

Al son de los tiempos:

procesos y prácticas
de la lectoescritura



Ruth J. Sáez Vega

Carmen M. Cintrón de Esteves

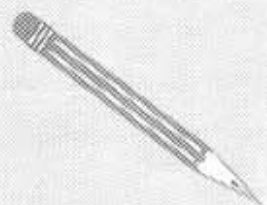
Diana T. Rivera Viera

Cristina Guerra Lozano

Maria I. Ojeda O'Neill

Al son de los tiempos.

procesos y prácticas
de la lectoescritura



© Todos los derechos reservados, 1999

Cada una de las autoras de esta publicación mantiene los derechos sobre los capítulos de su autoría.

© Sáez Vega, Ruth J.

"Yo me meto al cuento y ayudo": La creación de mundos a través de la lectura

"Yo estoy escribiendo un libro que está chulo": La apropiación de la lengua escrita a través de la creación de cuentos

© Cintrón de Esteves, Carmen M.

El cerebro, la lectura y la literatura infantil: Realidades conexas

Estrategias y actividades para ayudar al maestro en el uso de la literatura infantil en el aula escolar

© Rivera Viera, Diana T.

Un nuevo acercamiento a la alfabetización: el lenguaje integral

El proceso de aprender a leer

© Guerra Lozano, Cristina

En sus marcas...listos, todos a leer

Children's Literature: Benefits and Possibilities in the English as a second Language Classroom

© Ojeda O'neill, María I.

La integración de la literatura infantil y la educación del movimiento

No se autoriza la reproducción total o parcial sin la debida autorización de las autoras.

ISBN 0-9650-106-0-0

Primera Edición, 1999

Editora Centenario, S.A.

Foto de la portada: Javier Oscar Bonilla Salgado y Ezequiel Batista Ruiz, Kindergarten Escuela Elemental UPR, 1991-1992 .

Fotos de las autoras por Belmar Studio, San Juan, Puerto Rico

Diseño digital de portada y contenido:

Juan C. Vadi Fantauzzi

Impreso en Santo Domingo, República Dominicana



Por: Ruth J. Sáez Vega, Carmen M. Cintrón de Esteves,
Diana T. Rivera Viera, Cristina Guerra Lozano y María I. Ojeda O'neill

Dedicatoria

Dedicamos esta publicación a los maestros y maestras, que en nuestro país, comprometidos con la educación de la niñez y la juventud con la que trabajan, están en una continua búsqueda y transformación de sus prácticas educativas. Muy en especial, a aquellos que han sido, o son, nuestros estudiantes en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, quienes con su práctica diaria, están transformando la educación puertorriqueña.

Agradecimientos

A la profesora Elena Ortiz Ceballos, directora del Departamento de Tecnología Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, y al Sr. Juan Carlos Vadi Fantauzzi cuyo apoyo incondicional fue determinante en la publicación de este libro. Gracias al Sr. Vadi se pudo diseñar la portada y completar el proceso de emplanaje de manera excelente.

A la Dra. Annette López de Méndez, directora del Centro de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, que contribuyó a gestar el grupo de apoyo a la investigación y publicación.

A los maestros y estudiantes de las escuelas Antonio S. Pedreira, Elemental de la Universidad de Puerto Rico y la Nueva Escuela de Juan Domingo quienes nos permitieron entrar a sus salones y compartir sus experiencias de aprendizaje con nosotras. En particular, a la Prof. Laura Santiago quien compartió su salón para que la Dra. Ruth Sáez Vega pudiera llevar a cabo la investigación que sirvió de base para dos de los artículos que se incluyen en esta publicación.

<u>Contenido</u>	Página
Introducción.....	1
Un nuevo acercamiento a la alfabetización: el lenguaje integral Diana T. Rivera Viera.....	9
El proceso de aprender a leer Diana T. Rivera Viera.....	35
“Yo me meto al cuento y ayudo”: La creación de mundos a través de la lectura Ruth J. Sáez Vega	59
“Yo estoy escribiendo un libro que está chulo”: La apropiación de la lengua escrita a través de la creación de cuentos Ruth J. Sáez Vega	85
El cerebro, la lectura y la literatura infantil: Realidades conexas Carmen M. Cintrón de Esteves.....	121
Estrategias y actividades para ayudar al maestro en el uso de la literatura infantil en el aula escolar Carmen M. Cintrón de Esteves.....	147
En sus marcas...listos, todos a leer Cristina Guerra Lozano.....	179
Children´s Literature: Benefits and Possibilities in the English as a Second Language Classroom Cristina Guerra Lozano.....	189
La integración de la literatura infantil y la educación del movimiento María I. Ojeda O´neill.....	201
Las autoras.....	211

Introducción

Escoger el título y escribir la introducción de este libro fue la parte más difícil de todo el proceso de publicación. Nos encontrábamos en casa de “Ita” laborando intensamente, y en la sobremesa de un succulento almuerzo, discutíamos palabras y su significación. Queríamos un título auténtico, que nos identificara como puertorriqueñas y comunicara el contenido y contexto de los trabajos que se incorporan en este libro. Así nació el título... **Al son de los tiempos: procesos y prácticas de la lectoescritura**. Nos evoca ritmo, movimiento, alegría, música, armonía, actualización.

Estar “**al son de los tiempos**” en la educación no significa adoptar la más reciente innovación, sin que medie un análisis de lo que supone en el contexto de nuestras creencias sobre el aprendizaje.

Estar “**al son de los tiempos**” significa ser consciente de nuestras creencias pedagógicas, sustentarlas en una base teórica, articularlas coherentemente en la práctica y actuar conforme a ellas. A toda práctica, a toda estrategia y a todo método le subyace una ideología, una teoría, una visión de mundo, un paradigma que media en las decisiones que tomamos en nuestros salones de clases. Así como en la música, la clave es el patrón sonoro que establece la unidad rítmica; los maestros necesitan partir de un fundamento teórico que le imprima unidad a su discurso y a su práctica.

Para estar “**al son de los tiempos**” también se requiere claridad conceptual. En nuestro país, los maestros se preocupan y esfuerzan por formar lectores y escritores. El fruto de esa labor será mayor en la medida en que incorporemos un cambio paradigmático respecto al aprendizaje de la lectoescritura, tema central de este libro. El conocimiento con que se cuenta de la investigación y la práctica, nos exige una transformación

totalizadora en materia de lectoescritura. Hace varios años ha cobrado auge en nuestro país el uso de los términos **lectoescritura y lenguaje integral**. Prueba de ello son las publicaciones tanto de instituciones públicas como privadas que incorporan estos términos. Desafortunadamente, algunos de estos documentos denotan conceptualizaciones erróneas de lo que implica la lectoescritura y el lenguaje integral.

El término **lectoescritura** responde a una visión de la lectura y la escritura como procesos sociopsicolingüísticos basada en las investigaciones y propuestas teóricas de Kenneth Goodman, Emilia Ferreiro, Frank Smith y Louise Rosenblatt, entre otros. Responde a la visión vigente del niño, quien construye su conocimiento socialmente; y del aprendizaje, que ocurre en contextos sociales. La teoría constructivista de Jean Piaget y la sociohistórica de Lev Vygotsky aportan a esta visión.

