

**La lectura y la escritura en escolares de primeros grados.
Orientaciones didácticas**

Dra. Rubiela Aguirre de Ramírez

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
MÉRIDA - VENEZUELA
2010**

Índice

CAPÍTULO 1	
INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO 2	
LA LECTURA.....	9
2.1 Concepción.....	9
2.2 Leer en la escuela.....	13
2.3 Unas palabras sobre el libro	17
CAPÍTULO 3	
LA ESCRITURA	19
3.1 Concepción.....	19
3.2 Escribir en la escuela	22
CAPÍTULO 4	
DUDAS SOBRE LA MANERA DE PROPONER LA LECTURA Y	
LA ESCRITURA EN EL AULA	24
4.1 Enseñar de la manera como recuerda que aprendió	24
4.2 Presencia de niños que no saben leer ni escribir en distintos grados.....	26
4.3 Trabajar la lectura y la escritura por separado.....	27
4.4 Participación de los niños en la actividad escolar.....	28
4.5 Los niños no entienden lo que leen y no saben escribir.....	29
4.6 Desde cuándo se les debe leer a los niños.....	30
4.7 Cómo y cuándo introducir la literatura en el aula	34
4.8 Cuándo y con qué finalidad se deben leer cuentos en el aula.....	37
4.9 Cómo contribuir a que la lectura tenga sentido para los niños.....	39
4.10 Qué hacer mientras se ayuda a los niños a leer y a escribir	40

4.11	Cómo aprovechar el tiempo en la biblioteca.....	42
4.12	En qué consisten las situaciones de lectura y escritura.....	43
4. 13	Papel de la maestra en la enseñanza aprendizaje de la lengua escrita.....	45
4.14	Además de los textos literarios qué otros textos se deben trabajar en los primeros grados	48
4.15	Unas palabras sobre la evaluación.....	52
BIBLIOGRAFÍA.....		55

1. INTRODUCCIÓN

En este libro se intenta dar respuesta a algunas de las interrogantes que con más frecuencia plantean los docentes cuando realizan cursos, cuando intentan reflexionar sobre su práctica pedagógica o cuando se les presenta el reto de asumir la enseñanza de la lengua escrita con un nuevo grupo de alumnos.

La escuela venezolana está en constante renovación debido a la presencia de propuestas pedagógicas, algunas de las cuales se han centrado en el alumno al reconocer su capacidad como ser pensante y activo, apto para producir los conocimientos que la escuela y la sociedad requieren; otras, se han dirigido al maestro con la intención de orientarlo para guiar con éxito el aprendizaje de sus alumnos, y otras propuestas que enfatizan la metodología, han introducido el trabajo a partir de proyectos.

Actualmente, un buen número de maestros utiliza los proyectos para planificar y desarrollar la actividad educativa, mientras que otros prefieren seguir enseñando como siempre lo han hecho o de la forma que ellos consideran más fácil y más efectiva para los alumnos. Pero la actuación pedagógica no cambia con proponer formas distintas de trabajo en el aula, sino que es fundamental conocer cómo el maestro interpreta y asume los planteamientos de determinada propuesta, lo cual está estrechamente ligado a sus concepciones sobre lo que es aprender, enseñar y a sus conocimientos sobre el tema que pretende enseñar. De manera que para aprender y enseñar la lengua escrita, es esencial examinar la concepción que se tenga del lenguaje, sus usos y sus objetivos, así como también lo que significa ser lector y escritor en este momento histórico.

Como se sabe, la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social (Vygotsky 1934/1983). En palabras de Marina (1998): “El lenguaje nace en el mundo de la vida, y tiene una función práctica: comunicar, organizar la colaboración, pedir, transferir conocimientos, planificar y dirigir la conducta. Sirve para la comunicación exterior y para la construcción del propio sujeto” (p. 17). Una definición más reciente que enfatiza la relación del lenguaje con el discernimiento, es la propuesta por Marín (2007:119) según la cual, “El lenguaje es la materia prima, por así decirlo, del conocimiento. No hay ideas, no hay conceptos sin lenguaje. Y sin trabajo con el lenguaje no hay apropiación de los conocimientos”. Esta definición es de gran utilidad en el campo

educativo porque sugiere la necesidad de lograr el dominio del lenguaje bien sea al hablar, escuchar y a través de la lectura y la escritura como condición para el desarrollo intelectual.

Del mismo modo como han surgido cambios en la visión del lenguaje, también la visión que se tiene del lector se ha modificado; en tiempos pasados, era lector quien leía en voz alta, en grupo o en silencio según las circunstancias y gracias a ese conocimiento poseía gran prestigio social. Se pensaba que un buen lector debía encontrar un sentido unívoco, esto es, una comprensión correcta, como si el texto se dirigiera a determinado lector que debía comprender exactamente un significado. Esta manera de concebir al lector ha cambiado, hoy no se habla de un ser privilegiado sino que se intenta democratizar el saber mediante el acceso de todos a la lectura y a la escritura. Se habla de un lector creativo, crítico, que interroga el texto y que acepta que éste puede tener distintas interpretaciones.

Con la forma de ver el escritor ha sucedido algo similar, tiempos atrás se consideraba escritor a una persona que poseía cualidades especiales que le permitían producir textos dirigidos a ciertos lectores, hoy se acepta que toda persona alfabetizada puede y debe desarrollar la capacidad de expresarse mediante la escritura produciendo sus propios textos, pues la escritura permite desarrollar tanto el conocimiento como la transmisión del mismo, lo que trae consecuencias favorables para el desarrollo intelectual y comunicacional de las personas.

Por otra parte, el libro impreso ya no es el único objeto que se puede leer. Ha sido desplazado como el principal medio en donde ocurren las transacciones centrales de la vida contemporánea, debido a los avances tecnológicos en el campo de la comunicación que hacen posible acceder a gran cantidad de información y a un cúmulo importante de conocimientos en distintas áreas del saber, lo que exige nuevas formas de leer y de escribir. Esta situación ha conducido a crear nuevos modos de relacionarse con los textos, con nuevos ámbitos y con formas de socialización que constituyen un reto para la escuela, porque se sigue pensando que ésta es la única responsable de la organización y transmisión de los saberes, aunque en la práctica, la lectura, la escritura y su aprendizaje son temas de interés social y no circunscritos exclusivamente a los ámbitos escolares. Así que leer y escribir ya no son consideradas actividades meramente individuales sino también sociales.

De la misma forma como han cambiado con los avances los conceptos sobre el escritor, el lector y el libro, también se ha modificado el concepto de alfabetización. La alfabetización entendida como dominio de un código o como la capacidad de leer, escribir,

escuchar y hablar ya no responde a los requerimientos de la sociedad actual porque la alfabetización hoy “no se limita a la palabra impresa sobre el papel y a la oralidad, sino que incluye la tecnología digital, el sonido, la música, las palabras e, incluso, las imágenes en movimiento” (Anstey y Bull, 2007: 44). Esto significa que la codificación y la decodificación habría que verlas como requisitos para leer y escribir, es decir, que con el dominio del código escrito no termina el aprendizaje de la lectura y la escritura sino que, al contrario, a medida que se empieza a decodificar y codificar hay que aprender a comprender y a producir variedad de textos, al menos los que circulan en la cultura a la que se pertenece.

A pesar de los cambios mencionados, la noción que se maneja en la escuela sobre la alfabetización todavía se refiere, exclusivamente, al aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, de ahí que este concepto se ha entendido y se sigue utilizando como la práctica dirigida a dominar el alfabeto, lo que explica que la actividad escolar, principalmente en los primeros años, se dirija a que los niños conozcan y dominen las letras. De manera que es importante enfatizar que hoy la alfabetización es un concepto más amplio que no se refiere solo al aprendizaje de las primeras letras (aprendizaje inicial de la lectura y la escritura) sino que como lo plantea Noguero (2007: 16): “Alfabetizar es enseñar a utilizar consciente, crítica y estratégicamente los medios de comunicación y las nuevas tecnologías [...] Alfabetizar, no se reduce a enseñar las letras, sino que es proporcionar instrumentos para reconocer los valores del OTRO, camino necesario para construir la propia personalidad”. De estos señalamientos se desprende que alfabetizar, enseñar a leer y escribir, consisten en enseñar a conocer, a hacer, a ser y a vivir con los otros.

Es importante recalcar que, actualmente se utiliza la palabra “alfabetización” para designar tanto el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura como también otras habilidades cada vez más complejas y múltiples, que demandan tanto la complejización de los conocimientos como los discursos que los presentan. Así que el mundo de hoy exige que se trabaje con textos completos, con significado propio, con sentido en relación con las tareas y con las necesidades que se plantean en el aula. De manera que, es tarea de la escuela preocuparse desde los primeros años por ligar la creatividad y el placer, al gusto de descubrir, de leer y de escribir, en vez de centrarse en el uso de estrategias dirigidas a identificar contenidos y extraer datos, en tareas repetitivas y en ejercicios que no plantean nada nuevo a los alumnos, lo que les coarta la posibilidad de imaginar, pensar y aprender.

A pesar de lo dicho anteriormente, muchos maestros y alumnos no han tomado conciencia de que se aprende a leer y a escribir para comprender y producir diferentes tipos de textos en distintas situaciones de comunicación, debido a que persiste la idea de que en la escuela se lee para extraer información. Esta práctica impide que se responda a las nuevas exigencias en lectura y escritura que surgen a medida que se avanza en la escolarización, pero infortunadamente, en la vida escolar se siguen utilizando actividades estériles de lectura para extraer datos y no se hace énfasis en la lectura interpretativa que se requiere para comprender la complejización de los conocimientos y de los discursos a la que están expuestos los estudiantes de hoy. De manera que es imperativo reconocer que:

... la lectura y la escritura son procesos complejos de orden individual, pero también social; de orden cognitivo pero también cultural. Si no les proporcionamos a los estudiantes las herramientas necesarias para participar en la cultura letrada del conocimiento, mantendremos los saberes en un círculo elitista” (Marín, 2006: 37).

De ahí, que es necesario trabajar desde los primeros años escolares a partir de una perspectiva en la que se destaque que escribir no consiste solo en codificar sino también en producir textos y que leer no es solo decodificar sino, ante todo, comprender textos. Pensar de este modo exige abandonar la idea de que leer para aprender consiste en extraer datos y reemplazarla por la comprensión de que leer es interpretar relaciones y conceptos.

En cuanto al tipo de textos que se utilizan en el ámbito educativo han existido algunas creencias que inciden en la actuación pedagógica, una de ellas “es que la literatura debe ser la lectura principal y privilegiada en la escuela. Correlativamente, esto implica, a su vez, que la lectura de literatura infantil habilita para la interpretación de cualquier otro tipo de texto” (Marín, 2007: 2). Leer literatura brinda la oportunidad de enseñar a los alumnos los recursos con los que pueden crear y enriquecer la imaginación. Pero es preciso enfatizar que la lectura de textos literarios no necesariamente prepara para la comprensión de otros textos con características distintas. Esto quiere decir que se debe destinar tiempo para trabajar en el aula la interpretación de textos que preparen a los alumnos para comprender relaciones abstractas como las que se encuentran en los libros de ciencias que deben estudiar, pues éstos tienen características particulares que los diferencian de la lectura literaria.

De manera que la lectura y la escritura juegan un papel fundamental –individual y social– desde el inicio de la escolaridad, lo que sugiere que, al mismo tiempo que se

desarrollan habilidades de codificación y decodificación es imprescindible entrar en contacto tanto con textos literarios y de estudio como con los que circulan en la cultura a la que se pertenece. La lectura de textos literarios debe tener como finalidad dar rienda suelta a la imaginación, esta afirmación obliga a reconsiderar las prácticas docentes desde una perspectiva más equilibrada de las capacidades intelectuales de los niños. Entre estas capacidades intelectuales se destaca la imaginación, que puede ser un medio para enriquecer enormemente la educación primaria, porque los textos literarios pueden proporcionar a los niños cosas en qué pensar que desafíen y estimulen las capacidades imaginativas.

Por su parte, la lectura de textos de estudio exige tomar conciencia de que leer implica una actitud diferente, involucra procedimientos cognitivos que no se realizan automáticamente a partir de lo que se llama alfabetización inicial, ni tampoco a partir de la lectura de narrativa para niños, esto quiere decir que es imperativo usar desde el inicio de la escolaridad tanto textos que requieren un aprendizaje específico como textos literarios porque su comprensión activa distintas operaciones mentales. Pero, trabajar la interpretación textual exige desterrar la idea de que el texto tiene un sentido único, evidente y transparente al alcance del “buen lector”, idea también bastante generalizada que impide aceptar distintas interpretaciones de un texto.

En tal sentido, en este libro se intenta presentar de forma general un conjunto de consideraciones teóricas sobre la lectura, la escritura y su práctica en los primeros años escolares que sean útiles a docentes en servicio, estudiantes de la Carrera Docente, administradores de la educación y adultos interesados en el aprendizaje de sus niños para comprender, explicar y transformar la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de los escolares. El contenido se dirige a enfatizar algunas ideas, producto de las investigaciones, que se considera contribuyen al desempeño eficiente en la expresión oral y escrita de los niños y, a la vez, invitan a los docentes a reflexionar sobre su propia práctica.

El Capítulo I presenta las ideas centrales que se amplían a lo largo del texto.

En el Capítulo II se muestran algunos conceptos sobre lectura, se comenta cómo ha sido y cómo debe ser la práctica de la lectura en escolares pequeños y se enfatiza la idea de poner en contacto a los niños desde que inician la escolaridad con variedad de textos, esto es, además de los narrativos, los textos de estudio y los que circulan en el medio social al que se pertenece (grafitis, avisos, folletos, formularios, entre otros).

El Capítulo III se centra en la escritura, se comentan algunas definiciones y su relación con la forma de visualizar la producción escrita.

En el Capítulo IV se comentan las dudas más comunes que sobre la lectura y la escritura manifiestan las maestras de los primeros años escolares, el rol de la maestra en la enseñanza de la lectura y la escritura y, se presentan de manera resumida, los tipos de texto que se deben trabajar desde el inicio de la escolaridad.

Es importante acotar que este libro no consiste en una guía de actividades secuenciadas para mostrar a los docentes qué hacer y cómo actuar en el aula, tampoco se intenta dar instrucciones y reglas para conducir la acción pedagógica, puesto que se considera que ellos cuentan con la autonomía para decidir qué hacer, cómo y cuándo, pues se entiende que transformar las prácticas es realmente difícil, ya que obliga a redefinir el papel de la maestra y la dinámica de las relaciones sociales dentro y fuera del salón de clase. Es importante indicar que de ninguna manera se desprende de lo anterior que la maestra debería limitarse a ser mera espectadora de un proceso espontáneo, sino que se pretende invitarla a observar la actividad de los niños desde otros ángulos y a preguntarse que tan pertinente es su actuación como mediadora de conocimientos.

