaciones psicolingüísticas que han abordado la lectura como un proceso tanto lingüístico como cognitivo, han demostrado que: «*La lectura supone un proceso activo de construcción de significado, un proceso complejo de coordinación de informaciones de distinta naturaleza, en donde el texto, el lector y el contexto aportan a la comprensión*» (Molinari, 1999:63). Es decir que el sentido de un texto no está dado en sí mismo y se presenta como algo que un buen lector debe captar o fracasar en el intento, sino que es en la interacción entre el lector y el texto que se construye su

interpretación¹. El papel del lector, entonces, no se reduce al de un receptor que decodifica el mensaje escrito; el lector cumple un papel «*muy activo, ya que es quien pone en juego toda su competencia lingüística y cognitiva a fin de participar en este proceso de transacción con el texto. Ese rol activo se expresa a través del despliegue de una serie de estrategias básicas*»² (Kaufman, 1998:51).

¹ Soligo (2001:2) señala las siguientes condiciones de las que depende el proceso de lectura: «*a habilidade e o estilo pessoal do leitor, o objetivo da leitura, o nível de conhecimento prévio do assunto tratado e o nível de complexidade oferecido pelo texto*».

² El psicolingüista estadounidense Kenneth Goodman distingue entre las estrategias de lectura, el muestreo, la anticipación, la predicción, la autocorrección y las inferencias.



muestran que –también en estas situaciones de lectura– lo que está en juego es «la comprensión del sistema de escritura» como «un proceso de conocimiento» (ibid., pp. 203/206).

La situación didáctica de lectura por sí mismos en la alfabetización inicial

En el marco de la Didáctica de la alfabetización inicial sabemos que las situaciones didácticas, en las que los niños leen por sí mismos diversos materiales de escritura, ponen en acción sus conocimientos previos para enfrentar y resolver problemas relativos a la comprensión de lo escrito con intervención activa del docente. La maestra además participa activamente, poniendo a disposición distintos tipos de información para que los niños logren leer diversos materiales escritos con propósitos de lectura reales.

«Los alumnos pueden anticipar de maneras cada vez más ajustadas aquello que un texto dice cuando en las situaciones didácticas el escrito se hace previsible y puede ser explorado, investigando las relaciones entre lo que se supone o se sabe que está escrito y la escritura misma.»
(Castedo, 1999:75)

Emilia Ferreiro y sus colaboradoras también partieron de la idea de que un lector inicial “lee” lo que “debe estar escrito” en función de la información disponible a partir del texto escrito, de la lectura de un adulto y de su propio conocimiento lingüístico. Sus investigaciones dan cuenta de una progresión genética que va desde que los niños consideran que:

*«-solamente los sustantivos están representados;
-los sustantivos y el verbo están representados;
-los artículos también están representados»*
(Ferreiro y Teberosky, 2003:145).

En este proceso de aprendizaje que abarca desde el momento en que el niño solamente espera que el contenido referencial del mensaje esté representado, hasta que llega a ubicar todas las palabras escritas (incluso los elementos del lenguaje sin contenido pleno), las autoras nos

Es decir que son las intervenciones docentes las que garantizan la coordinación de la información del texto escrito, con el contexto (verbal, gráfico o situacional) y los conocimientos de los niños como lectores iniciales.

Nuevamente, como en el caso de las situaciones de escritura por sí mismo, lo que está en juego al leer en la alfabetización inicial es un complejo proceso de construcción de conocimiento sobre la lengua escrita, que implica reanalizar la propia oralidad y redefinir nuevamente sus unidades a otro nivel y en correlación constante con ese nuevo objeto lingüístico que es la lengua escrita. Por lo tanto, no podemos poner a los niños en situación de buscar datos e información solamente de los enunciados orales, como si allí encontráramos el reverso especular de lo que tienen que leer en la escritura.