Lectoescritura no es un nombre nuevo para la misma cosa; representa la relación indisoluble entre ambos procesos. Es una nueva conceptualización de lo que significa leer y escribir, de quiénes son lectores y escritores, de cómo se aprende a leer y escribir y de cómo crear contextos educativos que faciliten su aprendizaje y desarrollo. La lectura y la escritura son formas de construir y comunicar significados, de representar ideas e interactuar con otros. No se trata de identificar o copiar letras o palabras aisladas, ni de dominar aspectos mecánicos como la rapidez.

El **lenguaje integral** es una filosofía educativa y una pedagogía que trata del aprendizaje en general y no solamente del aprendizaje del lenguaje. Se enmarca en las teorías constructivista y sociohistórica y en investigaciones en el campo de la psicolingüística, la sociolingüística, la semiótica, la antropología, la pedagogía crítica, la investigación en la sala de clases y del maestro como investigador, entre otras. Las investigaciones sobre la lectoescritura son sólo una parte del caudal investigativo del cual se nutre el lenguaje integral. Se sostiene en la premisa de que teoría y

cual se nutre el lenguaje integral. Se sostiene en la premisa de que teoría y práctica van de la mano. La teoría puede producir práctica y la práctica puede producir teoría. Para estar “**al son de los tiempos**” hay que comprender el cambio paradigmático implícito en estos términos.

En este libro compartimos teorías y prácticas que reflejan el conocimiento actual de los procesos de la lectoescritura. Queremos proveer a los maestros y maestras puertorriqueños un referente nuestro.

La visión de la lectoescritura que propulsamos reconoce que el aprendizaje del lenguaje es un acto comunicativo, personal y social. La manera en que aprendemos hace necesario que se propicien oportunidades de trabajar colectivamente. Las maestras y maestros que se enfrentan con entusiasmo a los cambios paradigmáticos en la educación se sienten estimulados por el trabajo colaborativo. El intercambio de ideas, la discusión entre amigos críticos y el apoyo mutuo en una gestión compartida son algunos de los beneficios del trabajo en colectivo.

Hace algunos años cuatro de nosotras, Cristina, Ita, Ruthie, y Diana, nos involucramos junto a Laura López, en una aparente locura... traer el Tercer Congreso de las Américas sobre Lectoescritura a Puerto Rico. Era el año 1995 y estábamos a punto de partir para Costa Rica donde se escenificaría el Segundo Congreso con una impresionante participación de expositoras puertorriqueñas. Unas habíamos asistido al Primer Congreso en Venezuela. Desde comienzos de la década propulsamos la implantación de las nuevas corrientes en la lectoescritura; participamos en uno o más de los talleres de invierno en la Universidad de Arizona, con Kenneth y Yetta Goodman. Ellos nos habían visitado en Puerto Rico. Algunas nos conocíamos de años. La relación con otras era más reciente, pero interesantemente nuestros caminos continuaban cruzándose de múltiples maneras; en el quehacer académico, en el trabajo en proyectos comunitarios. Ciertamente ya se cuajaban unas creencias compartidas.

Fuimos a Costa Rica con una hoja suelta de promoción y una peti-

ción para la sede del Tercer Congreso de las Américas sobre Lectoescritura. La experiencia en Costa Rica reafirmó nuestro compromiso con adelantar una visión del aprendizaje del lenguaje. Hay mucho que compartir y aprender en esta América nuestra.

Recién llegamos a Puerto Rico nos constituimos en un Comité Titmón para organizar el Tercer Congreso de las Américas sobre Lectoescritura. Junto a un grupo de extraordinarios colaboradores y con el auspicio decisivo de la Facultad de Educación, la Universidad de Puerto Rico y otras entidades públicas y privadas, se celebró el evento en julio de 1997. Asistieron personas de 15 países y durante tres días tuvimos un rico intercambio entre colegas, y afianzamos alianzas de amistad y colaboración.

Durante el año académico 1998-99 nos involucramos en un nuevo proyecto. A través del Centro de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación, nos constituimos, junto a otros compañeros de la facultad, en un grupo de apoyo para la investigación y la publicación en el campo de la lectoescritura. Nos organizamos para apoyarnos en un esfuerzo por adelantar y mantener una discusión pública en el país y más allá de nuestras playas en torno a las prácticas pedagógicas que propicien la formación de lectores y escritores. Así llegó María y se unió al grupo. Ella incorporaba la literatura infantil a la educación del movimiento. En las conversaciones nos percatamos de que contábamos con trabajos en proceso que nos interesaba compartir con un público mayor y articulamos los textos que se incluyen en este libro.

Compartimos una visión de la lectoescritura y el deseo de colaborar. Creemos en el trabajo colectivo y estamos convencidas de que nuestro trabajo se enriquece con la diversidad de experiencias y trasfondos profesionales que traemos a la mesa de discusión. Nos une un mismo **son.**

La clase magisterial puertorriqueña trabaja aisladamente. No hay tradición de colectivo. Entonces, resulta necesario desarrollar formas de

4 Introducción

trabajo que armonicen con nuestra visión del aprendizaje. La publicación colaborativa de un libro requiere examinar la manera de compartir la tarea, de ser justas, de exponerse a la crítica de colegas y amigas, de asegurarse de que nos represente a todas. En este libro cada capítulo es de una autoría individual pero en algunos el trabajo que se incorpora se posibilitó porque otra maestra nos permitió ser parte de su salón. Todas contamos con publicaciones colaborativas, trabajamos talleres y conferencias en equipo, tratamos de modelar el aprendizaje en comunidad que promulgamos en la pedagogía.

A continuación describimos los nueve capítulos que componen esta publicación. Los mismos combinan la teoría y la práctica. En la descripción nos identificamos por nuestros apellidos para mayor claridad y conexión con la tabla de contenido.

En el primer capítulo, Un nuevo acercamiento a la alfabetización: el lenguaje integral Rivera Viera nos invita a explorar esta perspectiva pedagógica como opción para la alfabetización. Examina el conocimiento que los niños y niñas tienen sobre la letra impresa antes de llegar a la escuela y señala sus implicaciones para la didáctica. En este capítulo encontramos ejemplos de cómo se manifiesta el conocimiento y exploración con el lenguaje impreso en la escritura de los niños en la escuela elemental. Rivera Viera destaca la función de los padres y maestros como mediadores en el proceso de aprendizaje del lenguaje y describe algunas de las prácticas frecuentes en los salones de lenguaje integral.

En el segundo capítulo, El proceso de aprender a leer, Rivera Viera nos plantea la necesidad de partir de un modelo sociopsicolingüístico de la lectura. Describe el modelo elaborado por Kenneth Goodman y nos ofrece ejemplos para ilustrar el entrecruce que ocurre entre los sistemas de claves lingüísticas y las estrategias del lector en su interacción con el texto. Nos ofrece el perfil de los lectores proficientes a partir de dicho modelo y plantea el papel de las maestras como facilitadoras de la alfabe-

tización de sus estudiantes. Concluye con algunos apuntes respecto a elementos que deben estar presentes en un programa de lectura.