2. LA LECTURA

2.1 Concepción

A lo largo de la historia se ha conceptualizado la lectura de diferentes maneras, una de ellas, bastante antigua y obsoleta, consiste en creer que leer es oralizar lo escrito o, dicho de forma más familiar, leer es nombrar correctamente las letras y las palabras contenidas en un texto. Esta forma de definir la lectura se conoce también con el nombre de visión mecánica de la lectura porque se interesa en la decodificación literal del texto sin preocuparse si el aprendiz comprende o no lo escrito o si intenta construir el significado. Está demostrado que decodificar de forma fluida un texto no garantiza su comprensión.

Una visión más moderna, surgida de las investigaciones psicolingüísticas, sostiene que leer es comprender y explica que para lograrlo es necesario poner en práctica varias operaciones o procesos cognitivos como, por ejemplo, aportar los conocimientos previos, anticipar lo que dirá el texto (predecir), plantearse hipótesis y verificarlas, elaborar

inferencias para comprender lo que no está dicho explícitamente y de esta manera construir significado.

La lectura se ha tratado de explicar desde distintas perspectivas. El modelo constructivista de enseñanza y aprendizaje propone la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual la persona que lee intenta alcanzar los diferentes objetivos que guían su lectura y que le permiten interpretar el texto y construir un significado en función del objetivo que se ha propuesto. Es decir, que la comprensión es un proceso activo que requiere intencionalidad por parte del lector y, a la vez, interacción entre el lector y el texto.

De manera que leer es un acto interpretativo que consiste en saber utilizar una serie de razonamientos para la construcción de una interpretación del mensaje escrito, a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos previos del lector. Desde la Psicología del Lenguaje se ha afirmado que la comprensión de lo que se lee es el resultado de dos tipos de operaciones cognoscitivas: las que permiten reconocer y acceder al significado de las palabras escritas y las operaciones o acciones mentales que intervienen en la interpretación del texto.

Por su parte, Rosenblatt (1982), propuso el modelo transaccional de la lectura en el que se considera al ser humano como una parte de la naturaleza, continuamente en transacción con el ambiente y cada uno determina al otro. Enfatiza que “el significado no existe de antemano en el texto o en el lector, sino que despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto” (p. 25). Para esta autora, la transacción es una manera más profunda de relacionarse con el texto porque ésta implica compromiso y destaca el papel central que juega la atención del lector, sostiene que cuando éste centra su atención en la información que desea extraer del texto ha adoptado una postura aferente al leer, pero si centra su atención en el lenguaje mismo para disfrutarlo, se dice que está leyendo de manera estética. Los conceptos sobre postura aferente y estética han sido de gran utilidad para comprender el papel del lector y han servido de base a investigaciones tanto para teorizar sobre la lectura como para intentar mejorar su enseñanza, especialmente, en lo referente al manejo de la literatura. Peña (1990), basado en este modelo, define la lectura de la siguiente manera:

La lectura se ha concebido como un acto transaccional, en el que el autor y lector crean un significado que es obra de ambos, no solo del autor. Este toma la iniciativa, aportando los elementos de una comprensión potencial (significación). El lector aporta sus conocimientos y experiencias anteriores, sus esquemas cognoscitivos, además de procesos fisiológicos y neurológicos que entran en juego al leer. Es en este encuentro donde se produce el significado. Allí donde el texto y el lector convergen, ese es el lugar de la obra literaria (p. 22).

Como puede observarse, en esta definición se destaca el papel del lector durante la lectura y explica la actividad intelectual que se pone en marcha al leer, lo que demuestra, en alguna medida, por qué un mismo texto puede tener distintas interpretaciones, pues estas dependen de la transacción entre el lector y el escritor.

Actualmente, se ha propuesto la visión sociocultural de la lectura y la escritura, la cual reconoce la interacción social como fuente del diálogo interno entre el yo y el mí que forman los pensamientos, y enfatiza otros aspectos que en los otros modelos no están considerados explícitamente, tales como el significado de las palabras, el origen social del conocimiento previo del lector y el reconocimiento de que el discurso no surge de la nada ni es neutro porque siempre hay alguien detrás (el autor) que refleja, en lo que escribe, su visión del mundo y sus puntos de vista y discurso. Autor y lector no son elementos aislados, ambos forman parte de una práctica social compleja (Cassany, 2006).

Por su parte, Colomer (2006: 188) al referirse a la lectura en el siglo XXI, afirma que ésta “sigue siendo un instrumento imprescindible para incorporarse al diálogo permanente de los individuos con su cultura, sea a través de las formas vertiginosas de la informática, sea a través de la reflexión introspectiva de un lector ante un libro”. Estas formas recientes de concebir la lectura evidencian lo difícil que es lograr la comprensión del texto porque involucra, además de las habilidades propuestas por los modelos anteriores, conocer más sobre el autor, así como sobre los usos sociales de determinadas palabras y expresiones, lo que implica la lectura dialógica como una nueva forma de entender la lectura.

Es indudable que la lectura en un sentido más amplio no se refiere solamente al momento en que se efectúa, sino a un conjunto de prácticas que Anaya (1997: 11), explica de la siguiente manera “todo lo que la condiciona, prepara y conduce, la extiende o anula, no es marginal a la lectura sino que le es radicalmente constitutivo, intrínseco”. De manera que la lectura es el acto principal de una serie de operaciones que ponen un texto en manos de su lector. Dichas operaciones comprenden la forma como se elige determinado texto y

no otro, qué expectativas se tienen para su lectura, quiénes y cuántos lo han leído, qué comentarios han hecho, qué clase de relación social se pone en marcha, entre otras.

El acto de leer es una actividad mediante la cual el lector construye significados a partir de un proceso de elaboración cognitiva e implica igualmente las representaciones que cada persona o una sociedad dada derivan de la lectura (y de las lecturas). En palabras de Freire (1983: 63) el acto de leer “no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que anticipa y se alarga en la comprensión del mundo”. También afirma que el acto de leer es importante porque “encierra siempre percepción crítica, interpretación y ‘re-escritura’ de lo leído” (Freire, 1983 72). Esta forma de definir el acto de lectura presenta un reto para la escuela porque, en pocas palabras, pone de relieve el involucramiento del lector con el texto para interpretarlo desde su yo y su mundo, así como la presencia de la escritura como parte del acto de leer.

Es imperativo preguntarse en este momento ¿Se conoce y se valora lo que sucede en la mente del lector cuando lee? ¿Queda claro por qué decodificar no es leer?

Es importante recalcar que la lectura es una actividad cognitiva compleja, que requiere construir una serie de conocimientos acerca de para qué sirve leer, sobre qué puede ser leído y qué no, sobre las condiciones que debe poseer un texto para que pueda leerse; acerca de las relaciones que se establecen entre lo escrito y las ilustraciones; sobre las distintas formas de leer (en voz alta, en silencio, para uno mismo, para otro u otros); cómo acceder a un texto autónomamente, sobre los elementos que componen el texto (letras, palabras, signos lingüísticos) y su utilidad; sobre el uso de lo escrito y de la lectura en la vida cotidiana, por señalar sólo lo más observable (Solé, 1996).

En la literatura sobre lectura también se habla del *proceso lector*, el cual se refiere al conjunto de actividades mentales que se llevan a efecto mientras se realiza la lectura de un texto. Este proceso se ha explicado a partir de diferentes enfoques (ascendente, descendente, interactivo). El interactivo que es el que comparten los investigadores más importantes; parte de la hipótesis de que el lector para comprender el significado del texto utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto y eso, al mismo tiempo, enriquecerá sus conocimientos anteriores, lo que quiere decir que para leer es necesario dominar tanto la decodificación como las estrategias requeridas para procesar el texto.

Desde este enfoque, la comprensión de textos es un proceso interactivo e inferencial que implica la construcción de un modelo mental del significado del texto. Cuando un

lector emprende la lectura de un texto, construye una representación producto de las propias características del texto, de sus conocimientos previos y de las acciones que realiza sobre el texto al tratar de adueñarse de su sentido. En este proceso de apropiación se producen inevitablemente todo tipo de inferencias (Tolchinsky, 1995). Eso significa que el proceso de lectura debe asegurar que el lector va construyendo una idea global del contenido, así como marcos interpretativos para completar lo que no se ha dicho, ya que es imposible que un texto explicita por escrito todos los detalles de una situación o evento y, sin embargo, el lector puede obtener lo que le interesa en función de sus objetivos.

Pero lo más importante es que el lector al mismo tiempo que relaciona sus conocimientos previos con la información que le provee el texto, se plantea preguntas, reconozca la información más relevante, retroceda cuando piense que necesita verificar o precisar cierta información, prosiga cuando crea que está logrando sus objetivos, proporcione explicaciones, definiciones y anticipaciones y pueda expresar opiniones o juicios. Todas estas actividades implican un proceso interno del cual, muchas veces, no se es consciente, pero que se debe enseñar a hacer si se quiere formar buenos lectores (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001).

2.2 Leer en la escuela

Enseñar a leer se ha considerado socialmente una de las principales funciones de la escuela en sus primeros años, por tal razón, las distintas corrientes pedagógicas y psicológicas han generado modelos y métodos para enseñar a leer que los maestros han utilizado, en ocasiones, con excesiva rigidez, controlando el proceso didáctico desde la perspectiva del método adoptado sin prestar atención a las ideas y al proceso del aprendizaje que sigue el alumno (Gil y Soliva, 1993).

Socialmente se espera que los niños aprendan a leer en los tres primeros años escolares, en los que se cree han recibido la instrucción necesaria, pues se tiene la expectativa de que en cuarto grado los niños pueden leer para aprender y posteriormente cuando el aprendizaje se hace más complejo usen la lectura para analizar o resolver problemas.

Lamentablemente, la lectura en la escuela se sigue viendo solamente como un modo de relación con el libro y no con la diversidad de textos que hoy circulan, su práctica se lleva a efecto, casi siempre, durante las clases de lengua y se orienta a responder preguntas

propuestas por el docente que son evaluadas como correctas o incorrectas, lo que conduce a que a los niños no les guste leer porque saben, de antemano, que leen para ser evaluados. Este modo de ver la lectura se opone a la concepción más reciente sobre su enseñanza según la cual ésta es considerada una tarea propia de los docentes de todas las áreas del conocimiento, debido a que el aprendizaje escolar consiste en la ampliación del dominio lingüístico porque se requieren habilidades de lectura que permitan estudiar las distintas materias como: geografía, matemática, uso de computadoras, ciencias, realización de experimentos, entre otras, aprendizajes que exigen realizar determinadas actividades que no podrían ejecutarse si no se lee bien.

Algunos docentes preocupados por la función que deben cumplir la lectura y la escritura en la escuela, han adoptado el enfoque constructivista y han enseñado a los niños el carácter instrumental del lenguaje escrito como medio para resolver necesidades prácticas y concretas, pero el trabajo con el lenguaje escrito a lo largo de la actividad escolar, en pocas oportunidades, se dirige expresamente a la comprensión de textos, lo que se puede lograr si se permite que el lector tenga la oportunidad de interrogar el texto, verbalizar las ideas o las dudas que le van surgiendo al leer y compartir sus interpretaciones.

Respecto al aprendizaje de la lengua escrita, muchas veces se piensa que este aprendizaje requiere prerequisites, o que para leer y escribir es necesario aprender primero a decodificar, pero no existe hoy ninguna duda acerca de que la lectura y la escritura son algo más, mucho más que un problema de decodificación porque la decodificación es un proceso de mero reconocimiento y el hecho de descifrar letras no estimula ni garantiza la comprensión de lo escrito, sino que condiciona la identificación de las letras como objetos, lo que lleva a un problema muy común que consiste en considerar la palabra como objeto de conocimiento del niño (Costa, 2006).

Es cierto que la decodificación constituye un importante componente, pero no el único, implicado en la lectura y la escritura. Pues como ya se sabe, decodificar no es leer, pero es imprescindible para leer, lo que significa que el gran reto de la escuela consiste en desarrollar esta habilidad no como un fin en sí misma, sino poniéndola al servicio de la comprensión de los textos desde sus inicios. Respecto a la idea de que el niño puede leer solo después de haber pasado lentamente por el aprendizaje de la decodificación, Jolibert (1997: 32) señala:

Hoy día, no hay gran riesgo en afirmar que la mayoría de los docentes piensan que leer textos completos se logra al final de un largo período de aprendizaje, después de un paso a paso de decodificación y ensamblaje (de letras, sílabas, palabras, frases, párrafos), o que, a lo mejor, se puede adelantar la hora del enfrentamiento de los niños con textos completos.

Pero el niño puede aprender, y de hecho aprende, en la medida en que es capaz y se le permite utilizar diversas estrategias para intentar saber lo que comunica el texto que está descifrando. En vez de solicitar al niño que identifique letras, sílabas o palabras aisladas, se le deben leer textos cortos con sentido completo que el niño identifica más fácilmente como un tipo de texto (un cuento, una invitación, un aviso) señalando las palabras a medida que se lee, con esto se le está ayudando a relacionar las grafías con el significado, luego se le pide que intente hacer lo mismo y se le van dando las orientaciones necesarias para que él reconstruya el significado. Esta tarea se facilita si se usan textos que sirven para comunicar, es decir, para expresar, informar, contar, describir, explicar, argumentar, jugar con la función poética del lenguaje, porque son textos propios de una sociedad que pueden resultar familiares para los niños.

Leer en la escuela, pues, debe asegurar la interacción significativa (que tenga sentido) y funcional (que cumpla con una finalidad) del niño con la lengua escrita. Aprender a leer es aprender a interactuar con el lenguaje y a usar *textos completos desde el inicio de* la escolaridad, de modo que para enseñar a leer no hay que presuponer que, para un niño, una palabra es una unidad más sencilla de entender que un texto, esto significa que no se debe tener miedo de presentar textos completos a los niños principiantes pues ellos en su esfuerzo por comprenderlos desarrollan estrategias para apropiarse de la decodificación. Cuando la enseñanza de la lectura se centra en el reconocimiento de las letras (decodificación alfabética) o en las relaciones entre las letras y sus sonidos, enseñar y aprender a leer puede convertirse tanto para el maestro como para el alumno, en un proceso arduo y poco estimulante porque la repetición de palabras o de oraciones para identificar una secuencia se convierte para el niño en actos mecánicos que no le posibilitan la inferencia de reglas, la predicción, la elaboración de hipótesis, lo cual sí conduciría el proceso lector y escritor por el camino del razonamiento analítico.

Pero la experiencia con niños que han aprendido a leer y escribir rápido y en forma placentera, muestra que aprender a leer puede ser un reto apasionante para el niño y una agradable experiencia para el maestro que guía, orienta y facilita este aprendizaje, si se asume que aprender a leer significa aprender a comprender lo escrito. Si esto es así, la

comprensión de la lectura se convierte en objetivo de enseñanza y de aprendizaje, al reconocer que aprender a comprender un texto va más allá del dominio del código, lo que exige el conocimiento y el uso de diversas estrategias lectoras.

De manera que si se acepta que leer es interpretar los significados de lo escrito, la decodificación se convierte en una de las habilidades indispensables para leer, pero no la única ni la exclusiva, lo cual quiere decir que simultáneamente con la decodificación se deben utilizar distintas estrategias de interpretación de lo escrito. Así pues, para enseñar a leer es necesario romper con la idea de que existe un solo camino para ir construyendo nociones adecuadas acerca de la lectura y para convertirse en usuario competente de la lengua escrita.