«...sólo se llega a leer por sí mismo cuando se puede coordinar lo que se cree que puede estar escrito y los índices que se hacen observables en la escritura. Aquello que se hace observable para los niños en la escritura no es producto del análisis de enunciados orales, sino del análisis de las escrituras y de sus correspondencias y vinculaciones con los enunciados que se cree que pueden estar escritos.» (ibid., p. 84)

El desarrollo didáctico que se generó a partir de las investigaciones psicogenéticas revalorizó fuertemente las escrituras no convencionales, y enseñó a los maestros a ver en estas producciones iniciales, un mundo de conocimiento infantil que antes no era observable para los adultos alfabetizados. Sin embargo, por diversas razones, las lecturas no convencionales de los niños no corrieron con la misma suerte, y pesa todavía sobre ellas un estigma de ausencia de conocimiento³. Es por esto que Kaufman (1998:55) plantea que *«es necesario instalar en el escenario didáctico la legalidad de las lecturas no convencionales porque son las únicas situaciones en las que los niños tienen la posibilidad de interactuar directamente con los textos a fin de ir desentrañando su significado»*.

A continuación les presentamos una situación didáctica de lectura de fichas de libros de la biblioteca, en la que los niños se dan cuenta dónde dice cada título sin leer de manera convencional. En el análisis que compartiremos de esta situación haremos hincapié en explicar por qué los niños pueden hacerlo y en la importancia de la intervención docente.

Análisis didáctico del “Registro de préstamo”

El registro de préstamo⁴ de libros se presenta como una situación didáctica de lectura y escritura, cuyos **propósitos sociales** están vinculados con la necesidad de dejar constancia de la circulación y el destino de los libros de la biblioteca. A su vez, dentro de las situaciones de “registro de préstamos” en esta clase, los niños trabajan con fichas por título en las que deben localizar la ficha del libro elegido y registrar en ella su propio nombre para dejar constancia del préstamo. El **propósito didáctico** principal de esta propuesta es **la lectura para localizar información específica**, en el contexto de resolver una situación problemática para un lector (encontrar el título del libro que va a pedir en préstamo para dejar registro).

La maestra les plantea a los niños un problema lector claro, los niños leen las fichas para buscar títulos de libros que conocen y que quieren llevar a su casa. Cuando los niños se acercan en parejas para realizar el préstamo, la maestra selecciona un grupo de fichas, restringiendo así el universo de secuencias gráficas que los niños tienen que leer, y les plantea situaciones de lectura donde los chicos tienen que resolver “dónde dice” y “cuál es cuál”. Para eso pone en juego distintas **intervenciones docentes**.

«...es función del maestro brindar la información necesaria para que los niños avancen en la construcción del conocimiento. [...]

El maestro es un informante fundamental. Aunque él no es la única fuente de información en el aula (...) su palabra es la más autorizada: la información que el docente provee es considerada por los alumnos como veraz y segura, ya que él es el representante en el aula del saber socialmente aceptado como válido.» (Lerner, 1998:101)

³ «Los adultos ya alfabetizados tienden a reducir el conocimiento del lector al conocimiento de las letras y de su valor sonoro convencional.» (Ferreiro, 2008:23)

⁴ Material extraído de López, Peret y Wallace (2013). Se puede acceder al video del registro que se analiza en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZlyFr3MctWQ>



IGNACIO: "Luna, Lunera".

DOCENTE: "Luna, Lunera". Vamos a buscar acá. A ver, cuál será de estos tres "Luna, Lunera".

(Entrega tres fichas).

LA CEBRA RAYADA

LA FAMILIA DE LA SOGA

LUNA LUNERA

IGNACIO: (Rápidamente). Acá está. "Luna, lunera" (Mientras toma la ficha con el título buscado).

DOCENTE: ¡Eh! ¿Cómo te diste cuenta?

IGNACIO: Porque me fijé que empieza con la ele y la u (Señala en la ficha "LU").

DOCENTE: ¡Ah! Porque esta también empieza con la ele (Señalando la "L" inicial de LA FAMILIA DE LA SOGA).

IGNACIO: No, pero la ele y la u (Señala "LU" en "LUNA").

DOCENTE: ¡Ah! ¿Y dónde dirá "Lunera"?

IGNACIO: Acá, "Lunera" (Señalando LUNERA mientras lo lee).

DOCENTE: ¿Y "LUNA"?

IGNACIO: Acá (Señala "LUNA").

DOCENTE: "Luna, Lunera" (Lee). ¡¡Bien!! (Ignacio lee Lunera junto a la docente en voz alta).