El tercer y cuarto capítulo, de la autoría de Sáez Vega, son el resultado de una investigación etnográfica que llevara a cabo en el kindergarten de la Universidad de Puerto Rico. En el tercer capítulo, “Yo me meto al cuento y ayudo”: La creación de mundos a través de la lectura Sáez Vega nos presenta, desde una perspectiva transaccional sociopsicolingüística, las actividades literarias que se llevan a cabo diariamente en el salón, en particular, la lectura oral de cuentos, las tertulias literarias y los diarios literarios. A través del capítulo se hace evidente la transacción entre el texto y el lector.

El cuarto capítulo, “Yo estoy escribiendo un libro que está chulo”: La apropiación de la lengua escrita a través de la creación de cuentos, es acerca de la producción de cuentos individuales por los niños y niñas de este kindergarten. Se muestran ejemplos de los diferentes tipos de cuentos creados por una niña y dos niños, los cuales evidencian su conocimiento del tipo de texto creado y del lenguaje impreso y su apropiación de la lengua escrita.

En el quinto capítulo, El cerebro, la lectura y la literatura infantil: Realidades conexas, Cintrón de Esteves nos proporciona información sobre el cerebro y su función. Establece la relación directa que existe entre el desarrollo del cerebro y los procesos de lectoescritura. Enlaza con la literatura infantil, apoyada por la investigación en el campo, la cual recomienda que se les lea a los niños, que se les cante y se les hable. Que se les rodee de lenguaje. ¡Y qué mejor medio que la literatura infantil!

En el sexto capítulo, Estrategias y actividades para ayudar al maestro en el uso de la literatura infantil en el aula escolar, Cintrón de Esteves destaca la importancia de conocer e incorporar al repertorio de las maestras, estrategias y actividades que estimulen a la niñez a involucrarse y arriesgarse a aprender, partiendo de la literatura infantil. Presenta estra-

6 Introducción

tegrías donde se armoniza lo teórico con lo práctico, sin tratar de ser exhaustivo ni totalizador en materia de propuestas didácticas. Expone las mismas sin pretender que se conviertan en universales o dogmáticas, sino más bien con el propósito de estimular en el docente su propia creatividad.

En el séptimo capítulo, En sus marcas, listos.... todos a leer, Guerra Lozano destaca la importancia de la lectura en voz alta y la lectura compartida, que consiste en que los niños puedan ver el texto que se les está leyendo. Presenta algunos beneficios de estas estrategias. Además, incluye diez consejos de utilidad para poner en práctica estas estrategias que resultan de tanto beneficio para que los niños desarrollen el amor y el interés por la lectura.

En el octavo capítulo, Children's Literature: Benefits and Possibilities in the English as a Second Language Classroom, escrito en inglés, Guerra Lozano presenta algunos de los beneficios más significativos de la literatura infantil para el estudiante de inglés como segunda lengua. Se ejemplifican dichos beneficios haciendo alusión a obras de literatura infantil en inglés. Incluye una bibliografía que presenta libros de referencia profesional para educadores, así como libros de literatura infantil y juvenil.

En el noveno y último artículo, La integración de la literatura infantil y la educación del movimiento, Ojeda O'Neill presenta la educación del movimiento como estrategia para el desarrollo de la lectoescritura. En el mismo se concretizan las diversas destrezas motrices enmarcadas dentro de los aspectos de crecimiento del niño y su aplicabilidad a la lectoescritura. Provee definiciones y ejemplos de una "narrativa de movimiento" o aquellas actividades donde el maestro integra el movimiento corporal con la literatura infantil.

Con este libro queremos contribuir a la conversación nacional de lo que debe ser la norma y no la excepción en materia de lectura y escri-

lo que debe ser la norma y no la excepción en materia de lectura y escritura. Creemos que es un recurso para los maestros y maestras que quieren transformar sus salones en ambientes donde el conocimiento de los estudiantes se valore; ambientes en los cuales la lectura y la escritura se usen con propósitos auténticos y reales.

Estar “*al son de los tiempos*” no significa “bailar al son que te pongan”. Significa ser fiel a nuestras convicciones y estar dispuestas a defenderlas en el campo pedagógico para beneficio de nuestros estudiantes. Si de alguna manera podemos apoyarte en esa gestión o si meramente quieres continuar esta conversación, te invitamos a que nos escribas. Dirige tu correspondencia a cualquiera de las autoras a la siguiente dirección:

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
Apartado 23304
San Juan, Puerto Rico 00931

También puedes comunicarte con cada una de nosotras a través de nuestro correo electrónico particular:

rsaez@coqui.net
ita@coqui.net
di_rivera@upr1.upr.clu.edu
cristina.guerra@gte.net
mojeda@coqui.net

**Un nuevo
acercamiento a
la alfabetización:
el lenguaje
integral**

Diana Rivera Viera



Un nuevo acercamiento a la alfabetización: el lenguaje integral

Diana Rivera Viera

“Aprenden a leer sin conocer el abecedario”, así leía el titular de un artículo publicado en un periódico de la capital. Para un maestro integrador o aquél que comulga con lenguaje integral, este título no le resultará extraño. Sin embargo, para muchos otros maestros, resulta imposible aprender a leer sin conocer el abecedario.

¿ Cuántos se han preguntado, cómo se aprende a leer ? Me arriesgo a plantear que muchos consideran esencial el aprendizaje estructurado de una serie de grafías o letras y sus correspondientes sonidos para ser capaces de leer y escribir. Estamos ante el gran mito de la lectura y la escritura. Esto no significa que resulta innecesario establecer la relación entre los sonidos y su representación gráfica, es decir, que podamos prescindir de un conocimiento sobre el sistema fonético que gobierna nuestro vernáculo. Más bien se refiere a que la lectoescritura es un proceso sociopsicolingüístico en que el ser humano utiliza todo el conocimiento que tiene como propietario de una lengua, usa sus experiencias y sobre todo su interés en darle sentido al mundo, para leer y escribir.

Una de las tareas primordiales de la escuela es la alfabetización. Esto no es otra cosa que “la habilidad para leer y escribir materiales social y funcionalmente importantes” (Goodman, K., 1996). Desarrollar la alfabetización es aprender a leer y escribir. Es aquello que hacen los niños y niñas. Por otra parte, la enseñanza de la alfabetización o el acto de enseñar a leer y escribir es todo aquello que hace un maestro o maestra para estimular y apoyar el desarrollo de la alfabetización. Goodman señala que podemos guiar a los niños y niñas hacia la alfabetización pero no podemos hacer que lean y escriban. Por su parte, Frank Smith ha dicho

que se aprende a leer, leyendo y se aprende a escribir, escribiendo. Veamos porqué se hacen estas aseveraciones y qué es eso que llamamos lenguaje integral.