Está demostrado que la iniciación en la lectura no ocurre en el momento en que los niños emprenden la decodificación sino que empieza mucho antes, al menos en los niños de zonas urbanas, cuando entran en contacto con los textos del medio en que viven y en interacción con los padres o hermanos mayores, porque nadie aprende a leer de un día para otro, sino que se llega a dicho aprendizaje luego de un proceso de reconstrucción de las ideas sobre la lectura, esto se observa, por ejemplo, cuando imitan el acto de leer, cuando dan a entender que los escritos contienen significados y a su manera los van buscando; al principio se imaginan el significado del escrito y más tarde buscan en el texto indicios para verificar sus predicciones e hipótesis (Gil y Soliva, 1993).

Si los adultos que acompañan a los niños cuando intentan leer los observan cuidadosamente, pueden darse cuenta de que hay palabras que ellos reconocen a simple vista porque les son familiares; que se basan en las imágenes que acompañan los textos para predecir y verificar el significado que han anticipado del texto, en esa búsqueda de significados los niños pueden adquirir las habilidades de decodificación, si se insiste en la lectura comprensiva, ellos aprenden a usar la decodificación como estrategia sólo cuando es necesario. Por eso es conveniente estimular a los niños a avanzar en esa búsqueda del significado que demuestran haber iniciado, formulándoles preguntas que dejen ver las asociaciones que hacen al entrar en contacto con los materiales impresos, dichas asociaciones se convierten en pistas para ayudarlos a continuar por el camino de la interpretación.

En lo expuesto hasta ahora, se puede observar que el maestro juega un papel muy importante durante el proceso de aprendizaje del lenguaje que es una tarea abstracta y compleja que se domina muy pronto si se tiene el acompañamiento apropiado. La

importancia del papel del maestro radica, sobre todo, en su actitud ante el aprendizaje, en las intervenciones de apoyo para estimular el avance en lugar de coartarlo y en la creación de situaciones de lectura variadas y con sentido para los alumnos, esto significa que se deben trabajar textos que respondan a la organización y la vida de clase, por ejemplo, leer para recordar algo (los materiales necesarios para realizar un experimento); leer para aprender (preparar una discusión sobre un tema de estudio); leer para disfrutar una historia fantástica; leer para resolver un problema, entre otras.

Se sabe también que sea cual fuere el contenido que se trate, su aprendizaje efectivo responde siempre a una necesidad del alumno, quien se moviliza activamente para darle un significado, para apropiarse de aquello que forma parte de su medio cultural y cuyo dominio lo hará más competente, más capaz, y le proporcionará una imagen positiva de sí mismo, esto se logra solo si la lectura deja de verse y utilizarse como una actividad “extractiva y reproductiva de datos” que si se repite a lo largo de la vida escolar, conduce a la carencia de habilidades para interpretar y producir los textos que circulan en los ámbitos académicos (Marín, 2007). Esta afirmación es válida para todos los niveles de la escolaridad y puede evitarse si la lectura y la escritura se usan para ampliar lo que se sabe en vez de ser fuentes de extracción de información.

En síntesis, la lectura debe enfatizarse a lo largo de la escolaridad de manera que los alumnos se hagan competentes para asumir el reto de comprender los materiales de estudio que se trabajan en cada grado. Es necesario, pues, ayudar a cada niño a que sea buen lector y eso incluye: leer diferentes tipos de textos, con diferentes intenciones y funciones, interacción entre pares y, leer por propio interés materiales para disfrutar y para aprender. Se debe leer para convertirse en lector y no leer únicamente para aprender a leer.

2.3 Unas palabras sobre el libro

La visión que se ha tenido del libro ha cambiado, especialmente desde el advenimiento de nuevas formas de presentación de textos impresos, Machado (1997: 25) presenta la siguiente definición:

Un libro no es solo lo que está escrito en él, sino también la lectura que se hace de ese texto. Los dos procesos son ideológicos. Ambos presuponen una determinada visión del mundo. Para que un libro conserve su rico potencial, con muchos significados, es necesario que tenga una forma cuidada, una

calidad estética, una búsqueda de creación original y no estereotipada. Pero, para que ese libro pueda realizar su potencial, es indispensable que encuentre a un lector generoso, que pueda hacerlo dialogar con muchas otras obras, con visiones del mundo enriquecidas por la pluralidad y la aceptación democrática de las diferencias. Solamente de esta forma, el libro dejará de ser un punto de llegada para convertirse en un permanente punto de partida de otras lecturas – de textos y del mundo. O de los innumerables e innumbrables mundos que existen, que no queremos que sigan existiendo más o que soñamos que un día puedan existir–.

Los textos no son materia neutra naturalmente constituida como vehículo del conocimiento sino que son la materialización de una oposición de perspectivas teóricas y políticas inherentes a la construcción de los sentidos sociales. Por otra parte, la ideología de la lectura, esto es, la carga que el lector trae al acto de leer, es especialmente importante en el caso de los libros para niños, porque se trata de una lectura que pasa por la mediación de lectores adultos y poderosos en la familia o en la escuela (Machado, 1997).

Respecto a los libros dirigidos a los niños Colomer (2005: 77) señala:

Muchos libros infantiles ofrecen a los pequeños la confirmación del mundo que conocen: la vida cotidiana en familia, la compra, los juegos en el parque, etc. Pero los niños y niñas necesitan también una literatura que expanda su imaginación y sus habilidades perceptivas más allá de sus límites actuales, de manera que los mejores libros ilustrados son aquellos que establecen un compromiso entre lo que los niños pueden reconocer fácilmente y lo que pueden comprender a través de un esfuerzo imaginativo que se vea suficientemente recompensado.

De las afirmaciones anteriores se desprende que en lo que respecta a la selección de textos para ofrecer a los niños, no es recomendable elegir solo aquellos que se refieren a sus vivencias, porque esos contenidos les impiden ampliar sus conocimientos y su visión del mundo, de manera que es impostergable ofrecerles libros que les permitan ampliar sus conocimientos sobre los temas que se trabajan en el aula, así como también los que estimulan la capacidad de imaginar y crear. Lo que requiere, por una parte, que el docente conozca los libros a fin de poderlos recomendar, que les lea a los niños, lea con ellos y les brinde la oportunidad de recomendar los libros que más les han gustado y, por otra parte, tener al alcance de ellos variedad de libros que puedan utilizar como herramientas de aprendizaje, tales como los científicos y técnicos, se les permita ojearlos para que descubran que guardan todo un mundo que despierta sus intereses y saber acudir a ellos cuando lo consideren necesario.

En lo expuesto hasta aquí se han tocado algunos temas relacionados con la práctica de la lectura y se ha intentado discutir acerca de los problemas más comunes con los que se pueden encontrar los docentes cuando enseñan a leer.

3. LA ESCRITURA

3.1 Concepción

Una idea que se mantuvo durante mucho tiempo consistió en concebir la escritura como la representación visual de la lengua oral por medio de un sistema convencional de signos gráficos. Esta concepción de la escritura que no considera el uso de sus potencialidades es conocida también como visión tradicional de la escritura, según la cual, saber escribir consiste en dominar el alfabeto y por esta razón se ha vinculado a la práctica de la caligrafía y a la escritura correcta de las palabras. Pero está demostrado que el lenguaje escrito no es la transcripción gráfica de lo oral, ni es la representación exacta de la palabra oral porque no se escribe como se habla sino como escribe la gente, lo que exige que se respeten las reglas propias del lenguaje escrito y se conozcan sus usos.

Hoy se entiende la escritura, como una tarea compleja productora de sentido que lleva a la exploración de nuevos recursos y a la reflexión sobre los procesos y productos discursivos. Una manera de entender en qué consiste escribir, centrada en la actividad del que escribe, es la presentada por Peña (1997: 16):

En el principio hay un autor, es decir, un ser humano que opta por expresar sus experiencias o sus conocimientos en esa forma peculiar de comunicación que es la escritura. Mediante ella, el escritor construye un mundo que no existía antes de ser escrito, hecho a partir del mundo compartido por todos y de su manera propia de vivirlo. Trabajando y modelando los materiales del lenguaje, el escritor compone un texto de palabras y silencios, con el que abre ese juego fascinante de crear significados que es la lectura. Lo significado, sin embargo, no es lo que el escritor impone al lector.

La definición anterior muestra que escribir es expresarse en forma escrita, lo que se opone a la idea, bastante extendida, según la cual escribir es la representación (transcripción) del lenguaje oral. El texto escrito se entiende como un sistema de

representación gráfica del lenguaje, del lenguaje que se escribe y no como un mero código de transcripción del habla (Tolchinsky, 1993).

La investigación sobre escritura a partir de la década de los 80 se dirigió, principalmente, a describir los procesos mentales implicados en la composición de textos, tomando como base el desempeño de escritores expertos. Los trabajos más usados como fundamento de investigaciones enmarcadas en la psicología cognitiva son los de Hayes y Flowers (1980) y Scardamalia y Bereiter (1992), que explican las operaciones que se realizan al escribir, sostienen además, que para poder escribir, los escritores recurren a la información sobre los tópicos, propósitos, destinatarios y géneros discursivos, almacenada en su memoria a largo plazo, lo que permite comprender la complejidad del acto de composición escrita. Estos modelos analizan los procesos utilizados por adultos al escribir centrándose exclusivamente en lo cognitivo, pero en el mundo de hoy se ha hecho necesario reconocer e incluir el contexto social y cultural de quien escribe como factores determinantes del proceso cognitivo del escritor.

A pesar de que existen varios modelos que intentan explicar el proceso de escritura en adultos, se sabe poco sobre el proceso de composición en escolares pequeños o que están aprendiendo a escribir, en tal sentido, se han reformulado los modelos clásicos para poder explicar los modelos de composición en niños. Uno de esos trabajos es el de Berninger y Swanson (1994) en Yausaz (2005), quienes definen dos aspectos del proceso de escritura de textos: la generación del texto o composición y la transcripción:

La composición comparte con la producción del habla los procesos de selección temática, léxica y sintáctica; la transcripción, en cambio, supone procesos específicos para la realización de la forma escrita del texto. Los autores incluyen dentro de la transcripción a los procesos de trazado manual y el establecimiento de relaciones de correspondencia grafema-fonema en las palabras (p. 350).

Esta forma de ver el proceso de escritura con niños que están aprendiendo a escribir, tiene la ventaja de considerar la composición y la transcripción como subprocesos que ocurren simultáneamente mientras se escribe, sin que la atención se detenga específicamente en la transcripción (plasmear letras y palabras) como lo hacen casi siempre los aprendices, pues lo ideal es que la generación de ideas y la visualización del texto que se desea comunicar dirijan la transcripción, así, aunque los niños sean lentos para plasmar las grafías saben lo que quieren expresar y entonces, la transcripción tiene sentido en la medida que comunica,

lo que justifica la gran cantidad de recursos cognitivos y de tiempo que ellos invierten en las actividades de transcripción.

Es necesario remarcar que la transcripción es ineludible en el aprendizaje de la escritura de textos pero entendida como una actividad que sirve de vehículo para poder comunicar lo que se desea y no como una actividad mecánica que asocia el escribir con transcribir, es decir, se aprende a plasmar grafías para luego intentar otorgarles significado, práctica ésta, que no tiene en cuenta las necesidades ni los conocimientos sobre escritura, lo que puede conducir a falta de apropiación del valor de esta herramienta en la vida diaria. Así pues, para promover la producción de textos

... es esencial que los docentes eviten la trampa del idioma que utiliza la misma palabra “escritura” para designar los procesos que se desarrollan a un ritmo muy diferente: el escribir-grafiar y el escribir-producir textos. No se puede limitar la producción escrita de los niños en los primeros años escolares al escrito que son capaces de grafiar, porque al centrar la actividad escolar en el aprendizaje de destrezas motoras se elimina la posibilidad de desarrollarse como productores de textos, dado que no se consideran las necesidades personales de escritura (Jolibert, 1997: 40).

Obsérvese que esta autora insiste en que en los primeros años escolares no se puede confundir la transcripción de letras, palabras y oraciones con la producción escrita porque la composición de textos que respondan a la intención de comunicar es la que permite desarrollar la capacidad de expresarse por escrito.

Es frecuente encontrar textos producto de investigaciones provenientes del campo de la psicología cognitiva en los que se habla de composición escrita, lo que demuestra que ha habido un resurgir del término “composición, aplicado ahora no solo al trabajo de escritura en la clase de Lengua, sino a toda producción de texto escrito que demande una elaboración de cierta complejidad” Alvarado y Silvestri (2003: 11). Desde un punto de vista más práctico se entiende la composición escrita como el conjunto de actividades que se realizan al elaborar un texto, tales como decidir qué se necesita escribir, cómo se va a hacer, cuál debe ser el lenguaje empleado y cómo y en qué momento finalizar el texto. Por su parte, los estudios más recientes sobre la composición escrita han centrado su interés en los aspectos sociales y culturales del uso de la lengua, de manera que la interacción social entre el escritor y el lector depende de la forma en que interpretan el contexto en que se incluye el discurso que producen (Camps, 2000).

3.2 Escribir en la escuela

Es muy importante reflexionar sobre la concepción que se posee de la escritura porque de ella depende su enseñanza, esto es, si la persona que va a enseñar cree que la escritura es un código de transcripción, entenderá su aprendizaje como la adquisición de una técnica, entonces, su enseñanza se centrará en la codificación; pero si la escritura se concibe como un sistema de representación y se acepta que el lenguaje escrito es un código simbólico diferente que requiere operaciones específicas para construir sentido, para producir un discurso coherente y autónomo en ausencia del interlocutor y fuera del contexto comunicativo inmediato (propio del lenguaje oral), su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento y se extiende más allá de los primeros años de la educación primaria.

Es importante subrayar que cuando el niño ingresa a la escuela, domina el lenguaje oral de la cotidianidad y algunas formas discursivas, como la narración, insertas en el marco conversacional. Este lenguaje es la base necesaria para que se produzca el aprendizaje de la escritura, pero no es suficiente, debido a que el texto escrito no es una duplicación del discurso oral, pues como ya se sabe, desde el punto de vista lingüístico el discurso oral y el escrito presentan diferencias y desde lo psicológico corresponden a funciones distintas, con una forma de aprendizaje distinta.

Por *lenguaje escrito* se entiende un lenguaje relacionado pero independiente del oral con el que comparte léxico y sintaxis, pero que se diferencia en aspectos como las separaciones que se hacen al escribir que no se hacen al hablar, la existencia de la ortografía y la restitución del contexto para facilitar la comprensión, por ejemplo, si oralmente se dice “tráeme eso” al señalar un objeto que está a la vista, al escribir esa misma situación debería decir “le dije a Mary que me trajera el bolso que estaba sobre el escritorio”

Enseñar a leer y a escribir no se puede reducir a una cuestión de métodos sin tener en cuenta lo que ya saben los niños, tampoco se trata de saber elegir entre los métodos más conocidos: los que parten de unidades mínimas, sean letras (método alfabético), sonidos (método fónico), y los que parten de unidades mayores, ya sean palabras o frases (método global y método natural) porque los avances de la didáctica de la lengua y la descripción del desarrollo evolutivo desde la Psicología, han permitido sostener que enseñar a leer y

escribir es un proceso largo y complejo que exige, además de la enseñanza de las letras y los sonidos, estar vinculado a una situación de comunicación en la que el lector y el escritor se sientan implicados.