Vamos a poner el nombre. (Entrega el lápiz a Ignacio).

En esta situación, la docente le propone que compare secuencias de escrituras ("Porque esta también empieza con la ele").

DOCENTE: Vos sabés cómo empieza "Willy, el Campeón". ¿Con cuál empieza?

CARLITOS: Con be.

DOCENTE: Con una be.

A ver, ¿cuál te parece que de los dos es "Willy, el Campeón"? (Entrega otra ficha, con el título VIAJE EN GLOBO).

WILLY, EL CAMPEON

VIAJE EN GLOBO

DOCENTE: (Mientras Carlitos busca). "Willy, el Campeón" (En voz baja).

CARLITOS: (Toma la ficha con el título de "Willy, el Campeón").

DOCENTE: ¡Ah! ¿Cómo te diste cuenta que era este?

CARLITOS: Porque yo me fijé acá (Señala CAMPEÓN).

DOCENTE: ¿Qué te fijaste acá?

CARLITOS: Que decía Campeón.

DOCENTE: ¿Por qué? ¿Cómo empieza Campeón?

CARLITOS: Con ca. (Mientras señala la CA de CAMPEÓN). (En voz baja). Ce, de casa.

La docente circunscribe y/o amplía el campo de secuencias para comparar y buscar "dónde dice"⁵ un título o una parte del mismo ("¿cuál te parece que de los dos es 'Willy, el Campeón'?").

EMILIANO: "Pinocho".

DOCENTE: "Pinocho", un cuento clásico te gustaría llevarte. Vamos a buscarlo a Pinocho. Mirá, yo te voy a dar algunas fichas y vos lo vas a ir buscando. ¿Sí? A ver, ayudame, Emi (Mientras le entrega cinco fichas, entre las que está el título de "Pinocho").

DOCENTE: ¿Encontraste el de "Pinocho"? Con qué empieza Pinocho, para ayudarte.

EMILIANO: Con PE, Pinocho (Mientras señala la P en PINOCHO).

DOCENTE: ¡Ah! Ahí lo encontraste. Muy bien.

En este caso, la docente aporta y/o solicita información sobre las escrituras⁶ ("Con qué empieza 'Pinocho'").

⁵ «La maestra lee algunas listas o partes de las listas –proporcionando contextos verbales donde informa sobre "todo" lo que está escrito– y devuelve el problema a los niños de dónde está escrito aquello que buscan. De esta manera, reduce las anticipaciones posibles, haciendo más probable hallar las escrituras demandadas.» (Castedo, 1999:81)

⁶ «Ayuda a centrarse en el valor de las letras conocidas para encontrar las palabras o asegurarse de que dicen lo que creen que dicen.» (ibid., p. 82)

DOCENTE: A ver, Lorenzo, fijate cuál de estos tres es el de “Federico y el mar” (Mientras entrega las fichas).

LOS SIETE CABRITOS

FEDERICO Y EL MAR

VIAJE EN GLOBO

LORENZO: (Señala FEDERICO Y EL MAR).

DOCENTE: ¿Cómo te diste cuenta que dice “Federico y el mar”?

LORENZO: Porque empieza con esta (Señalando la F en FEDERICO Y EL MAR).

DOCENTE: ¿Porque empieza con cuál?

LORENZO: (Señala la F).

DOCENTE: Vos conocés esta (Señalándole la F). Es la de Federico, porque... bueno, tiene el nombre por ahí... (Federico es el nombre de un compañero). Bueno, yo te voy a decir el nombre de los otros títulos. Mirá hay uno que se llama “Viaje en globo” y el otro se llama “Los siete cabritos”.

(...)

DOCENTE: Mirá, por ejemplo, este lo conocés vos, porque vos me dijiste que este era “Federico y el mar” (Señalando la ficha de FEDERICO Y EL MAR). ¿Dónde te parece que dice “mar”? Fijate bien, mirá, leé señalando “Federico y el mar”. ¿Dónde te parece que dice “mar”?

LORENZO: (Señala MAR en FEDERICO Y EL MAR).

DOCENTE: ¡Ah! ¿Cómo te diste cuenta esa que dice “mar”?