El lenguaje integral

El lenguaje integral es una visión de cómo se aprende en general y cómo se aprende el lenguaje en particular. Esta visión integra el trabajo de diversos teóricos del aprendizaje y de campos como la lingüística, la antropología, la psicología cognitiva y otros para elaborar una postura de cómo debemos abordar la enseñanza en las escuelas. Los maestros y maestras que adoptan el lenguaje integral en sus prácticas pedagógicas son conocedores de las teorías que apoyan esta visión sobre cómo se aprende y cómo se adquiere el lenguaje, tanto oral como escrito. Se familiarizan con figuras como Piaget, Chomsky, Dewey, Vigotsky, Rosenblatt, Freire, Smith y Goodman, entre otros. Estas figuras han contribuido a elaborar la visión de cómo se aprende el lenguaje para beneficio de los que hemos sido llamados a facilitar ese proceso de alfabetización.

Esa visión nos exige utilizar unas prácticas pedagógicas en el salón de clases que sean consistentes con las teorías que la sostienen. Lenguaje integral no es una serie de estrategias educativas, ni es un método para enseñar a leer y escribir. Tal vez por eso nos resulta difícil entenderlo o explicarlo usando definiciones simplistas. Es un modo de ver cómo se aprende el lenguaje que nos lleva a seleccionar maneras de organizar el salón de clases, a escoger ciertos materiales sobre otros, a evaluar o documentar el aprendizaje con enfoques diferentes, a establecer relaciones más igualitarias con los estudiantes, a observar aspectos distintos de su conducta y a organizar el contenido de lo que pretendemos enseñar de otra forma. Incluso nos lleva a examinar continuamente los contenidos que nos hemos propuesto utilizar y el modo de abordarlos.

Los salones de lenguaje integral tienden a compartir elementos, pero los modos en que ocurren los eventos en el salón, los materiales que se usan, los temas que se discuten y las maneras de organizar el ambiente no son necesariamente iguales. Tal vez, uno de los elementos más importantes es ser consciente de las teorías sobre las cuales se enmarca nuestro trabajo y preguntarnos constantemente si lo que hacemos - las prácticas pedagógicas que utilizamos - están en armonía con los aportes de la psicología cognitiva, la sociolingüística y la psicolingüística respecto a cómo se aprende.

Como pueden imaginarse, el maestro o maestra que promueve el lenguaje integral debe leer; discutir lo que lee con sus colegas y ser reflexivo en torno a su práctica. Esto de por sí ya implica un cambio dramático a lo que estamos acostumbrados pues muchos maestros y maestras se formaron en una tradición en la cual se aprendían técnicas y métodos que otros determinaban eran correctas. En ese proceso pocos se preguntaron cómo aprenden los niños. Tal vez estudiaron algunos de los teóricos mencionados pero no analizaron críticamente lo que significaban sus posturas en términos de cómo ocurre el aprendizaje. Posiblemente tampoco se plantearon cuál era su posición personal ante estas teorías.

El maestro integrador es conocedor de la teoría, se pregunta qué significa esto para las actividades que diseña y observa a sus estudiantes para contestarse si lo que planificó está apoyando el aprendizaje en sus alumnos.

Hablemos concretamente de cómo se aprende el lenguaje. Todos los procesos lingüísticos, tanto los receptivos (escuchar y leer) como los productivos (hablar y escribir) son constructivos. El objetivo fundamental del ser humano , como ente social, es la comunicación. En su proceso de desarrollo, el ser humano continuamente intenta darle sentido al mundo que le rodea. Frank Smith (1996) ha señalado que el aprendizaje no es una actividad intelectual sino social. Todos los niños aprenden a hablar y

lo hacen como las personas que les rodean. El aprendizaje es un proceso que nos identifica. Señala Smith que cuando los niños nacen se preguntan ¿cuál es la historia de este mundo y qué hace mi personaje en esta historia? ¿Cuál es mi papel? Hace la analogía con un club al cual se une como miembro. Los miembros del club o la sociedad le ayudan a formar parte del club. Destaca que como maestros nuestra tarea es asegurarnos de que los niños se unan al club.

Cuando llegan a la escuela los niños saben que existe la lectura y la escritura porque provienen de una cultura donde la letra impresa está presente por todas partes y tiene una diversidad de usos. Llegan con mucho conocimiento sobre la lectura y la escritura y los maestros tenemos que usar ese conocimiento para seguir estimulando el desarrollo natural del lenguaje. Los niños y niñas también llegan a la escuela con un conocimiento amplio del lenguaje oral. Ya conocen un idioma, tal vez más de uno, y aprendieron a hablar de una forma natural en su afán por entender el mundo que les rodea y comunicarse. La escuela tiene que conocer ese proceso natural que continúa con la lengua escrita. No es distinto. Sólo así puede apoyar el desarrollo natural de la lectoescritura. Tal vez no saben leer y escribir, pero saben para qué sirve el lenguaje escrito (lectura y escritura). Si no conocemos el proceso natural de cómo se desarrolla el lenguaje escrito, entonces haremos de la lectoescritura un proceso artificial, segmentado y desconectado de la realidad. Los niños descubrirán que en ese lugar que llamamos escuela, el lenguaje escrito no tiene sentido. Los excluimos del club de los alfabetizados. Nuestra función, dice Smith no es enseñarles a leer y escribir sino ponerlos a leer y escribir. Somos las personas con las cuales ellos se identifican y no debemos instruirles o enseñarles, sino demostrarles. Necesitamos que se vean como lectores y escritores, no como secretarios.

Prácticas frecuentes en los salones de Lenguaje Integral

El objetivo de un programa de lectoescritura en un salón de lenguaje integral es ayudar a los niños y niñas a descubrir cómo funciona el lenguaje escrito. Desde el primer día los estudiantes se involucran en actividades de lectura porque ellos van aprendiendo a leer cuando se les lee. Del mismo modo que los niños aprenden a hablar porque están inmersos en un mundo lleno de lenguaje oral, en los salones necesitamos que estén inmersos en lenguaje escrito. Cuando el ambiente es rico en lenguaje con un sentido de propósito, ellos usan sus invenciones del lenguaje escrito y las van aproximando al lenguaje convencional. Esta aproximación ocurre con las demostraciones que le provee el maestro y sus demás compañeros en el salón. Esta es una de las muchas razones por lo cual el trabajo en grupos es importante.

En estos salones hay mucho material impreso: cuentos, rótulos, poemas, cajas de productos de uso frecuente en el hogar y otros. En los niveles primarios e utilizan muchos cuentos predecibles. Cuando hablamos de **cuentos predecibles** nos referimos a materiales que tienen unas estructuras o patrones lingüísticos repetitivos que les permiten predecir lo que sigue en el texto. Pensemos en cuentos como Los tres cerditos donde aparece con frecuencia la frase: “Y el lobo sopló y sopló y la casa se derrumbó”. A medida que la maestra lee el cuento y les enseña el texto, los niños son capaces de adelantarse al maestro y observan las grafías que representan estas estructuras. Los niños aprenden del todo a las partes. Primero buscan el significado y luego van identificando las partes que representan esos significados. Van anticipando cómo suena el lenguaje escrito. Los niños usan las ilustraciones para ir asociando los significados y los textos. Es deseable utilizar textos predecibles en los cuales hay un buen pareo entre las ilustraciones y el texto que las acompaña.