De modo que trabajar el lenguaje escrito no debe concebirse como una actividad aislada que se propone en un momento dado sin que exista una intención de comunicar, sino que, al contrario, trabajar con el lenguaje escrito significa usarlo en situaciones de comunicación y utilizar textos completos y variados (cuentos, notas, recetas, anuncios y textos que se usan en la comunidad a la que se pertenece) producidos por otros o por los propios niños, los cuales deben tener significado propio y sentido en relación con las tareas y las necesidades que se plantean en el ámbito escolar. Dichos textos deben llevarse al aula, leerlos, observarlos, compararlos y analizarlos, bien sea en forma individual o grupal.

Una manera de conocer el uso del lenguaje escrito por parte de los niños, es observar cuidadosamente la forma como se expresan en sus producciones espontáneas, no las que son el resultado de la copia (inmediata o diferida), porque en ellas evidencian las exploraciones que realizan para comprender la naturaleza de la escritura. Cuando los niños escriben tal como creen que podría o debería escribirse están ofreciendo un valiosísimo documento que contiene información que debe ser interpretada por el maestro para tratar de ver los problemas que ellos confrontan al escribir y encontrar las posibles soluciones.

Existen algunas actividades de escritura que se han venido utilizando en algunas aulas, surgidas de las investigaciones realizadas con la intención de ayudar a los alumnos a ser productores eficientes de textos escritos, entre ellas, está la reescritura de textos, que en palabras de Teberosky (1992: 36)

...es una estrategia útil y empleada para facilitar las reflexiones de los niños tanto sobre el lenguaje literario como sobre el sistema de escritura, reflexionar sobre el modo en que se produce un texto y el modo en que se lee, en este caso como se tiene resuelto el contenido de lo que se escribirá se puede reflexionar mejor sobre cómo escribir atendiendo a la forma del texto.

Otra de las actividades es la elaboración de narraciones, que aunque parece bastante común, se le dedica muy poco tiempo escolar por temor a tomar tiempo del destinado al logro de objetivos, lo que no se justifica dada su utilidad para el desarrollo cognitivo y del lenguaje. Es bueno recordar que no siempre se deben escribir narraciones fantásticas, también son útiles las narraciones sobre temas que incumben al entorno social o sobre interpretaciones de la realidad surgidas de la lectura, pues como afirma Colomer (2005):

si leer literatura sirve para aprender a leer en general, escribir literatura también sirve para dominar la expresión del discurso escrito; concretamente, escribir literatura –cuentos, poemas, narraciones hechas individual o colectivamente– permite que los niños comprendan y aprecien más tanto la estructura o la fuerza expresiva de sus propios textos como la de los textos leídos (p. 220).

Según la afirmación anterior escribir literatura proporciona más beneficios a los niños de los que se pueden observar, además, escribir variedad de textos contribuye a mejorar los procesos de pensamiento relacionados con la composición y la corrección de un texto, favorece la conciencia sobre la estructura textual, la gramática, el sentido lógico y prepara al niño para actuar en distintas situaciones de comunicación.

4. DUDAS SOBRE LA MANERA DE PROPONER LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL AULA

En este capítulo se comentan las dudas más frecuentes que presentan los docentes cuando asisten a cursos, talleres u otras actividades de actualización en lectura y escritura y también de algunos padres interesados en colaborar con el aprendizaje de la lengua escrita en niños que están iniciándose como lectores y productores de textos.

4.1 Enseñar de la manera como recuerda que aprendió

Según las declaraciones de las propias personas que ayudan a los niños en el aprendizaje de la lengua escrita, ellos *enseñan de la manera como recuerdan que aprendieron porque les dio buenos resultados*. Este modo de pensar se refiere, generalmente, a la enseñanza directa de la codificación y la decodificación para introducir al niño a la lengua escrita, pero esta forma de enseñar no tiene en cuenta que el niño de hoy comienza la escolaridad manejando información que los adultos no poseíamos a esas edades, puesto que ahora se llega a la escuela influenciado por los medios masivos de comunicación. De ahí que es importante no continuar enfatizando la enseñanza/aprendizaje del alfabeto como condición para leer y escribir porque, como se mencionó, los niños ya poseen parte de ese conocimiento al llegar a la escuela, esto obliga a indagar qué

conocimientos tienen los niños sobre el alfabeto, en particular, y sobre la lengua escrita, en general, antes de iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura.

Por su parte, el niño, ante los materiales impresos intenta interpretar lo que estos comunican, bien sea apoyándose en las imágenes o en las letras que conoce o cree conocer y en ese esfuerzo por encontrar significado trata de leer y aprende a decodificar. Lo mismo ocurre con la escritura, pues el aprendiz en su afán por expresar sus ideas por escrito aprende simultáneamente a codificar. La maestra debe darse cuenta de que si quiere ayudar a los niños efectivamente en el aprendizaje y particularmente a leer y escribir, en vez de actuar como recuerda que aprendió, es imperativo que reflexione primero sobre la práctica de lectura y escritura, esto es, debe pensar qué leen y escriben los adultos y cómo lo hacen, porque la manera como se usa y se percibe la lengua escrita influye en el modo de proponer la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula o al ayudar en el hogar durante la realización de dichas actividades, pues según lo sostienen investigaciones pedagógicas toda práctica está apoyada en la manera de concebir el aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje.

Está demostrado que cuando se utilizan textos completos con contenidos que interesan a los niños, ellos en su intento por otorgarles significado aprenden a decodificar, lo cual evita tener que decidir si al presentar las letras individuales hay que enseñar el nombre o el sonido y tener que pensar en el orden de presentación tanto de letras como de palabras, actividad a la que subyace la idea de proponer una secuencia de enseñanza que vaya de lo fácil a lo difícil, según el criterio del adulto, pero eso no quiere decir que necesariamente para el niño lo sea, en cuyo caso, el aprendizaje sería complejo y entorpecería la comunicación entre el que enseña y el que aprende.

De modo que interesa que las personas que ayuden a los niños reflexionen antes de proponer determinadas estrategias sobre su manera de visualizar la lectura y la escritura y sobre las ventajas de usar la lectura y composición de textos con mensajes interesantes para los aprendices, en vez de insistir en decodificar textos de los que publican las editoriales con la finalidad de enseñar a leer y escribir, porque en ellos, por enfatizar los sonidos, se presentan contenidos vacíos de significado como por ejemplo: *Susy asa los sesos* ¿valdrá la pena que los aprendices se esfuercen por leer esta información sin sentido?, ¿qué les aporta su lectura?, ¿aprenderán algo?, ¿qué pensará el niño sobre lo que propone la escuela para leer? El adulto que va a enseñar se ha preguntado ¿qué sabe el niño sobre la lectura y la

escritura?, para partir de dichos saberes, potenciarlos y utilizarlos en el aprendizaje de nuevos conocimientos.

Es conveniente recordar que la lengua escrita es un objeto de uso social, esto quiere decir que existe en la sociedad y no solamente en el ámbito escolar, cuando los niños viven en el medio urbano, encuentran escrituras por todas partes (letreros en la calle, productos con comerciales, propagandas, volantes, entre otros). En el mundo circundante se encuentran todas las letras, no en cierto orden sino con la frecuencia que cada una de ellas tiene en la escritura de la lengua, las letras aparecen en una gran cantidad de estilos y tipografías, el niño al verlas intenta relacionarlas con su realidad, pide información a otras personas alfabetizadas que le pueden ayudar y a su maestra, lo que contribuye a que elaboren nociones sobre la lengua escrita que se convierten en un valioso aporte para emprender el aprendizaje de la lectura y la escritura porque escribir es producir textos y no solamente dibujar grafías, y leer es comprender textos y no solamente reconocer letras y palabras.

4.2 Presencia de niños que no saben leer ni escribir en distintos grados

Una de las inquietudes que más preocupa a los docentes, es el hecho de que siempre en sus *aulas se encuentran con niños que no saben leer ni escribir*, situación que les dificulta el trabajo porque, según ellos, cuentan con grupos numerosos, lo que les impide atender individualmente los niños rezagados; este planteamiento llama a la reflexión, pues precisamente los niños en situación de desventaja son los que necesitan más atención y ayuda individual. Es importante señalar aquí, que es normal que en el aula convivan alumnos que ya son lectores aventajados con alumnos que todavía están en el inicio del proceso de aprendizaje, sea cual fuere el curso de los primeros años escolares que estén realizando, pues como ya se sabe, la lengua es un objeto de uso social, lo que hace que los niños lleguen a la escuela dotados de capacidades y habilidades que usan para resolver sus problemas reales, entienden y hablan una lengua para comunicarse, conocen las plantas y animales de su entorno y también poseen conocimientos sobre la ocupación de los miembros de la familia, saben defenderse de algunos peligros, todos estos saberes los han adquirido en sociedad (Gil y Soliva, 1993). Por eso, pensar que todos los alumnos deben saber lo mismo sobre un tema objeto de estudio en un momento dado ha sido un error de la

educación tradicional que al enfatizar la transmisión educativa se olvida de la individualidad.

Ese modo de pensar contrasta con una manera más actual de visualizar los seres humanos según la cual se acepta que cada individuo es único y, por tanto, es diferente a los demás, lo que quiere decir que siempre tendremos en las aulas alumnos con distintos niveles de dominio en un tema objeto de estudio, entonces los alumnos que están en los niveles más bajos de conocimientos requieren atención prioritaria, lo cual puede hacerse en pequeños grupos con niños que estén en niveles cercanos de conocimientos para que puedan beneficiarse y apoyarse en lo que saben los otros.

Además, si se examina el bagaje de conocimientos que poseen los alumnos sobre la lengua escrita, es fácil observar que no todos han tenido la misma experiencia de uso del lenguaje por lo que se hace necesario educar en la diversidad, esto quiere decir que hay que conocer lo que saben los alumnos y sobre lo que desean aprender antes de proponer las actividades, pues de esa manera las mismas tendrán significado para ellos, serán motivadoras y funcionales y, deben ser evaluadas de forma personalizada sin exigir que todos respondan al mismo nivel.

En efecto, el hecho de que cada uno de los alumnos pueda decidir y opinar sobre la tarea que debe realizar, supone respetar la diversidad de gustos, de preferencias personales y los niveles de aprendizaje; esto se logra si la oferta de materiales es muy amplia y se permite que cualquier alumno o alumna pueda identificarse con algún tipo de propuesta sea cual fuere su nivel.

4.3. Trabajar la lectura y la escritura por separado

Otra duda que surge de la práctica es decidir *si al trabajar la lengua escrita es mejor presentar la lectura y la escritura por separado*. Según la tradición escolar, habitualmente se distinguían las actividades de lectura de las de escritura y se pensaba que los niños aprendían primero a leer y después a escribir. Luego se consideró enseñar a leer y escribir como una misma actividad en la que intervenían procesos cognitivos periféricos (visuales, auditivos, motores) y por eso se denominó lectoescritura. Pero hoy se sabe que los procesos que ocurren al leer y al escribir no son los mismos y que el leer no obligatoriamente precede al escribir, sino que ambos se interrelacionan y se complementan,

razón por la cual no es necesario separarlos, pues tanto la lectura como la escritura se refieren al texto escrito (Fons, 2004).

Así, la lectura y la escritura aunque se hallen relacionadas, son actividades complejas que requieren competencias muy distintas, lo que exige que se trabajen conjuntamente pues cada una se nutre de la otra y la enriquece a la vez. Muchas veces se lee para tener sobre qué escribir, se lee para luego escribir, se lee para corregir lo escrito. Esto no significa que las actividades de lectura tienen que desembocar siempre en escritura y viceversa sino que es conveniente enfatizar que se leen textos escritos y se puede escribir sobre lo que se lee.

4.4 Participación de los niños en la actividad escolar

Respecto a la *participación en el aula*, también existen muchas dudas pues pareciera que por participar se entiende dejar hablar a los alumnos, pero, al hacer esto se corre el riesgo de que digan cualquier cosa, lo que conduciría a que se desvíe el tema y no se profundice alguna idea. La participación de los niños puede orientarse a través de actividades como: solicitar sus puntos de vista, porque sus respuestas permiten conocer sus interpretaciones y sus nociones sobre el objeto de estudio; estimular el establecimiento de relaciones entre lo aprendido y lo vivido, porque se van haciendo conscientes de que el aprendizaje forma parte de sus vivencias; intentar que profundicen en un tema o establecer distintos tipos de relaciones entre las ideas que lo desarrollan o establecer relaciones con otros temas, porque amplían la visión de sus saberes; preguntar cuáles serían las intenciones del autor al usar determinada expresión, porque les ayuda a comprender que el texto es escrito por alguien con la intención de comunicar algo. Todas estas actividades hacen que los alumnos intervengan y se sientan comprometidos con el trabajo que se les propone.

Otra forma de promover la participación consiste en proponer actividades para realizar en pequeños grupos compuestos por niños con distintos niveles de conocimientos, de manera que, un niño que todavía no sabe tanto como su compañero le plantea una duda, o bien cuando un alumno aventajado observa dificultades en otro, puede ayudarlo, a su manera, a encontrar la solución, cuando esto ocurre casi siempre optan por ayudarse unos a otros, esta ayuda debe considerarse un trabajo importante tanto para los que dependen de ella como para los que se ven emplazados a explicar aquello que creen saber.

El trabajo en grupo contribuye a la interpretación ya que obliga a argumentar, comparar, contrastar y volver al texto cada vez que se presente una duda o un problema. Pero la verdadera participación ocurre cuando los niños son los principales protagonistas al proponer ideas e inquietudes interesantes que se pueden investigar y trabajar, en las que el uso de la lectura y la escritura ocupará un lugar fundamental. De este modo se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje propio y personal del aula, que requiere la búsqueda de materiales para atender las necesidades que surgen de los problemas de lectura y escritura que presentan los alumnos, en vez de tener que utilizar una editorial como única forma de enseñanza.

La afirmación anterior conduce a reflexionar sobre las fuentes de información que se están utilizando en la escuela pues es frecuente observar el uso de las “mal llamadas enciclopedias” que se utilizan en el aula durante la actividad diaria y también en el hogar para cumplir con las tareas escolares. Seguir un texto único para dirigir la enseñanza en los primeros años escolares anula en los niños las posibilidades de entrar en contacto con variedad de materiales impresos, de proponer ideas y compartir sus interpretaciones.