LORENZO: Porque empieza con la de “mamá”.

DOCENTE: Bien! ¿Y “Federico”?

LORENZO: (Señala F de FEDERICO Y EL MAR).

DOCENTE: ¿Y hasta dónde llega “Federico”?

LORENZO: (Señala la O en FEDERICO).

DOCENTE: Hasta la O. “Federico” (Mientras señala FEDERICO) y acá dice “mar” (Mientras señala MAR).

En esta oportunidad, la docente orienta a los niños para que consideren indicios cuantitativos del texto (“¿hasta dónde llega ‘Federico’?”); les solicita a los niños que lean señalando con el dedo para que al verbalizar la lectura vuelvan a analizar las correspondencias entre las secuencias sonoras y las secuencias gráficas.

ERIKA: “La bella durmiente”.

DOCENTE: “La bella durmiente”. A vos te gusta la de “La bella durmiente”. Mirá, vamos a buscar alguno de estos, a ver, cuál te parece que es “La bella durmiente” (Mientras entrega tres fichas).

LA ESCUELA DE LAS HADAS

LOS TRES CHANCHITOS

LA BELLA DURMIENTE

(Erika le entrega la ficha de “La bella durmiente”).

DOCENTE: ¿Cómo te diste cuenta que era “La bella durmiente” esta?

ERIKA: Porque lo leí.

DOCENTE: Porque lo leíste, y ¿cómo te diste cuenta al leerlo?

ERIKA: Porque empezaba con la be (Mientras señala BELLA en la ficha).

DOCENTE: ¡Ah! Vos te fijaste más adentro, en la “Bella durmiente” (Mientras lo dice, señala Bella durmiente). Porque mirá, acá, había dos que empezaban igual (Mientras señala LA ESCUELA DE LAS HADAS y LA BELLA DURMIENTE). Viste, te tuviste que fijar en otra cosa. Bien. Mirá, acá estaba, LA ESCUELA DE LAS HADAS, LOS TRES CHANCHITOS y LA BELLA DURMIENTE. (Señala cada título que lee).

¿Viste cómo se dio cuenta ella? (Dirigiéndose a Federico). Se tuvo que fijar en “Bella durmiente” (Mientras señala BELLA DURMIENTE). Muy bien, Erika.

Socializa conclusiones provisorias sobre el quehacer del lector y sobre el sistema de escritura (“Vos te fijaste más adentro, en la ‘Bella durmiente’ [...] Viste, te tuviste que fijar en otra cosa”).

Asimismo acepta resultados diferentes sin otorgar inmediatamente una solución correcta ni invalidar los aportes de los niños. Además, constantemente durante el intercambio con los niños para lecturas convencionales y no convencionales de ellos, la maestra solicita justificación sobre sus interpretaciones, justificaciones que buscan que los niños verbalicen y expliciten las informaciones a partir de las cuáles interpretaron lo que estaba escrito.



Por otro lado, también encontramos intervenciones que apuntan a los propósitos sociales implicados en la situación de registro de préstamo: la maestra se muestra constantemente como una lectora experta y competente ante los niños; comparte información con los niños desde su lugar de lectora; realiza recomendaciones a los niños sobre los textos (“*A mí me gusta ese, porque tiene por ejemplo...*”, “*Te gustó el de poemas, adivinanzas*”); socializa con los niños estrategias para localizar información específica leyendo (“*Viste qué largo que es este título. [...] Vos te llevás uno que es más cortito*”).

La selección de los títulos para cada situación de lectura está fundamentada en la posibilidad de enfrentar a los niños al problema de coordinar información del texto y del contexto verbal: **los títulos coincidían en las letras iniciales** (lo que obligaba a los niños a un análisis más profundo en términos de las secuencias enteras); otras veces implicaban también diferencias cuantitativas (más cortos, más largos); o bien, ante la información aportada por el niño, la maestra contrastaba títulos para que se concentrara específicamente en el valor que le atribuía a una letra puntual.