Otra característica de los textos predecibles es que sus temas le

resultan familiares a los niños. Así pueden usar su conocimiento previo para ayudarse a predecir o anticipar las partes subsiguientes de un relato.

Estos textos predecibles se utilizan con frecuencia ya sea leyéndolos en grupo con la maestra o colocándolos en áreas donde los niños los busquen para leer solos cuando deseen. ¿Quién no ha experimentado la insistente petición de un preescolar que pide le lean el mismo cuento una y otra vez? Esta experiencia es importante para que los niños vayan haciendo las conexiones entre la letra impresa y el texto.

Mediante la exposición a la literatura infantil, los niños y niñas también se van familiarizando con otras expresiones y formas del lenguaje que son propias de la literatura.

Otra actividad frecuente en los salones de lenguaje integral es **la lectura compartida**. Esta ocurre de modos diversos. Puede involucrar a los niños con los padres, la maestra u otros niños mayores o del propio salón que ya demuestran más control del proceso lector. Es frecuente ver en los salones de lenguaje integral **copias agrandadas e ilustradas de los cuentos que ellos ya han leído con la maestra**. En ocasiones, la maestra les pide que escriban sus propias versiones de relatos leídos en clase y comparten sus producciones. Así los niños van experimentando con la escritura tratando de recrear las historias que conocen. El maestro puede responder a lo que escriben para demostrarles la escritura convencional y ayudarles a expandir el desarrollo de su escritura. La lectura es una parte integral de ese proceso por lo cual los niños escriben, leen, hablan, escuchan a otros y mantienen un uso cíclico del lenguaje en todas sus vertientes. Se mantiene la conversación y el propósito de comunicar en todo lo que se hace.

Puede haber áreas del salón donde hay textos grabados en audio para que el estudiante escuche la grabación mientras lee. Estas actividades van aumentando el caudal de cuentos con los cuales se familiarizan. Es una manera en que comienzan a anticipar cómo suena el lenguaje escrito (Newman, J., 1985).

En los salones de lenguaje integral se estimula la experimentación con el lenguaje escrito. Los estudiantes se sienten cómodos con el material impreso desde sus primeros grados y ya comienzan a leer lo que les rodea: letreros, afiches, tirillas cómicas, las etiquetas de productos, listas con sus nombres. En fin, están inmersos en una variedad de actividades e interacciones con el material impreso. Pueden experimentar con la escritura sin temor a que todo se les corrija. Los maestros no son correctores de errores escritos sino que demuestran indirectamente las convenciones de la lengua escrita. Ellos van incorporándolas porque quieren comunicar sus ideas a otros.

En los salones de lenguaje integral hay períodos diarios de lectura silenciosa donde todos, incluyendo al maestro, leen por placer. Se usan muchos tipos de libros velando siempre porque usen un lenguaje natural - no de vocabulario controlado - que les permite usar su conocimiento para predecir o anticipar los textos. Cada vez que un niño está en contacto con la letra impresa va aprendiendo a leer y escribir.

También se usan historias que los niños escriben basándose en los temas que quieran abordar. La maestra puede escribir lo que ellos dicen sin incurrir en la conocida práctica de simplificar el lenguaje. Lo que escribe la maestra debe ser fiel a lo que ellos dicen para mantener la autenticidad del texto. Debemos recordar que ellos son los propietarios de lo que escriben.

Otra actividad común en los salones de lenguaje integral son los diarios que llevan los niños. Se les invita a escribir diariamente sobre lo que deseen. Ellos pueden compartir lo que escriben con otros compañeros o con la maestra. Estas son oportunidades para que los maestros demuestren con sus respuestas, las convenciones del lenguaje escrito. Algunos diarios son diálogos escritos donde la maestra puede estimular la expansión del lenguaje escrito dando siempre atención prioritaria a la función de comunicar e indirectamente a la forma. Estos diálogos son

función de comunicar e indirectamente a la forma. Estos diálogos son una fuente muy rica para continuar enfatizando que el propósito del lenguaje escrito (sea leyendo o escribiendo) es comunicar un mensaje entre autor y el lector. Establecen que la comunicación es el propósito fundamental de las tareas de escritura. Ellos van comprendiendo también que la corrección de la forma es necesaria porque de otro modo no logramos comunicarnos con el lector. La edición de los textos, que constituye una actividad importante en estos salones, es otra instancia para trabajar con las convenciones del idioma que esperamos para cada nivel educativo.

El aprendizaje del lenguaje oral

Los maestros que promuegan el lenguaje integral entienden que el aprendizaje del lenguaje escrito es una extensión del proceso de adquisición del lenguaje que se inició temprano en la vida del niño. Ese proceso natural mediante el cual aprendemos a hablar se inicia con el apoyo de los miembros del club que cuidan a los menores antes de llegar a la escuela. Wells (según citado en Newman, J. 1985) llama a este proceso "guiar desde la retaguardia". En ese proceso los padres hacen tres cosas: (1) interpretan la intención del niño cuando verbaliza, sin corregir sus errores (2) le comunican al niño lo que han entendido y (3) le hacen preguntas para ayudarlo en su desarrollo lingüístico.

Para descubrir cómo funciona el lenguaje, los niños participan en conversaciones con los adultos, usando el vocabulario que tienen a su alcance. Ilustremos el proceso: Carlos, de un año, se encuentra en la cocina. Mirando la nevera se acerca a su madre con cara compungida y señala diciendo: "aag". La mamá interpreta la intención de la comunicación de Carlos usando el contexto, el lugar donde se encuentran; lo que está señalando y su expresión facial. Pregunta: "¿Tú quieres algo? Carlos asiente con la cabeza y repite "aag". La madre se aproxima a la nevera y saca un jarrón de agua. Pregunta - "¿Tú quieres agua?". Carlos mira

insatisfecho y mueve la cabeza de lado a lado indicando que no. La mamá busca otro jarrón que contiene jugo. Al enseñarle el jarrón, Carlos se sonríe y asiente con la cabeza. La mamá le sirve el jugo diciendo. “Tú querías jugo. Esto se llama jugo.”

Esta situación típica ilustra el proceso de “guiar desde la retaguardia”. Vemos que la madre le da importancia al significado de la verbalización pues su objetivo es la comunicación. Mediante preguntas le facilita la comprensión del lenguaje usando el contexto y le ayuda a desarrollar el vocabulario haciendo uso de las palabras a la vez que le enseña el objeto. La construcción del significado y la comunicación son los elementos fundamentales, no la corrección lingüística. La mamá no deja de responderle a Carlos porque éste no conozca una palabra o la produzca imperfectamente. Carlos va ampliando su vocabulario y la comprensión de significados con su exposición a las experiencias de la vida y el apoyo de los miembros del club. Construye el significado de los objetos usando el conocimiento que tiene, verifica las hipótesis que formula de cómo funciona el lenguaje oral. Los adultos a su alrededor, los miembros del club le ayudan al confirmar o rechazar sus hipótesis con la información que le proveen.