4.5 Los niños no entienden lo que leen y no saben escribir

Es bastante frecuente escuchar que los niños no saben leer, ante esta afirmación es conveniente preguntarse cuál ha sido la práctica de la lectura a la que han estado expuestos. Si por lectura se ha entendido la identificación correcta de las letras y las palabras y para ello se exige la memorización del alfabeto y de las sílabas y se usa un libro único para tomar la lección que consiste en que el niño verbalice el contenido de una página de la cartilla para aprender a leer, actividad que ocasiona temor y una gran presión al niño cuando no sabe una lección porque le impide pasar a la siguiente, con esa práctica el niño no está aprendiendo a leer sino a decodificar, porque leer es comprender. Cuando se proponen actividades como las mencionadas, se deduce que la maestra cree que leer es decodificar y, por eso, para enseñar a leer invierte gran cantidad del tiempo escolar y de esfuerzo en una actividad que consiste en nombrar letras o sílabas sin pensar en lo que dicen las palabras.

Como puede observarse, este modo de enseñar a leer se dirige solamente a la decodificación y no se atiende a la comprensión del mensaje que el texto intenta comunicar, esto ocurre porque se cree que leer es dominar el alfabeto, lo cual no es cierto, pues leer es

comprender. Si quien enseña tiene en mente que leer es comprender, se preocupará por elegir textos que comuniquen algo que les interese a los niños, bien sea porque contienen temas que les gustan o porque presentan conocimientos nuevos para ellos y desde los primeros encuentros de los niños con los textos intentará que se esfuercen por comprender qué dicen, ayudando con preguntas como: ¿Dónde dice...? ¿Qué crees que dice aquí? ¿Cuál de estas palabras tiene letras como las de tu nombre? ¿Con cuál de estas palabras se puede escribir...? Y otras preguntas que el texto mismo sugiere. Este tipo de preguntas estimula el establecimiento de relaciones entre la palabra escrita y lo que ésta pretende comunicar y ayuda a que los niños se formen una idea global del texto, lo que contribuye al establecimiento de relaciones entre lo que sabe y lo que cree que dice el texto, actividad que realiza para intentar conocer el mensaje y, de esa manera, se aprende a leer.

Lo mismo ocurre con la escritura, cuando se afirma que los niños no saben escribir es conveniente preguntarse cuál ha sido la práctica a la que han estado expuestos. Si por escribir se entiende tener letra bonita, su práctica se enfoca en la realización de ejercicios de caligrafía con la intención de mejorar la letra y en la copia de oraciones que se le ocurren a la maestra pero que no significan nada para los niños porque no se relacionan con su vida ni con la vida del aula. En este caso, se está estimulando solo la apariencia de la escritura (codificación) más no la expresión del pensamiento.

La escritura tiene sentido cuando cumple con la función de comunicar, eso quiere decir que quien escribe es el que tiene la intención de comunicar y debe elegir las palabras con las que desea expresarse, las cuales deben estar escritas en forma clara y correcta para que el lector pueda entender. Tener en mente al posible lector mientras se escribe, contribuye a que se presente el mensaje de manera clara, lo que ayuda a mejorar tanto la decodificación como la forma de expresarse.

En suma, enseñar a escribir consiste en acompañar al aprendiz para ayudarlo a dar forma a las ideas, a organizarlas, a chequear que estén bien escritas y a asegurarse de que lo que se escriba sea lo que se quiere expresar y que esté presentado de manera que el interlocutor al cual va dirigido el mensaje pueda comprenderlo.

4.6 Desde cuándo se les debe leer a los niños

Respecto a esta práctica, algunos adultos se preguntan: *¿para qué leerles a los niños que todavía no saben leer?* Como se sabe, los niños llegan a la escuela con un bagaje de

conocimientos sobre el lenguaje que les permite interpretar lo que ven y lo que escuchan, si se les lee variedad de textos ellos se van familiarizando con el lenguaje que se escribe, aumentan su vocabulario y van adquiriendo nociones sobre la estructura y función de los textos, lo que facilita la comprensión y los prepara para componer luego sus propios textos. Desde el primer día de clases se debe estimular el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura, esto significa que no es necesario esperar que los niños sepan leer para iniciarlos en la lectura. Por el contrario, es absolutamente necesario leerles a los niños desde antes de que ellos puedan leer por sí mismos tanto textos interesantes, con la finalidad de que se encariñen con la lectura, como textos para compartir, porque leer en voz alta:

Sin duda alguna es una de las mejores fórmulas para introducir, potenciar, desarrollar y mejorar la lectura de niños y niñas de todas las edades. En primer lugar porque se aprende a leer si alguien te ha leído primero; en segundo lugar porque familiariza al neolector con la sintaxis del texto escrito y concentra la atención en la comprensión; y en tercer lugar porque se aprecia la dedicación del adulto hacia los demás jóvenes y se establece una relación afectiva y de complicidad entre quienes han compartido las mismas lecturas (Fons, 2004: 3).

Por estas razones, la lectura en voz alta por parte de la maestra debe constituirse en una práctica diaria que los niños esperen con agrado, esta forma de lectura requiere que se elijan textos que mantengan el interés de los niños tanto por el tema como por la forma entusiasta en que se realice la lectura.

La lectura en voz alta ha sido una práctica habitual en los primeros años escolares, cuando se realiza en forma individual generalmente se ha usado para aprender a decodificar o para practicar la entonación y la vocalización correcta de las palabras sin que interese el significado del texto, o como una forma de evaluar en la que la atención se centra en la fluidez y el respeto a las pausas que requiere la presencia de los signos de puntuación, pero muy pocas veces se utiliza para acercarse a los niños o para compartir un mensaje que a quien lee le gusta y por eso desea que otros lo conozcan.

La práctica de la lectura en voz alta solicitada a los niños con fines de evaluación, ha hecho que los niños tengan miedo de leer y en consecuencia la rechazan. Pero leer en voz alta se considera hoy una experiencia insuperable de comunicación, por eso se sugiere a padres y maestras que lean en voz alta a los niños cotidianamente con clara intención de que disfruten los textos.

A continuación se transcribe la información contenida en un folleto que presenta una serie de indicaciones para realizar la lectura en voz alta de manera que invite al interlocutor a disfrutar y participar en la interpretación del texto:

1. Elija lo que va a leer teniendo en cuenta las expectativas y necesidades de los niños.
2. Lea con anterioridad lo que usted vaya a compartir con los niños.
3. Escoja un lugar cómodo y tranquilo.
4. Elija momentos oportunos para leer, por ejemplo: al acostarse, después de las comidas, al iniciar las clases, al abrir la biblioteca, etc.
5. No muestre prisa por acabar la lectura. Si no tiene tiempo suficiente, no realice la actividad.
6. Si conoce algo del autor o de la obra, hable sobre ello antes de iniciar la lectura.
7. Incentive a los niños para que hagan predicciones sobre partes de la historia que se lee; utilice pistas como palabras, frases, nombres de personajes o ilustraciones del libro.
8. Converse con los niños sobre el tema de la historia antes o después de la lectura.
9. Varíe el tono de la voz cuando lea, adecuándolo al significado y sentido de los hechos narrados.
10. Dele ritmo, musicalidad y tono a la historia. Además esté atento a la dicción, la vocalización, las pausas y los acentos; esto hace más clara la lectura y cautiva a los niños.
11. Tenga en cuenta las ilustraciones, ellas también hacen parte de la historia y propician lecturas paralelas.
12. Permita que los niños inventen sus propias historias con las ilustraciones del libro.
13. Lea libros con historias breves a los niños pequeños.
14. Deje que los niños pregunten en el transcurso de la lectura.
15. Lea historias que usted disfrute.
16. No relacione lo leído con tareas escolares.

17. Aproveche y lea los libros que han aparecido o están próximos a aparecer en la televisión o en el cine.
18. Varíe el tiempo de duración de la lectura. Unas veces lea cuentos cortos en una sola sesión y otras veces, historias que duren varias sesiones.
19. Lea hasta cuando vea que la atención de los niños se está perdiendo.
20. Busque asesoría en las bibliotecas y librerías sobre los materiales adecuados para leer en voz alta a los niños.

Tomado de “Leer... toda una aventura”. Comfenalco (2003).

Seguir las indicaciones anteriores ayuda a que quien lee en voz alta para los niños, sean familiares adultos, hermanos mayores o la maestra, propicien momentos placenteros y enriquecedores.

Es importante enfatizar que la práctica de la lectura en voz alta por parte de los niños en los actos escolares debe ser preparada cuidadosamente con la ayuda de la maestra (comprender el contenido y leerlo varias veces) de forma tal que, cuando llegue el momento de leer, el niño esté completamente familiarizado con el texto lo que contribuirá a que se desempeñe con fluidez y claridad.

Además de la lectura en voz alta por parte de la maestra a los niños, otra práctica que también se debe realizar en el hogar, es la lectura compartida (adulto niño) en la que el adulto lee en voz alta y va proporcionando las ayudas necesarias para la comprensión (casi siempre se formulan preguntas) cada vez que lo considera conveniente. Esta forma de leer permite estimular la participación individual asignando algunas obligaciones al niño tales como reconocer algunas palabras, recordar algo que dice el texto, hablar sobre las imágenes que acompañan el texto, ceder el turno en la lectura y relacionar la lectura con algo. Esta forma de leer debe hacerse desde que el niño muestre interés por los materiales impresos, es decir, desde antes de que domine la lectura individual, pues cuando los niños no saben leer y escuchan leer construyen un modelo mental de lo que comprenden. De ahí que, es imprescindible reservar tiempo para leerles como parte de la actividad diaria, especialmente en los primeros años.

Pero no basta con leerles a los niños, es conveniente que ellos vean a los adultos (familiares, amigos) y maestros usar la lectura con frecuencia para distintos fines, que los vean leyendo bien sea en forma silenciosa o en voz alta para que aprecien el valor del texto escrito en la vida cotidiana, pues es necesario que comprendan que el mundo escrito encierra muchas soluciones a nuestros problemas y respuestas a nuestras preguntas y

necesidades, lo que les ayuda a tomar conciencia de la importancia de la lectura en la vida de las personas.

Debe quedar claro que cuando se lee en el aula lo más importante no es si se hace de manera silenciosa o en voz alta, sino comprometerse personalmente con el texto intentando descubrir tanto las ideas contenidas en él como el sentido general. Hacer esto, implica predecir (anticipar lo que sigue), preguntarse por palabras o expresiones desconocidas y por datos que no están explícitos, establecer relaciones con conocimientos previos y comprender las relaciones entre las partes del texto para elaborar el significado y, en la medida de lo posible, establecer relaciones con otros textos. Así que si se acepta que el lector realiza todas esas operaciones mentales al leer, es tarea del docente estimular su uso mediante preguntas.

4.7 Cómo y cuándo introducir la literatura en el aula

La formación del lector de literatura se inicia con las prácticas orales de canciones, textos rimados y narraciones que rodean al niño desde su nacimiento, pronto se le estimula a interactuar con libros infantiles, ricos en imágenes y juegos de palabras, luego en el preescolar, cuando el niño aún no sabe leer, entra en contacto directo con los textos de la literatura infantil proporcionados por los adultos, lo que le ayuda a comprender que las palabras son representaciones de la realidad y le abre el camino para la exploración de otros mundos.

De ahí que se ha considerado que una de las principales funciones de la lectura en la escuela es alimentar el gusto por la literatura, pues lograr que los alumnos se acerquen de forma placentera a la obra literaria constituye una valiosa herramienta para estimular la imaginación y desarrollar la creatividad. Pero es conveniente acotar que leer literatura no se justifica solo por el hecho de divertir sino porque provee nuevas formas de interpretar los textos, lo que significa que la escuela tiene la responsabilidad de ofrecer a los alumnos múltiples oportunidades para convertirse en lectores de literatura. Ello exige acceder a textos de calidad, leer desde los intereses personales y tener la libertad de elegir diversos caminos para recorrer el mundo literario.

En tal sentido, Machado (1997: 22) afirma: “Se debe ofrecer a los niños verdaderos textos literarios, ejemplos del arte de la palabra, es decir, libros que tengan que ver más con

el arte que con la enseñanza, con la formulación de preguntas que con la imposición de respuestas. Esto requiere seleccionar libros que sean distintos, nuevos, únicos en su diferencia y originalidad.” Tomar en cuenta estas condiciones quiere decir que se hace imprescindible elegir textos que rechacen la simplificación y la repetición como punto de partida. Es frecuente encontrar libros para niños con ilustraciones hermosas y atractivas acompañadas de textos que no le aportan nada al lector como, por ejemplo, “El pato nada en la laguna”, información que es visible en la ilustración ¿No sería mejor obviar ese texto y pedirle al niño que diga o imagine algo sobre las imágenes impresas?

Lo que se pretende es que en los primeros grados escolares los niños vayan haciéndose conscientes de que un texto puede interpretarse desde distintos puntos de vista, como lo propone Colomer (2005):

La lectura literaria puede expandir su lugar en la escuela a través de múltiples actividades que permitan su integración y confluencia con otros tipos de aprendizajes. Los más inmediatos, por supuesto, son los aprendizajes lingüísticos. Por una parte, el trabajo lingüístico y literario conjunto permite apreciar las posibilidades del lenguaje en aquellos textos sociales que lo plantean deliberadamente como es el caso de la literatura. Por la otra, la interrelación se produce a través de formas más indirectas, ya que el contacto con la literatura lleva a los niños a interiorizar los modelos discursivos, las palabras o las formas sintácticas presentes en los textos que leen (pp. 216-217).

De modo tal, que la lectura de textos literarios debe hacerse en forma libre, esto quiere decir que el lector debe elegir el texto que desea leer y tener libertad para elaborar su propia interpretación del mismo. Es fácil observar que los niños desde que son muy pequeños, si se les permite el contacto con libros, tienen su libro preferido y se entretienen leyéndolo a su manera o solicitan que se les lea una y otra vez, estas formas de relación con los textos indican que los mismos deben ser elegidos para que sean manipulados, leídos, interpretados, sentidos y no para enseñar a leer o para enseñar comprensión lectora.

La experiencia ha demostrado que en los primeros años escolares la mayoría de los niños no lee fluidamente, razón por la cual algunos se cansan y otros se distraen con mucha facilidad y abandonan la lectura, lo que impide que disfruten al leer por sus propios medios. Esta situación exige abordar la lectura de modo que los niños se centren en el significado y puedan dar rienda suelta a su imaginación. Para lograrlo lo ideal sería que el docente lea en voz alta textos literarios que ya conoce, que le gustan y que considera que estimulan la fantasía y la imaginación, es decir, debe seleccionar los textos que parezcan accesibles e

interesantes porque presenten expresiones, ideas o desenlaces que entusiasmen y que susciten comentarios, estas condiciones son fundamentales porque contribuyen a que la lectura sea entusiasta y vívida. Tal como se ha afirmado, si se vive la literatura no hay lugar para actividades como la formulación de preguntas, identificación de palabras difíciles, predicción de resultados, resúmenes o decir qué se aprendió. Se trata, en todo caso, de leer para distraerse, para conectarse con otros mundos, para imaginar, para fantasear.