De esta forma se puede observar cómo la maestra genera situaciones de lectura para niños con diversas ideas y conocimientos sobre el sistema de escritura, apelando constantemente a un interjuego entre los propósitos sociales que otorgan un sentido a la práctica del registro de préstamos de libros en una biblioteca y la posibilidad de construir colectivamente nuevos saberes sobre la lengua escrita. Hay que superar la antinomia que plantea esta autora:

«Anticipar y verificar son dos estrategias inseparables cuando de lectura se trata. Si se renuncia al significado, los niños quedan librados al descifrado; descifrar no es leer: la comprensión del significado no puede aparecer después de haber reconocido todas las letras, porque la comprensión no deriva de la oralización. Si se renunciara a considerar las letras, los niños adivinarían en lugar de leer. Leer no es adivinar y tampoco es descifrar. La anticipación del significado orienta la lectura y, como el lector anticipa permanentemente lo que puede seguir en el texto, pocas letras (a veces sólo una) son suficientes para verificar o rechazar la anticipación.» (Lerner, 2001:38)

Conclusiones

Entendemos que la biblioteca es un espacio dinámico que favorece la circulación de libros en el aula, donde los niños se ponen en contacto directo con los mismos y se intercambian opiniones, sensaciones, diferentes miradas que propician y estimulan el placer por la lectura y la escritura. Asimismo creemos que este espacio es fundamental para la formación de lectores y escritores, ya que los niños toman constantemente decisiones para buscar, seleccionar, explorar, consultar sobre distintos temas que son de su interés, permitiendo el contacto con distintos materiales de lectura. A su vez, las situaciones vinculadas con la organización del material de la biblioteca y su funcionamiento les ofrecen a los niños desafíos significativos en relación a la cultura escrita (seleccionar libros,

clasificarlos, realizar fichas por autor, por obra, registrar la circulación de los materiales, localizar información específica como el nombre de un autor o el título de la obra).

Consideramos que el registro que analizamos constituye una situación didáctica de lectura muy interesante en torno a la biblioteca de aula, ya que permite profundizar tanto en aspectos puntuales de la situación didáctica en sí (claros propósitos sociales, trabajo en contenidos sobre el sistema de escritura y quehaceres del lector) como en las condiciones didácticas que favorecen la alfabetización inicial (fundamentalmente en las intervenciones docentes que permiten la coordinación de distintos tipos de información por parte de los niños para lograr interpretar y localizar información específica, leyendo). 

Bibliografía

- CASTEDO, Mirta Luisa (1999): “¿Dónde dice, qué dice, cómo dice? Una situación didáctica para poder leer antes de saber leer (¡sin quedar condenado a descifrar!)” en M. L. Castedo; A. Siro; M. C. Molinari: *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*, pp. 75-84. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. En línea: http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/2014/Alfabetizacion/J2_obligatoria_maestros/CastedoM.1999D%C3%B3ndice....pdf
- FERREIRO, Emilia (2008): “La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización” en *Alfabetización. Teoría y práctica*, pp. 13-28. México: Siglo XXI editores.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (2003): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- GOODMAN, Kenneth S. (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. En línea: <http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/ecomun/goodman.pdf>
- KAUFMAN, Ana María (1998): “Legalizar las lecturas no convencionales: una tarea impostergable en alfabetización inicial” en *Alfabetización temprana... ¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*, pp. 45-70. Buenos Aires: Santillana.
- 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.
- LERNER, Delia (2001): *Prácticas del Lenguaje. Leer y escribir en el primer ciclo. La encuesta*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. En línea: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/practica_%20del_lenguaje/practicas_la_encuesta.pdf
- LÓPEZ, Aldana; PERET, Leticia; WALLACE, Camila (Profesoras a cargo); CASTEDO, Mirta (colaboradora) (2013): “*Seminario Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización: Didáctica de la Alfabetización Inicial I*”. Tema II: La biblioteca de aula. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. (Material en pdf del Curso de Maestría).
- MOLINARI, María Claudia (1999): “La intervención docente en la alfabetización inicial” en M. L. Castedo; A. Siro; M. C. Molinari: *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*, pp. 63-74. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. En línea: <http://es.slideshare.net/mery1111969/la-intervencion-docente-en-la-alfabetizacion-inicial>
- SOLIGO, Rosaura (2001): “Para ensinar a ler” en *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*, pp. M1U7T8 1-6. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. En línea: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet_m1.pdf