“Tú quieres jugo. Esto se llama jugo”. Para Carlos “aag” podía significar agua y ésta a su vez representar todo lo que se bebe. Pero el contexto y la información que proveyó su madre le permitió construir un significado nuevo. Este es, de manera sucinta, el proceso de acomodación y asimilación que nos describe Piaget. Asimila un nuevo vocablo y significado modificando el que había construido en su esquema mental. Carlos tenía una hipótesis de los sonidos que tenía que producir para comunicar la necesidad de obtener el jugo que estaba en la nevera. Usa la información que le provee el ambiente y su mamá para confirmar si su hipótesis era correcta. Ahora irá modificando esa hipótesis de cómo funciona el lenguaje para que su invención - “aag” - se vaya acercando

cada vez más a la convención del lenguaje aceptado en el club del cual forma parte.

Es en la interacción social y las experiencias con el mundo que el niño aprende. Siempre procura darle sentido al mundo y construye significados. Va inventando de acuerdo a su proceso. Los miembros del club lo ayudan. Sirven de mediadores - entre el niño y el ambiente - para que sus invenciones se acerquen cada vez más a las convenciones del lenguaje propio de la sociedad en la que se desenvuelve. Los adultos no pueden enseñarle directamente, no pueden "adentrarse en sus esquemas mentales" pero pueden proveerle experiencias e información que le ayuden a construir los significados que le den sentido al mundo. Carlos está motivado a desarrollar su lenguaje porque tiene interés en hacerse entender. Sabe que el lenguaje es lo que le permite comprender el mundo, construir sus significados y comunicarse con los demás.

Veamos otro ejemplo de cómo servimos de mediadores entre el mundo y el niño en una situación que me ocurrió con mi hija menor cuando tenía tres años. Carolina estaba haciendo un collar y al terminarlo me dijo. "Yo lo hici". Mi respuesta fue -"yo lo hice" y ella me respondió "No, lo hice yo". Ella estaba respondiendo al mensaje, al significado mientras yo intentaba corregir la expresión lingüística, proporcionarle la convención del idioma. A pesar de las diferencias o dificultades de comunicación y propósito en ese breve intercambio, ella incorporó la convención lingüística al responderme.

Es el contexto lo que le da sentido al mensaje. El aprendizaje se da en un contexto, no en una abstracción. Si separamos el lenguaje de contextos auténticos o reales, se pierde el sentido; el propósito, la función y hacemos del aprendizaje un acto artificial y mecánico, desconectado de la realidad en el cual la forma o convención es lo único importante. Esto ocurre con el aprendizaje de la lectoescritura como veremos más adelante.

El proceso natural que hemos descrito previamente, de guiar desde

atrás o desde la retaguardia , le permite a los niños desarrollar peritaje en el uso del vernáculo antes de llegar a la escuela. No llegan como tábula rasa. Ese proceso lingüístico natural les permite construir su comprensión del mundo a través de las experiencias que tienen. Elaboran hipótesis de cómo se construye el lenguaje y las ponen a prueba contra el lenguaje de los adultos, de los miembros del club . Es eso lo que explica la construcción de hici, rompido y cupió. Estas formas que los niños inventan son parte de las hipótesis que construyen sobre las reglas del lenguaje. Nadie le “enseña “ esas reglas, nadie usa esas palabras a su alrededor. Por lo tanto, no se trata de imitar. Van construyendo el modo de formar el tiempo verbal pasado y lo modifican con la información que le proveen los miembros del club. Los padres y madres no le dan una lección sobre las reglas gramaticales para que aprendan a expresarse con corrección, los apoyan permitiendo la continuación de un proceso que es natural.

El aprendizaje ocurre en una interacción entre el niño , su ambiente y lo seres que le rodean. Cuando llegan al ambiente escolar, los maestros son mediadores que le ayudan y apoyan en su tránsito de la invención a la convención. Ese proceso afecta todo el aprendizaje, no sólo el lingüístico. Cuando un padre le modela a su hijo cómo sentarse en la mesa, los lugares apropiados para una actividad o los modos correctos de comportarse, está mediando la conducta natural del niño para que esté en armonía con las convenciones sociales de la cultura o sociedad en que vive. Lo guía para que pueda ser miembro del club. En el proceso lingüístico, tanto oral como escrito, los niños usan todo el conocimiento que tienen a su disposición para darle sentido a lo que oyen , dicen , escriben o leen. Los adultos les ayudan a descubrir las convenciones del idioma oral o escrito para que logren lo que resulta fundamental : entender el mensaje de otro y comunicarse.

El desarrollo del lenguaje oral y la función del maestro

Los maestros integradores conocen el desarrollo natural del lenguaje, conocen lo más reciente respecto a cómo se aprende en general y crean ambientes donde se apoye ese proceso natural. No hacen de la lectura y la escritura una serie de “destrezas” para practicarse en cuadernos ni usan series básicas de vocabulario controlado. No usan la cartilla fonética, ni utilizan estrategias que fomentan la visión de la lectoescritura como actividades que segmentan el lenguaje de manera artificial sin propósitos auténticos de comunicación.

En los salones de lenguaje integral tenemos que continuar con lo que hicieron los padres: tenemos que buscar el significado de lo que tratan de comunicarnos los niños y niñas de forma oral o escrita; necesitamos interpretar sus intenciones y ayudarlos a encontrar los modos de comunicar lo que quieren. Además, tenemos que crear situaciones donde aprendan más de cómo funciona la letra impresa para que su mensaje escrito pueda ser entendido por otros y puedan ser miembros del club de los alfabetizados.

Los maestros y maestras integradores se ocupan de conocer lo que los niños saben de la lectoescritura al llegar a la escuela para apoyarlos mediante la creación de actividades y de un ambiente donde puedan continuar su desarrollo como miembros del club. Les ofrecen demostraciones para que puedan ir expandiendo su proceso lingüístico natural. En las sociedades alfabetizadas, cuando los niños llegan a la escuela tienen cierto conocimiento de la letra impresa irrespectivo del ambiente de donde provengan. Saben que el lenguaje escrito tiene un propósito; negocian el significado usando su conocimiento previo; se arriesgan en la experimentación con el texto y refinan el lenguaje mediante el uso del lenguaje. Esta competencia lingüística nos permite planificar el ambiente en el salón de clases.

Todos los niños esperan que el lenguaje escrito tenga sentido. (Intención del texto)

Judith Newman (1985) nos ilustra este concepto con la siguiente anécdota. Una niña de dos años va de compras con su madre durante la época navideña. Al llegar a una cafetería hay un letrero cerca de un árbol de navidad indicando a los clientes que esperen hasta que el mozo les indique dónde sentarse. Al ver el letrero cerca del árbol, la niña le comenta a su mamá. “ Ahí dice no toque”. En su afán por darle sentido al mundo - y en este caso a la letra impresa - asocia el letrero con una instrucción frecuente en el hogar por las figuras rompibles del árbol.