Con respecto al trabajo escolar con los textos literarios, éste debe orientarse a desentrañar su sentido global, la estructura simbólica donde el lector puede proyectarse. “La literatura ofrece entonces la ocasión de ejercitarse en la objetivación de la experiencia y aumenta la capacidad de entender el mundo. Tal recompensa es lo que justifica el esfuerzo de leer” (Colomer, 2005: 84). Cuando el niño descubre que la literatura lo conduce por caminos insospechados quiere conocer otros textos y la escuela debe estar en condiciones de proporcionárselos y para facilitar el acercamiento al texto desde distintas posiciones para romper con la linealidad de la lectura y estimular el acceso a las distintas formas en que se puede abordar un texto literario como, por ejemplo, descubrir el plan ideológico del protagonista, relacionar el texto con otras realidades, explicar términos o ideas claves a la luz del contexto, entre otras. Estas actividades brindan la oportunidad de confrontar la propia mirada con otras miradas sobre el texto y, a la vez, estimulan el conocimiento compartido a medida que se construye y reconstruye a partir de las distintas posiciones en las que participan los alumnos con sus interpretaciones, experiencias y supuestos, lo que promueve otras formas de comunicación en el aula.

De modo que, la presencia de la literatura es fundamental a lo largo de la escolaridad porque ayuda a desarrollar la creatividad, la iniciativa y estimula la actividad intelectual imaginativa, esta última adquiere gran valor por cuanto no se puede apreciar la realidad en su totalidad si no se usa la imaginación. Sin embargo, es necesario remarcar que también es indispensable trabajar en la cotidianidad del aula textos que se usan para enseñar y aprender porque presentan conceptos, distintas formas de explicar y de definir, así como uso de información de los distintos campos del saber que exigen poner en marcha operaciones mentales que los alumnos deben dominar para ser buenos lectores.

4.8 Cuándo y con qué finalidad se deben leer cuentos en el aula

Aunque se cree que la lectura de cuentos ha ocupado un lugar privilegiado en la actividad escolar, cuando se habla con los niños acerca de lo que han leído es fácil darse cuenta de que casi no conocen o recuerdan cuentos, lo que indica que han escuchado o leído pocos. Esto se debe, probablemente, a la interpretación errónea que hacen los adultos del uso de los cuentos en el aula al suponer que éstos son escritura de ficción, que nada tienen que ver con la realidad, que cumplen una función moralizadora y que sirven para introducir a los niños en el mundo de la gramática y de la redacción, a esas suposiciones subyace la idea de que es útil solo lo práctico y ese sentido práctico aplicado a la lectura mata el interés por los cuentos cuando, en vez de permitir la libre interpretación, se derivan de su lectura actividades como: lista de aprendizajes, moraleja o aplicación de normas gramaticales, actividades que pueden hacerse con otro tipo de textos porque el poder de los cuentos es el poder de la fascinación y esta es precisamente una de las ideas que se intenta enfatizar en este trabajo.

Cuando el niño escucha o lee cuentos que le gustan, se convierte en un ser hechizado del cuento, cree en los personajes, vive sus aventuras y experiencias y comparte sus aventuras y fracasos. Sabe que es ficción lo que está en los cuentos, no confunde la fantasía con la realidad. Si se acepta que todo eso le ocurre al niño en su contacto con los cuentos se ve claramente lo inoportuno que resulta conducir su lectura hacia la búsqueda de una misión moralizadora, explicar lo que el autor quiere decir o hacer referencia a los aspectos gramaticales, en vez de prestar atención a sus percepciones y emociones, pues la razón fundamental por la que se deben leer cuentos es permitir que el niño los disfrute libremente, lo que significa divertirse y dar rienda suelta a la imaginación.

Además, la lectura de cuentos influye en el desarrollo de capacidades intelectuales como la imaginación, que para Egan (1999), es “el acto o capacidad de formar imágenes mentales de lo que no está presente en la realidad” o “el acto o capacidad de crear imágenes mentales de lo que nunca se ha experimentado en realidad”. Este autor señala que esta capacidad se observa fácilmente desde la niñez, para él “la imaginación de los niños es la herramienta de aprendizaje más potente y enérgica” (p. 19).

De manera que, el cuento no es un simple entretenimiento de circunstancias sino que refleja una forma básica y poderosa de dar sentido al mundo y a la experiencia. “Los cuentos sólo tienen sentido en cuanto tales si ya disponemos de alguna idea abstracta de

argumento que organice y dé sentido a la fuerza afectiva del relato” (Egan, 1999: 22). De ahí, la importancia de leer muchos cuentos, variedad de cuentos y narraciones fantásticas que inviten a imaginar desde edades tempranas, pues en este tipo de textos, especialmente en los cuentos fantásticos, abundan las transformaciones y los objetos mágicos, lo imposible se vuelve posible, el héroe supera todas las dificultades, los personajes tienen vida propia. Esos personajes que invaden los relatos míticos del mundo y pueblan nuestros sueños reflejan parte de la vívida creatividad imaginativa de la mente humana e invitan al lector a formar diversidad de imágenes mentales que se constituyen en caldo de cultivo para desarrollar la creatividad.

Tiene que quedar claro, pues, que la lectura de un cuento, de una poesía o de cualquier otro texto que se lea para disfrutar, no implica la obligatoriedad de una actividad productiva, pues cuando se leen buenos textos hay lugar para procesos de descubrimiento, inferencias, conocimientos detallados, entre otros. De ahí que lo más importante es que en el aula haya siempre un espacio para leer solo por placer, en el que se estimule la preferencia por verdaderos textos literarios, ejemplos del arte de la palabra (Machado, 1997).

Es interesante resaltar la relación que Egan (1999) establece entre la lectura de cuentos y otras áreas de estudio cuando afirma:

No deja de ser paradójico que, partiendo de mi interés por la fantasía de los niños, llegue a la conclusión de que un currículum más académico resulte más adecuado para los primeros años. Quiero insistir en que las capacidades imaginativas de los niños no sólo encuentran aplicación en los relatos fantásticos, sino que también crecen y se desarrollan cuando se aplican a la historia, las matemáticas y las ciencias (p. 33).

Esta afirmación se complementa con los hallazgos de Colomer (2002), según los cuales existen muchos estudios “que han demostrado que la lectura de cuentos a los niños incide muchísimo en aspectos tales como el desarrollo del vocabulario, la comprensión de conceptos, el conocimiento de cómo funciona el lenguaje escrito y la motivación para querer leer.

Además señala que hay un “acuerdo generalizado sobre el hecho de que los cuentos enseñan a ‘pensar solo con palabras’ sin apoyarse en la percepción inmediata ni en el contexto, lo cual permite elaborar un modelo mental del mundo mucho más rico y un vocabulario con el que hablar sobre ello” Colomer (2002: 13). De las afirmaciones de estos

autores se desprende que leer cuentos proporciona muchos beneficios de índole intelectual y no solamente afectivos que ayudan al niño a explorar e interpretar su propio mundo a partir de lo que ocurre en los textos. Todas estas bondades justifican la presencia de los cuentos en el aula, en particular y, de los textos literarios, en general. Sin embargo, es conveniente recordar que se deben trabajar desde el inicio de la escolaridad tanto textos literarios como los que sirven para estudiar.

4.9 Cómo contribuir a que la lectura tenga sentido para los niños

De forma que la lectura tenga sentido para los niños es necesario que ésta cumpla con una función y que el tema que vayan a leer sea de su interés. Como los niños disponen de herramientas conceptuales para otorgar significado a los textos, se trata, entonces, de estimular su uso para lo cual es conveniente: permitir la verdadera interacción entre ellos y los materiales impresos que forman parte del entorno, es decir, textos que circulan en la vida real como libros, revistas, folletos, afiches, volantes, avisos publicitarios, entre otros; elegir textos relacionados con la situación de comunicación de que se trate; facilitar el uso de las estrategias que conduzcan a cada niño tanto a construir el significado como a desarrollar sus competencias de lector, como por ejemplo, estimular las predicciones, las inferencias y el establecimiento de relaciones entre lo que lee y lo que sabe; permitir que los niños se formen imágenes sobre lo que dicen los materiales que se están trabajando e indagar sobre sus percepciones sobre lo leído en lugar de imponer el criterio del adulto en la interpretación; planificar con cada niño o cada grupo de niños actividades que respondan a las necesidades personalizadas de manera que brinden la oportunidad de leer solos y con sus compañeros; permitir que los niños constaten que al accionar materiales diversos, el significado de los textos puede variar si se operan cambios en sus elementos. Pero lo más importante es que los niños sepan en todo momento para qué leen.

De modo que para leer en el aula no basta con dotar de variedad de textos a los alumnos sino que además se requiere que tengan la oportunidad de realizar prácticas que les ayuden a interesarse por la lectura como: hojear un texto, observar su título, su contenido, imaginar de qué va a hablar, qué pudiera aprender con su lectura, tener la posibilidad de elegir entre varios textos o de descartar el que no llene sus expectativas.

Además, debe haber un espacio para la lectura individual y también para la lectura conjunta que debe ser dirigida por el docente. La lectura podría iniciarse estimulando la

movilización de conocimientos previos diciendo, por ejemplo: “Hoy vamos a leer sobre..., qué sabes sobre ese tema, qué llega a la mente con el título”; ayudar a los alumnos a formularse preguntas a partir del texto y mantenerlas reformuladas para observar qué ocurre, manifestar qué preguntas genera el texto o si por el contrario el texto es tan corriente que no permite ir más allá de lo que ya se sabe, lo que daría la medida de la profundidad de los textos que requieren los alumnos.

En definitiva, lo que se busca es que cada niño se comprometa efectivamente en un proceso de reconstrucción permanente al volver al mismo texto que está leyendo para efectuar distintas operaciones pero, cada vez, desde otro ángulo y con otra experiencia, lo que contribuye a visualizar el texto desde una perspectiva propia, lo que significa que ha construido su propio significado del texto.

4.10 Qué hacer mientras se ayuda a los niños a leer y a escribir

Mientras se acompaña a los niños a leer y escribir se debe aprovechar esa oportunidad para observar aspectos generales e individuales de la actividad escolar que proporcionan información valiosa para orientar la ayuda.

Por una parte, se pueden observar aspectos generales como: el estilo que tiene cada niño al abordar las tareas, es decir, si lo nuevo constituye para él un reto interesante o si prefiere repetir las mismas actividades, qué conocimientos domina, y cómo interpreta los materiales y las propuestas de trabajo.

Por la otra, la observación de los aspectos individuales se debe centrar en la actuación del niño, por ejemplo, si cuando lee solo, se aventura a hacer una hipótesis sobre lo que dice un título o sobre alguna parte del texto, si hace preguntas cuando no comprende, qué tipo de relaciones establece a partir de la información, es decir, qué hace cuando lee. Si se trata de niños que aún no saben leer, se debe prestar atención al proceso que siguen para identificar las letras, sílabas y palabras y cómo las relacionan para intentar comprender.

La observación de aspectos como los que se acaban de mencionar conjuntamente con la vivencia de uso que se haga del texto, brinda gran cantidad de información que permite tanto aproximarse al tipo de ayuda que necesitan los niños para continuar con éxito los procesos de lectura y escritura, y superar sus dificultades, como formarse una visión amplia de cómo han ido avanzando a lo largo del curso.

La vivencia de uso del texto, en gran medida es responsabilidad de la maestra, cuando se piensa en brindar ayuda la primera condición es acercarse a los conocimientos de cada alumno para tratar de identificar alguna necesidad específica cuando el niño lee o escribe y para ello, es absolutamente necesario crear situaciones que estimulen al niño a ensayar leer y escribir como sabe hacerlo y a formularse tantas preguntas como el texto le sugiera. Esto quiere decir que el niño va a leer como él cree que se hace, lo que no siempre coincide con la forma convencional de leer, y es precisamente esa información la que indica qué tipo de ayuda requiere, porque puede suceder que el niño esté anclado en el descifrado, lo que exige enfatizar la búsqueda del significado estimulando el establecimiento de relaciones entre lo que cree que dice el texto y lo que sabe, o puede ser que nombre correctamente las palabras pero no sabe qué dice el texto, entonces habría que insistir en que piense qué dice el texto a medida que nombra las palabras e ir ayudando con preguntas que induzcan la construcción del significado. Lo importante es que el niño se vaya haciendo consciente de que leer es comprender y, por lo tanto, al leer tiene que construir significado.

Algo similar ocurre con la escritura, escribir no consiste en trazar o dibujar letras o palabras aisladas ni un listado de palabras que empiezan con el mismo fonema, escribir es, ante todo, comunicar, lo que implica que escribir debe responder a un objetivo, a una necesidad de comunicar. Así que para escribir hay que tener algo que decir, entonces, ayudar a escribir consiste en estimular al niño para que piense antes de escribir qué desea comunicar y cómo lo puede decir, y animarlo para que lo escriba como cree que se escribe, lo que muchas veces no coincide con la escritura convencional, pero es precisamente este modo de escribir el que pone al descubierto los conocimientos y las necesidades de escritura.

Ayudar a escribir consiste, entonces, en estimular la elaboración de mensajes dirigidos a alguien, actividad que exige, por una parte, pensar qué decir y cómo y, por la otra, transcribir correctamente lo pensado, de tal modo que, escribir para dirigirse a un interlocutor hace que los niños tomen consciencia de que escribir es una cosa y copiar otra, pues copiar es transcribir lo que otro pensó y por eso copiar es una tarea aburrida y sin sentido para el que la realiza.

4.11 Cómo aprovechar el tiempo en la biblioteca

Otra duda que confrontan los docentes de aula es *si el tiempo de biblioteca debe aprovecharse para lograr objetivos escolares*. Esta es una duda bastante común que ha influido en que el horario de biblioteca en la escuela se destine a la realización de actividades que contribuyen al logro de objetivos, la mayoría de las veces, por petición de los propios docentes. La idea de leer en la biblioteca textos de estudio o realizar actividades que complementen los objetivos vistos en el aula hay que manejarla con cuidado, pues fomentar el placer de leer consiste en permitir experimentar el poder de la lectura para transportarse a otros mundos reales o imaginados, para dejar volar la imaginación, viajar a distintos lugares, conocer otras culturas, entre otras actividades. Esta debe ser la función principal de toda biblioteca, lograr esta función requiere, por una parte, que los lectores se encuentren libres y a gusto entre los libros, las revistas y los textos escritos en general; en otras palabras, es indispensable disponer de materiales atractivos y variados para potenciar el gusto por la lectura, y por otra parte, es importante que identifiquen los libros y otros materiales impresos como una fuente de información interesante y útil. Pues como se sabe, el placer por la lectura está ligado a la posibilidad de que el lector pueda escoger el texto que desea leer.

En este sentido, la oferta de materiales escritos debe ser muy variada, ya que se entiende que los intereses y motivaciones de los niños para leer son también diversos. La biblioteca debe contar también con materiales atractivos y apropiados para niños de los primeros años escolares como libros de cuentos de diferente tipo, libros de conocimientos sobre temáticas diversas, revistas, cómics, carteles, folletos, juegos, entre otros.

Ahora bien, la actividad de los niños en la biblioteca puede convertirse en una rica fuente de datos para estudiar o analizar su comportamiento en presencia de materiales impresos cuando tienen libertad para manipularlos, lo que permite que ocurran situaciones de lectura autónoma en las que se evidencian las habilidades y estrategias lectoras de cada uno, las cuales son muy diversas; por ejemplo, se pueden observar diferentes conductas lectoras que corresponden a diferentes momentos evolutivos de los alumnos con relación al acto de leer. De manera que se ven niños que miran las imágenes, pero que no buscan significados en el texto; otros que hacen hipótesis sobre posibles significados que no siempre verifican; algunos oralizan el texto en voz baja mientras leen, otros están inmersos

en el texto y, en ocasiones, indican con el dedo los avances o retrocesos en busca del significado (estado al que deberían llegar los niños al terminar el primer año escolar). Todas estas actividades forman parte de los actos de lectura.

Merece la pena recordar que la razón de ser del tiempo de biblioteca consiste en que los niños aprovechen ese tiempo para leer por placer o para buscar información que les sirva para establecer conexiones con actividades propias de la vida del aula como un proyecto de trabajo. En este caso, el alumno irá a la biblioteca con propósitos tales como: buscar un título concreto en el estante, leer un cuento para narrarlo a toda la clase, revisar alguna información específica de determinado cuento, saber qué dice la leyenda que acompaña una fotografía, buscar un libro interesante para alguna actividad particular, buscar información con relación a algún aspecto del tema planteado en el proyecto, leer, buscar imágenes apropiadas para ilustrar un tema, entre otras. Pero esas actividades deben ser solicitadas por los lectores y no asignadas por el bibliotecario o por el docente de aula.

Con relación a la realización de actividades derivadas de la lectura, se deja decidir al niño si desea hacer alguna actividad escrita o gráfica relacionada con la lectura que acaba de concluir, pues cuando ellos tienen libertad para manipular los libros se observan respuestas distintas: hay niños que pasan el tiempo de biblioteca leyendo uno o diversos textos; otros, por su parte, alternan la actividad de leer con otras tareas. Lo ideal es que actividades como las mencionadas formen parte del mismo proceso lector, es decir, que sean actividades orientadas a representar aspectos de la lectura o del libro que hayan sido relevantes para el alumno y facilitar de ese modo, la integración de la información provista por la lectura. Este tipo de tareas se desarrolla de manera distinta en función del texto, de la edad de los niños y de su nivel lector.

En suma, la biblioteca debe asegurar que los alumnos disfruten leyendo (autónomamente o con ayuda de otros), que acrecienten y valoren su capacidad de leer por sí mismos y que puedan usar la lectura para resolver algunos de los retos que la propia escuela y la vida les van a plantear.

4.12 En qué consisten las situaciones de lectura y escritura

Las situaciones de lectura y escritura que se presentan en el aula no se refieren exclusivamente a las actividades planificadas para leer y escribir, también lo son las relacionadas con la vida y organización de la clase o con los proyectos de trabajo de cada

aula, ya que las actividades que se realizan en ésta implican básicamente el uso de estrategias y habilidades de lectura y escritura. Dichas situaciones deben tener como finalidad promover el ejercicio de los distintos usos de las diferentes modalidades de la lengua a partir de contextos significativos para los niños, de modo tal que se conviertan en oportunidades para desarrollar la expresión oral, la lectura, la escritura y la reflexión sobre la lengua.

En la expresión oral se debe tratar de mejorar progresivamente la manera de los niños expresarse para que puedan interactuar en diferentes situaciones dentro y fuera del aula. El niño debe escuchar y producir mensajes, considerando los elementos que interactúan en la comunicación y que pueden condicionar el significado, se debe favorecer el desarrollo de la expresión verbal utilizando el lenguaje para dar y obtener información, conseguir que otros hagan algo y planear acciones propias, entre otras. Se pretende que el niño participe en la producción y escucha comprensiva de distintos tipos de discurso y que identifique, en la medida de lo posible, la estructura de estos discursos.

En la lectura, se espera que comprendan lo que leen y utilicen la información obtenida para resolver problemas de la vida cotidiana, comprendan las características del sistema de escritura a partir del análisis de textos en situaciones significativas de lectura, se familiaricen con las convenciones de forma y contenido de los textos y sus distintos portadores y se relacionen con las distintas funciones sociales e individuales de la lectura, entre las que se destacan la interaccional, poética, emotiva o expresiva, metalingüística, ritualística y personal (Barboza, 1991).

Respecto a la comprensión de la lectura se espera que desarrollen estrategias tanto para hacer más eficiente la lectura como para trabajar con los textos. Es de vital importancia conducir a los niños hacia el conocimiento y uso de distintas fuentes de información porque de esa manera se promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para llegar a ser lectores autónomos, lo que quiere decir, que asuman la lectura de forma independiente y crítica, como una actividad agradable que permite ampliar el conocimiento.

En la escritura se espera que logren el dominio en la producción de textos para ello se requiere: promover el uso y conocimiento de diversos textos que cumplan funciones específicas, dirigidos a ciertos destinatarios, al mismo tiempo que se valora la importancia de la legibilidad y la corrección, sin que estas se conviertan en la única razón para escribir, especialmente, en los primeros años escolares; diferenciar la escritura de otras formas de

comunicación gráfica y reconocer y diferenciar distintos tipos de letras, tarea que se facilita con el auge de textos publicitarios presentes en el ambiente; estimular la utilización en sus escritos de las características de forma, uso y contenido propias de los distintos tipos de texto y de acuerdo con los propósitos que desean satisfacer.

Para reflexionar sobre la lengua se debe propiciar el conocimiento de temas gramaticales y de convenciones de la escritura integrados a la expresión oral, la comprensión y la producción de textos, considerando la manera como se constituyen las palabras, su relación con otras y el contexto donde se ubican; promover el reconocimiento de las interacciones que definen las formas de comunicar en la lengua oral y escrita, así como el reconocimiento y uso de las distintas fuentes de información escritas, visuales, orales y mixtas a las que los niños pueden tener acceso.

Como puede observarse, las tareas propuestas y la intervención de la maestra son claves para poder interactuar con cada alumno planteándole retos de avance en el aprendizaje de la lengua escrita e intentando, al mismo tiempo, hacerle consciente de sus propios logros.

4.13 Papel de la maestra en la enseñanza aprendizaje de la lengua escrita

El papel de la maestra en la enseñanza de la lengua escrita ha sido reconocido y estudiado, pero también criticado porque enseñar a leer y escribir ha sido y será, sin duda, un tema muy polémico debido a la importancia que han ido adquiriendo dichas actividades socialmente. Ya no se lee y se escribe para desempeñarse en el ámbito escolar sino, principalmente, en la sociedad, ello significa que enseñar a leer y escribir, en este momento, consiste en manejar múltiples formas de información desde la infancia.

Cuando la maestra interactúa con los alumnos mientras leen y escriben, debe hacerlo con el fin de guiar (dar pistas, recordar referentes, relacionar el texto con otras lecturas...) la formulación y verificación de esas hipótesis durante la lectura, promover la utilización de estrategias y enseñar otras como la anticipación, la percepción rápida de indicios textuales, la deducción del significado de palabras desconocidas a través del contexto lingüístico, entre otras, para lograr la comprensión.

Antes de comenzar a leer se debe conversar con el niño para ayudarlo a pensar con qué finalidad va a leer ya que la comprensión o búsqueda de significado guarda relación con el propósito de lectura. Al escribir, la maestra debe partir siempre de las necesidades

del niño, por ejemplo, ayudarlo a reconocer y utilizar las convenciones de la escritura, enseñar conceptos sobre lo impreso y si ve que está bloqueado estimularlo para que sea él quien solicite ayuda concreta cuando cree que la necesita pues de esa manera se va convirtiendo en escritor independiente.

Si el trabajo escolar se dirige a atender las necesidades de los niños es fácil comprender por qué para ellos resultan sin importancia ciertas actividades de lenguaje que tienen como finalidad memorizar algún conocimiento que no guarda relación con sus intereses o con lo que ya saben porque estas resultan descontextualizadas y vacías de significado. Pero, en cambio, si se proponen actividades de lectura y escritura que se considere tienen sentido para los niños, es decir, que estén relacionadas con sus intereses, ellos las asumen como algo que les llama la atención y al realizarlas pueden adquirir conciencia de las características del lenguaje lo que les permite avanzar en la comprensión y producción de textos.

Como se ha insistido, la codificación y la decodificación alfabética no son las únicas actividades responsables del aprendizaje de la lectura y la escritura, también lo son ayudar a descubrir las regularidades de la lengua, intentar leer y escribir palabras poco familiares o desconocidas, adquirir conceptos sobre qué y cómo leer y escribir, aprender a expresar sus ideas en forma clara y bien elaboradas ya sea de manera oral o escrita, analizar diferencias y similitudes, entre otras, lo que significa que todas estas actividades se deben ejecutar sin tener que detenerse expresamente en la codificación y la decodificación. De manera que para enseñar a leer es necesario: leer cuentos, narraciones, explicaciones, textos informativos y otros materiales impresos del interés de los niños. Aprovechar los momentos en que los niños se acercan a la lectura ya sea con la ayuda de otros o en forma voluntaria y preguntarles qué les llamó la atención o les gustó para proseguir por ese camino la búsqueda del significado y ayudarlos a decodificar si es necesario, aprovechar sus predicciones y sus conocimientos previos en general, para que utilicen el contexto y aventuren el significado del texto y de las palabras desconocidas. Promover las nociones que poseen sobre la lectura como, por ejemplo, que leer sirve para saber qué dice, para aprender y entretenerse, e introducir el conocimiento de otras funciones de la lectura. Cultivar el interés de los niños por la lectura comentándoles nuestras percepciones sobre textos que nos han gustado y ofrecerles textos que creemos les podrían interesar (Solé, 1996).

En el caso de los niños que están en proceso de alfabetización y, por lo tanto, necesitan dominar el código alfabético, es importante aprovechar sus conocimientos tales como el reconocimiento global de algunas palabras (nombres de productos de uso cotidiano) y letras que tienen valor especial para ellos como la inicial de su nombre o las letras del nombre de su mamá para relacionarlos con lo que leen. Responder las preguntas de los niños sobre el sistema alfabético o hacerlas, como por ejemplo “¿Aquí qué dice?” “¿Cómo se escribe...?” “¿De qué otra manera podría decirse...?” Preguntas como estas ayudan a establecer relaciones entre letras, palabras y a la búsqueda del significado, lo que lleva a avanzar en las habilidades de decodificación y codificación, porque al mismo tiempo que se presta atención a la decodificación se intenta construir el significado del texto y así es que se lee. Ahora bien, es importante señalar que los niños pueden contribuir positivamente a su propia alfabetización y a la de sus compañeros, si la discusión sobre la representación escrita del lenguaje se convierte en una práctica escolar en la que cada niño aporta sus saberes y sus dudas (Ferreiro, 1998).

Se ha observado que la escritura en los primeros años de escolaridad continúa muy centrada en los dictados, que consisten, casi siempre, en palabras o en oraciones desvinculadas entre sí, muy pocas veces conectadas, formando relatos o pequeñas historias desde el punto de vista semántico, pero ligadas por una reiteración fonética como: “Pepe fuma pipa”. “Esa es su pipa”. Este tipo de dictado se propone pensando que transcribir gráficamente una secuencia sonora, capacita al aprendiz para escribir bien las palabras cuando, en realidad, lo que capacita para escribir es la necesidad de comunicar algo. De ahí, que es tarea de la maestra estimular a los alumnos para que expresen sus ideas, sus pensamientos, sus sentimientos o lo que consideren que tiene significado para ellos.

Es conveniente añadir que aunque el tema de las estrategias de enseñanza como una manera de facilitar la actividad docente ha recibido considerable atención por parte de los estudiosos, y recientemente se han escrito manuales dirigidos a los maestros (Almasi, 2003; Fountas y Pinnell, 2006) libros con explicaciones teóricas (Cassany, 1993; Serafini, 1997; Teberosky y Tolchinsky 1995) entre otros, es conveniente acentuar que usar estrategias para enseñar a leer y escribir o para enseñar cualquier contenido carece de valor si no se apoya en textos de calidad que contengan información completa, amplia y bien elaborada, de manera que es fundamental buscar cuidadosamente los materiales que facilitarán la interacción con la información y su comprensión, antes de proponer cualquier actividad a los alumnos. La enseñanza de estrategias debe consistir en ofrecer modelos y permitir

practicar al alumno y en dar y retirar las ayudas en función de las necesidades. El propósito fundamental es que los docentes adopten la lectura y escritura como herramientas de aprendizaje y que conozcan los problemas que los lectores pueden encontrar al interactuar con los textos para que puedan actuar en consecuencia.

En otro orden de ideas, actualmente, se ha puesto de moda el término desaprender en el ámbito educativo venezolano, que como es de esperar, ha sido interpretado de maneras distintas y se maneja también de forma diferente dependiendo de la actividad de aprendizaje y del nivel educativo en el que se usa. Pero, lo que preocupa no son las posibles interpretaciones sino la creencia de que lo que sabían los niños hay que borrarlo para darle paso a nuevos aprendizajes. Eso no es así, lo que ocurre es que los procesos de construcción siempre suponen reconstrucción, la pregunta obligatoria sería entonces ¿qué es lo que se reconstruye?

En el caso de la lengua escrita, por ejemplo, hay reconstrucción del conocimiento que tiene el niño de la lengua oral cuando lo quiere usar al escribir, pues como se dijo no se escribe como se habla sino como lo requiere el lenguaje escrito. Se reconstruye cuando un saber construido previamente sobre un tema específico se tiene que reformular para poder adquirir otros conocimientos del mismo tema que no estaban suficientemente claros o que habían sido explorados sin ser comprendidos. Se reconstruye también un saber construido en cierto dominio para poder aplicarlo a otro dominio, por ejemplo, cuando se hace una práctica de medición de distintas variables físicas como longitud, área, volumen, peso, temperatura y otras, es necesario reconstruir los conocimientos sobre las unidades de medición y los instrumentos requeridos para resolver la situación.

4.14 Además de los textos literarios qué otros textos de deben trabajar en los primeros grados

Cuando se habla de textos se hace referencia tanto a los textos literarios como a los funcionales, que son aquellos que no tienen una intencionalidad literaria sino comunicativa, estos últimos, se producen en situaciones reales y significativas para los niños, lo que exige que respondan tanto a objetivos de aprendizaje como a objetivos de comunicación. Además de enseñar y ayudar a los niños en las habilidades que se requieren para dominar la lectura y la escritura, es ineludible enseñarles también a identificar las condiciones de cada una de las situaciones de comunicación; pero como ya se mencionó, es necesario trabajar,

expresamente, con los alumnos de los primeros años escolares, la interpretación y producción de otros textos como los descriptivos y explicativos desde el inicio de la escolaridad, pues cada género posee su propia complejidad y características que se deben aprovechar para enseñar a los lectores a descubrir las claves lingüísticas para comprender y escribir mejor.

Los textos descriptivos ayudan a desarrollar los sentidos, a aprender a observar, tocar y explorar lo que ofrece el entorno. Según el Diccionario de la Real Academia española (21^a ed., 1992) describir significa “Representar a personas o cosas por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias”. Son ejemplos de descripción: la adivinanza, el parafraseo, el resumen, la traducción.