Los niños usan todo el conocimiento que tienen a su disposición para darle sentido a lo que leen y escriben. (Negociación)

¿ Quién de nosotros no se ha enfrentado a la “lectura precoz” de un preescolar que “lee” el letrero de una gasolinera o lugar de comida rápida donde va con frecuencia? El niño utiliza sus experiencias para darle sentido a los materiales impresos con los que se enfrenta. Es mediante situaciones como éstas que nos percatamos de cuán rico es nuestro mundo en letra impresa; de cómo los niños y niñas, en su afán por darle sentido al mundo, van asociando experiencias con las representaciones gráficas que ven , del mismo modo que lo hacen con el lenguaje oral. Los adultos les ayudamos a ver diferencias y similitudes, ampliando su mundo lingüístico tanto oral como escrito para que sean miembros del club.

A modo de ejemplo, veamos lo que ocurrió en un salón de Kindergarten. Me encontraba observando una clase en la Nueva Escuela Juan Ponce de León, cuando se me acercó Angel para conversar conmigo. Me preguntó quién era y qué hacía allí. Como no quería interrumpir la clase con nuestra conversación le indiqué que le contestaría en una carta. Usando papel escolar le escribí diciéndole que yo era Diana y que iba al

salón a ver cómo ellos aprendían. Firmé la carta y se la entregué. Miró el papel y me dijo - “Yo no sé leer”. “ Pues llévasela a tu maestra para que te la lea a la hora de la merienda,” - le respondí. Así hizo Angel. Se me acercó nuevamente para indicarme que sabía lo que decía la carta. Cuando estaba a punto de relatarme el contenido de la carta lo interrumpí diciendo - “Yo te envié esa carta y quisiera que tú me la contestes”. Angel se movió a su mesa de trabajo y con mi carta en mano me escribió la siguiente respuesta.



Figura 1. Carta de Angel

¿ Qué pude aprender de la carta de Angel? Angel conoce la función pragmática de una carta. Sabe que se organiza de cierta manera. Tiene un saludo, un mensaje y una despedida que se firma. El hace uso de la información que tiene disponible (mi carta, lo que conoce de su nombre y que hay modos de representar el mensaje te quiero) para comestar mi misiva. Angel no tiene que conocer las letras del abecedario por sus

nombres y sonidos para iniciar un diálogo escrito conmigo. El quiere comunicar su mensaje y usa los recursos disponibles, sin temor a escribir. Yo creé un ambiente para apoyar el desarrollo de la escritura en Angel. Utilicé una demostración de cómo escribir una carta con la misiva que le envié.

En el transcurso de los diez minutos siguientes a este intercambio tenía a tres niños a mi alrededor pidiéndome que les escribiera una carta para iniciar un diálogo escrito. El entusiasmo que manifestaban es el que observamos continuamente en los salones de lenguaje integral donde los alumnos están inmersos en la lectoescritura con un gusto que desafortunadamente no es tan frecuente en los salones que adoptan una visión distinta de lo que es la alfabetización.

Los niños experimentan con la escritura y se arriesgan para darle sentido al lenguaje. (Riesgo)

Del mismo modo que los niños se arriesgan con el lenguaje oral inventando nuevas formas - como vimos con la construcción de rompido o hici - así continúan haciéndolo con la letra impresa. Veamos el caso de Gretchen.

Estaba de visita en un salón de primer grado en la Nueva Escuela Juan Ponce de León. La maestra recién había culminado la lectura del cuento mañanero, actividad con la que se inicia su clase diariamente. Los niños se habían dividido en sus mesas de trabajo para realizar diversas actividades en torno al cuento. En el grupo de Gretchen varias niñas ilustraban distintos eventos del cuento y escribían un texto para explicar su ilustración. Gretchen escribía las siguientes palabras con creyones.

PUPU
PEPE
PSL'E
ESL'YA
GB+r
COBACHERA
GvetchenM. Rodríguez

Figura 2. Texto de Gretchen

Me le acerqué y comencé a leer las palabras escritas. Cuando llegué a la cuarta y quinta palabra le solicité que me leyera lo que decía allí. Leyó escalera y gavetero. Respecto a esta última me dijo: “Gavetero empieza como mi nombre”.

¿Qué me dice esta escritura sobre el conocimiento que Gretchen tiene de la letra impresa? Si conocemos cómo se va desarrollando la escritura vemos que Gretchen va haciendo uso de los sonidos que ella asocia con las grafías para escribir. La **g** representa el sonido ga por lo cual lo utiliza para representar lo que en la escritura convencional serían dos grafías. También identifica la grafía con algo muy personal - la primera letra de su nombre. Sabe además que hay un orden para la escritura y dónde debe iniciarse. A medida que Gretchen ve la letra impresa, mediante la lectura de cuentos y otros materiales, ella incorporará las convenciones de la lengua escrita para lograr claridad en su mensaje. Lo hará porque entiende que la letra impresa es otro modo que comunicarse. No percibe la escritura como copiar o escribir una serie de grafías sin propósito.

En el salón de Gretchen la lectoescritura siempre tiene un propósito funcional y personal. Gretchen no se cohibió de escribir y de enseñarme

con orgullo lo que era capaz de escribir porque en su salón se estimula la escritura y la lectura como actividad comunicativa . Es decir, en su salón se le da prioridad a la función (el propósito de la comunicación) sobre la forma (la convención en la escritura). Es la función o el propósito por el que escribimos (el acto social comunicativo) lo que provoca el acto de escritura. Las convenciones de la escritura que son propias de un idioma en una cultura particular , ocupan una posición secundaria. Son importantes en la medida en que facilitan la comunicación. En los salones de lenguaje integral se hace énfasis en la comunicación y es a partir de ésta que se trabajan las convenciones de la lengua escrita. La atención desmedida o exclusiva a las convenciones le comunica a los estudiantes que no es importante lo que nos quieren comunicar, sólo cuán bien está escrito. Sobre todo en los niveles iniciales, se observa que los salones en que se hace énfasis exclusivamente en la convención, los niños tienden a escribir poco, y apenas experimentan con la escritura porque según ellos "no saben escribir". Sin embargo, en los salones donde se valora la función del texto, los niños y las niñas escriben con más frecuencia, sus escritos son más extensos y escriben sobre una amplia variedad de temas.

En los salones de lenguaje integral, las correcciones a los textos estudiantiles se manejan de forma diferente para evitar que se mine la confianza de los alumnos respecto a su capacidad para escribir. Las correcciones se hacen con el fin de mejorar la comunicación del texto escrito con el lector. Un ejemplo de cómo podríamos hacer la corrección indirectamente en este caso es con una demostración de la convención: Yo podría responder al mensaje de Gretchen escribiéndole en otro papel lo siguiente: ¿De qué color era el gavetero? Al hacer esta pregunta le comunico a Gretchen que me interesa mantener una comunicación sobre lo que ella escribió (la función). Al redactar la pregunta le presento la escritura convencional de la palabra gavetero (la forma). Es posible que ella incorpore a su respuesta la escritura convencional como podría no

hacerlo. Yo apoyo el desarrollo natural de su escritura creando oportunidades dentro de un ambiente donde la comunicación, como en el desarrollo oral de la lengua, es siempre la prioridad. Hay diversas instancias y maneras de incorporar las correcciones para seguir expandiendo el desarrollo de la escritura en el alumno. Los procesos de edición de textos, componente importante de las experiencias que se proveen en estos salones, es otro ejemplo. Sin embargo, para hacerlo, el maestro tiene que conocer cómo se desarrolla el lenguaje escrito y también tiene que observar el desarrollo de cada estudiante. La observación nos permite contestarnos preguntas tales como : ¿Qué me está diciendo esta conducta sobre el proceso de alfabetización de Gretchen? ¿Qué oportunidades de aprendizaje puedo crear para apoyarla, para expandir ese proceso natural?