Elaborar descripciones tiene la ventaja de permitir saber cómo se usan las palabras del lenguaje, en vez de decir cómo se deben usar. La literatura está llena de excelentes descripciones que se pueden leer a los alumnos en forma de juego para que ellos adivinen de qué se trata, pues la descripción tiene validez cuando el receptor se hace una idea lo más exacta posible de lo que se describe.

Para introducir la descripción en el aula es conveniente empezar por reconocer la función de observación que cumple la descripción, mostrando y comentando ejemplos de descripciones como los hechos contenidos en un texto de historia, la descripción que aparece en los catálogos de los productos, indicar cómo la policía encontró algo o a alguien a partir de la descripción de sus características (cuando se hace un retrato hablado); jugar a interpretar y elaborar adivinanzas es un excelente ejercicio de descripción porque permite identificar las características básicas de algo sin las cuales sería imposible describirlo. Luego de haber comentado las descripciones de distintos objetos y situaciones se intenta elaborar la descripción desde sus distintas posibilidades, por ejemplo, decir que alguien o algo se parece a... dando detalles acerca de ellos, describirse usted mismo, describir una pintura, un dibujo, un paisaje basándose en lo que se ha visto, describir la trayectoria que sigue un objeto al poner en palabras la acción de delinear desde afuera con la mano la forma de una figura, por ejemplo, describir un círculo en el aire. Decir por escrito el parecido de algunas cosas mediante detalles, utilizar expresiones como muy bueno, malo, grande... para describir fácilmente.

Trabajar estas y otras posibilidades de la descripción exige buscar cuidadosamente los materiales y las experiencias que facilitarán la comprensión de lo que es una descripción. “Entre los principales géneros instructivo-prescriptivos tenemos los siguientes:

receta de cocina, instrucciones de montaje, consignas y reglamentos, reglas de juego, guías, itinerarios, etc. En general, se trata de una sucesión de actos o hechos ordenados cronológicamente” (Álvarez, 2005: 115).

Los programas de estudio contemplan entre sus objetivos la descripción de personas, animales y cosas, pero parece que se da por sentado que describir es una tarea fácil y no se trabaja expresamente el concepto de descripción ni tampoco su elaboración, esta afirmación se hace en virtud de que es bastante frecuente observar que se solicita a los niños como tarea “describir a la mamá”, pero se aceptan textos como: “Mi mamá tiene el pelo largo y usa chancletas.” Como puede verse con esas características es imposible reconocer la mamá del alumno que hizo esa descripción. De manera que es necesario enfatizar en que la descripción consiste en “producir enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características del objeto o fenómeno que se describe” (Jorba, 2000: 34), y que describir exige la selección de los elementos que conforman el objeto descrito.

Si se quieren lograr buenas descripciones, es imprescindible planificar actividades que permitan comprender y realizar textos que en verdad describan, ello es posible si se trabajan ricas descripciones que son frecuentes en la literatura, pues al mismo tiempo que se disfruta su lectura sirven de modelo para intentar verbalizar o escribir este tipo de texto. Por otra parte, la descripción es el tipo de texto más adecuado cuando se quiere enseñar el concepto y uso del adjetivo, se puede jugar a colocar adjetivos a distintas personas (personajes), objetos y situaciones para producir cambios en ellos distorsionándolos o exaltándolos. El adjetivo epíteto, o atributo ha tenido siempre relaciones privilegiadas con lo descriptivo (Álvarez, 2005). De lo anterior se deduce que la enseñanza requiere prepararse cuidadosamente según los propósitos y los conocimientos de los alumnos, de manera que estos se amplíen o se afirmen, de lo contrario, el tiempo escolar se está desperdiciando.

Es importante recalcar que se pueden solicitar descripciones muy variadas, pero en el caso de niños de primeros grados escolares se deben solicitar descripciones relacionadas con observaciones realizadas como “describir cómo es esta fruta”, “describir la alcaldía”, “describir tal paisaje”, “describir determinado personaje”, porque lo que interesa es que desarrollen la observación y la capacidad para elegir las características y el léxico apropiados para describir, lo que los prepara para comprender las descripciones de las ciencias que encontrarán en los textos de estudio.

Otro tipo de texto que debe trabajarse desde edades tempranas es la explicación, actividad considerada básica en la ciencia escolar porque le interesa la comprensión, el establecimiento de relaciones y la negociación de significados en el aula (Izquierdo y Sanmartí, 2000). La explicación debe estimularse y abordarse desde su práctica en la vida cotidiana al permitir, por ejemplo, que los niños expongan una situación o un determinado tema de forma comprensible, den las razones o motivos por los cuales algo ha ocurrido o por los que ellos han realizado o comprendido una acción o un hecho, o cómo se han dado cuenta de algo y que intenten dar la explicación científica de un cambio. Para facilitar la explicación se deben proponer varias formas de hacerlo, como leer el informe en el que se dilucida un accidente, la elaboración y seguimiento de instrucciones, entre otras. La explicación también está presente en lo que se dice o se escribe para hacer algo más fácil de comprender, por ejemplo, decir a alguien cómo hacer una torta. Dar información acerca de algo, describir cómo funciona algo para hacerlo más fácil de comprender.

Aquí se han planteado formas muy generales de interacción con los textos, pero es obvio que cada texto requiere ser trabajado de manera distinta, si se trata de una biografía, la atención se centrará en aspectos distintos a los que exige, por ejemplo, un texto descriptivo o uno explicativo sobre un determinado tema.

No se pretende afirmar que enseñar a leer los textos de estudio se ha dejado de lado, sino más bien que no se ha preparado a los maestros para trabajar estos textos desde que los niños ingresan a la escuela, lo cual puede lograrse si se utilizan los materiales de estudio como herramienta de aprendizaje no solo en lengua sino también en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En consecuencia, los maestros deben estar conscientes de que el lenguaje y el modo en que están formulados los conceptos son cruciales para la adquisición de los conocimientos, y atender a esos modos de enunciación de los conceptos para estimular en los alumnos su comprensión.

En síntesis, la enseñanza de la lectura y la escritura debe partir de las posibilidades y vivencias que se pueden dar en el aula y exige crear situaciones que favorezcan el diálogo y permitan al alumno conocer la funcionalidad del lenguaje escrito en distintas situaciones de uso para que el aprendizaje tenga sentido y para que la enseñanza del lenguaje sea significativa, lo cual se logra si se trabaja siempre con textos reales y se plantean situaciones de aula centradas en la lectura y la escritura de diversidad de textos que preparen a los alumnos para desempeñarse tanto en el ámbito escolar como social.

4.15 Unas palabras sobre la evaluación

Es importante hacer algunos señalamientos sobre la evaluación. Cuando la lectura y la escritura se proponen de la forma que se ha planteado aquí, la evaluación debe insertarse en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, que se realiza en cada una de las tareas que se van ejecutando según las características concretas de cada actividad, de cada texto y de cada situación, lo que hace que esa evaluación sea verdaderamente formativa. Así, el primer paso del proceso de enseñanza debe consistir en evaluar los conocimientos del grupo de alumnos antes de realizar cualquier actividad de escritura y de lectura, no para asignar una nota ni para descalificar cuando saben poco o no saben, sino para conocer sus posibilidades de aprendizaje y actuar en consecuencia, porque la evaluación “capacita para establecer metas, implementar planes, analizar el desempeño y hacer ajustes” (Kucan, 2007: 228).

Cuando hay que evaluar el grado de dominio de la lectura y la escritura, se deben aprovechar los textos que se leen habitualmente en el aula en cualquiera de las áreas, no sólo los que se leen en el área de lengua, y planificar a partir de ellos, actividades que permitan ver sus progresos y dificultades. Pues cuando se trabajan conceptos propios de las distintas áreas se utilizan léxico e interpretaciones a partir del principio de interdisciplinariedad, de manera que no hay que temer usar textos de temas distintos a los contenidos de lengua, para evaluar el dominio de la lectura y la escritura.

Cuando la evaluación se efectúa mediante exámenes, los niños redactan respuestas que consisten, generalmente, en reproducir los conocimientos memorizados de los libros o de los dictados realizados en clase, en lugar de responder basados en lo que han comprendido al tratar de reformular sus lecturas, porque la escuela no acepta la interpretación personal como respuesta válida, lo que impide que en la evaluación expresen sus dudas o incomprensiones, información ésta fundamental para planificar y orientar la enseñanza.

La evaluación a través de exámenes se centra en el currículo (logro de objetivos) en vez de evaluar el aprendizaje y usarse para el aprendizaje. Esta forma de evaluar impide que la maestra se dé cuenta de que hay evaluaciones alternativas que proveen información más completa y útil para reconocer las habilidades de los alumnos como lectores y escritores, como por ejemplo, el diario del alumno donde escriba lo que ha aprendido, sus

dudas y lo que desea aprender, que constituye una excelente fuente para recoger y analizar datos a lo largo del tiempo, esta poderosa herramienta permite entender los intereses, habilidades, necesidades y valores de los estudiantes.

Una vía para obtener información que permita seleccionar y organizar actividades que estimulen el aprendizaje de los estudiantes es el uso de los diarios tanto de los alumnos como el de la maestra, esa información le permite revisar y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de lectura y escritura de sus estudiantes y sobre el crecimiento que ello genera. (Edwards, Turner, Mokhtari, 2008), pero se requiere una actitud abierta para aceptar las ideas, el estilo y el lenguaje elegidos por el niño para expresar sus percepciones e interpretaciones.

De modo que la información aportada por los alumnos y la maestra se constituye en una herramienta para potenciar el aprendizaje y para proponer situaciones de aula orientadas a resolver las necesidades de los alumnos, porque leer y escribir son actividades complejas que requieren esfuerzo permanente, de ahí que es necesario proponer diariamente situaciones de aprendizaje que conduzcan a experimentar nuevas maneras de relacionarse con los niños: conocer su pensamiento, identificar sus necesidades, sus saberes y estimular su autonomía; facilitar el contacto de los niños con materiales diversos desde que están aprendiendo a leer y a escribir y asegurarse de que el trabajo con el lenguaje responda a sus necesidades de comunicación.

Para finalizar, es conveniente recordar que la interpretación y la producción de textos no se logran en un momento determinado, ni los conocimientos que se alcanzan en la escuela son para siempre, sino que requieren un trabajo constante que empieza desde el inicio de la escolaridad y debe ser desarrollado continuamente en todas las áreas y niveles. No se debe trasladar la responsabilidad del aprendizaje de la lengua a otros, aduciendo que se trata de un objetivo que debió lograrse en el grado anterior, al contrario, todos los educadores tenemos la obligación de orientar el trabajo con el lenguaje al mismo tiempo que se trabajan los contenidos específicos de las distintas asignaturas, pues con los textos de estudio también se aprende lenguaje, porque su lectura le permite al lector conocer la manera como se organizan, saber cuándo viene una explicación, un ejemplo o un concepto, los modos de usar ciertas expresiones, entre otros, aspectos que se tendrían que ir adquiriendo a lo largo de la escolaridad obligatoria.

Así que, “es responsabilidad de la escuela favorecer y acompañar el proceso de formación lectora de cada niño, de cada niña, de cada joven, durante todo el tiempo que permanezca en ella” (Fons, 2004: 1). Trabajar para incrementar la interpretación y producción de textos es la mejor manera de progresar en los aprendizajes específicos y del lenguaje; por eso, es responsabilidad de todo docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Almasi, J. (2003). *Teaching strategic processes in reading*. New York: Guilford.
- Alvarado, M. y Sivestri, A. (2003). La composición escrita: procesos y enseñanza. En *Cultura y Educación*, 15 (1), 7-15.
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis. S. A.
- Anaya, J. R. (1997). Leer hoy: entre Gutenberg y Sony. *Hojas de Lectura*, 44, 8-13.
- Anstey, M. y Bull, G. (2007). Tiempos cambiantes, alfabetizaciones cambiantes. *Lectura y vida*, 28 (1), 42- 46.
- Barboza, J. (1991). Funciones de la lectura. *Lectura y Vida*, 12 (2), 30-34.
- Camps, A. (2000). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Lomas, Carlos (comp.) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. *Lectura sobre lecturas/3* México, D.F.: CONACULTA.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En C. Lomas (comp.). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Comfenalco. (2003). *Serie de folletos Leer... toda una aventura*. Medellín: Departamento de Cultura y Bibliotecas de Comfenalco y la Fundación Ratón De Bibliotecas.
- Costa, M. (2006). Aprender a enseñar desde la alfabetización crítica. *Lectura y Vida*, (4), 48-56.
- Edwards, P., Turner, J. y Mokhtari, K. (2008). Balancing the Assessment of Learning and for Learning in Support of Student Literacy Achievement. *The Reading Teacher*,

61, 8.

- Egan, K. (1999). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización teoría y practica*. México: Siglo XXI.
- Fons, M. (2004). *Enseñar a leer para vivir*. Barcelona: Graó.
- Fountas, L. y Pinnell, G. S. (2006). *Teaching for comprehending and fluency: Thinking, Talking, and writing about reading, K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freire, P. (1983). La importancia del acto de leer. *Cuadernos de Educación*, 105, 61-72.
- Gil, R. y Soliva, M. (1993). Rincones para aprender a leer. *Aula de Innovación Educativa*, 14, 40-47.
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Izquierdo, M. y Sanmartí, N. (2000). Enseñar a leer y escribir textos Ciencias de la Naturaleza. . *Hablar y escribir para aprender*. Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (Eds). Barcelona: Síntesis.
- Jolibert, J. (1997). *Aprender a formar niños productores de textos*. Chile: Hachette.
- Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas. *Hablar y / escribir para aprender*. Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (Eds) Barcelona: Síntesis.
- Kucan, L. (2007). Insights From Teachers Who Analyzed Transcripts of Their own Classroom Discussions. *The Reading Teacher*, 61, 3, 228-239.
- Machado, A. M. (1997). Ideología y libros infantiles. *Hojas de Lectura*, 44, 22-26.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27 (4), 30-38.
- Marín, M. (2007). Enseñar a leer los textos de estudio en la escuela primaria. *Anales de la educación, año 3* (6), 119-125.
- Marina, J. A. (1998). *La selva del lenguaje*. Barcelona: Anagrama.
- Noguerol, A. (2007). *Estrategias de lectura para aprender. Aprender a leer y escribir en la diversidad*. (Mimeo). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Peña, L. B. (1997). La lectura en cinco movimientos. *Hojas de Lectura*, 44, 16-2.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la lengua española*. (21ª Ed.). (2 Vol.). Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Rosenblatt, L. (1982). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto I. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: IRA.

- Scardamalia, M. y Bereiter, K. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Serafini, M. T. (1997). *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. (1996). Lectura en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, V, 46, 15-18.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Tolchinsky, L. y Pipkin, M. (1995). Seis lectores en busca de un texto. *Aula de Innovación Educativa*, IV, 39, 15-19.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Ice Horsori.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Yausaz, F. (2005). El desarrollo de habilidades de escritura de textos en niños pequeños: el impacto de un taller escolar de composición. *Cultura y Educación*, 17 (4), 349-360.