Si por el contrario, Gretchen estuviera en un salón donde todos los niños están realizando una misma tarea que consistiera de escribir una serie de palabra predeterminadas por la maestra, Gretchen ya hubiese "aprendido" que ella no sabe escribir gavetero y por lo tanto no se arriesgaría a hacer algo que no estuviese dentro de los parámetros establecidos por la maestra o de lo que tiene certeza de escribir correctamente. Si yo le hubiese dicho a Gretchen que gavetero está mal escrito y le pidiera que copiara la palabra correctamente, entonces le estaría diciendo que la convención del lenguaje es lo único que importa. Estaría alterando el proceso natural de probar hipótesis y usar el ambiente y los adultos para confirmar o rechazarlas. Despreciaría su escritura como acto comunicativo.

En los salones tradicionales no se entiende el proceso de desarrollo de la lectoescritura como una continuación del proceso lingüístico oral y por eso la predicción se entiende como adivinar .

Los niños usan lo que saben del lenguaje en una de sus formas (oral / escrito) para refinar el lenguaje en otra. (Refinamiento del lenguaje usando el lenguaje)

La siguiente anécdota ilustra el refinamiento del lenguaje usando

el conocimiento previo.

En un salón de tercer grado de la Nueva Escuela Juan Ponce de León, los niños estudiaban los dinosaurios. En las mesas de trabajo contaban con un resumen de información sobre el objeto de estudio preparado por la maestra. El resumen fue extraído de una enciclopedia. En una mesa los alumnos eran reporteros y redactaban información para el noticiero de la tarde. Veamos dos ejemplos de sus escritos:¹

Hola, soy Jorge Rivera Nieves desde el canal cuatro. Estoy reportando en la motaña de Camuy. Aquí no encontramos con un arqueólogo que estaba buscando en una cueva de Camuy. El se ha encontrado con unos huesos. Me dice el arqueólogo que estos huesos son de dinosaurios de hace millones de años y los llevamos al Museo. Esto hasido todo por hoy, Buenas noches.

El segundo ejemplo leía como sigue:

Interrumpimos para un anuncio de última hora. Cerca de la escuela Juan Ponce de León se encontró un fósil de un dinosaurio. La policía vino a investigar y se lo llevaron a un paleontólogo para que lo estudiara. Esta es Jennifer Uff informando para el Canal Once.

¹ Se conservó la escritura de los estudiantes como la produjeron, ya que la mayoría de los trabajos presentados no se habían editado en clase aún.

En otra mesa los niños trabajan en una actividad elaborada por la maestra. En este caso las instrucciones leían: Imagínate que eres un arqueólogo. Escoge uno de los siguientes lugares: cuevas o montañas rocosas, para realizar una expedición o viaje en busca de fósiles. Cuenta: ¿Qué harías en la expedición? ¿Con quién irías y por qué? ¿Qué cosas necesitarías? Una vez en el lugar, ¿qué harías para buscar fósiles? Finalmente indica ¿qué descubriste en ese lugar? Recuerda ponerle título a tu historia. James escribió la siguiente historia:

Mi búsqueda en la cueva

Un día yo fui a una cueva en búsqueda de fósiles. Yo entre y cave en el medios de la cueva. Empese mi busqueda y cave y cave asta que encontré un fósil. Fui con mis amigos y mi papá porque ellos me ayudan y el me protege. Necesité una pala y dos picos. Mi papa, mis amigos y yo descubrimos una cabeza de dinosaurio en la cueva que yo escoji.

En estos textos podemos observar cómo el lenguaje que utilizaban en cada mesa era diferente. Es evidente que los niños sabían que el modo en que se usa el lenguaje en una historia y en un reportaje varía. Ellos refinaron el lenguaje haciendo uso de su conocimiento previo para producir un texto que estuviese en armonía con lo que la maestra les solicitó. No fue necesario que la maestra explicara este fenómeno sino que lo aplicaron espontáneamente. Estas situaciones ilustran cómo los niños usan su conocimiento sobre el lenguaje para extender su proceso natural de aprendizaje.

Veamos otro ejemplo de este refinamiento del lenguaje en la historia que prepara un niño de tercer grado de la Escuela Antonio S. Pedreira. Raymond escribe:

La " Pepsi " y la playa

Había una vez una lata llamada : " Pepsi". Estaba en la playa. La " Pepsi " le preguntó a la playa: " ¿Puedo meterme al agua?" Esta le contestó: " No, no vas a ensuciar el ambiente de los pecesitos. Está bien dijo la lata, me iré al zafacón. Y como la playa no la dejó, se escondió detras de una palma y luego se metió al agua. Un pez muy grande, pero muy grande, se tragó la lata y los demas peces le siguieron la corriente. Pero allí había una ballena que era amiga de la playa. Esta comprendió que no era un buen alimento para los pecesitos y la llevó a la orilla. Desde allí la lata caminó hasta su hogar. Allí se quedo para siempre hasta que la reciclaron.

En esta historia apreciamos cómo Raymond hace uso de su conocimiento respecto al lenguaje para refinar su lenguaje. Por ejemplo, inicia con " había una vez " pues su experiencia con las narraciones de cuentos le permite reconocer esta estructura como típica de este género. Por otra parte, coloca la palabra Pepsi entre comillas porque ya ha aprendido que las palabras en otros idiomas se escriben de este modo. También usa las comillas o los guiones para identificar diálogos en el texto de su historia.

Obviamente, Raymond demuestra una sofisticación en su escritura porque ha estado expuesto a ciertas experiencias en su salón de clases. El texto, ha pasado por un proceso inicial de edición pero aún requiere algunas correcciones. Su maestra creará oportunidades para que Raymond, junto a ella y sus compañeros corrija su texto para una publicación.

Algunas conclusiones

Hemos visto que el maestro integrador utiliza al máximo el conocimiento que traen los niños respecto al lenguaje impreso para crear oportunidades y guiarlos expandiendo el proceso natural de alfabetización que se inició antes de que llegaran a la escuela. Los niños han sido capaces de convertirse en propietarios del lenguaje oral en ese periodo. También han aprendido muchas cosas de la letra impresa y esperan que, al igual que el lenguaje oral, tenga sentido. Los maestros integradores aprenden sobre estos procesos para crear ambientes en los cuales invitan a los alumnos a continuar ese aprendizaje natural. Estos maestros entienden su función de un modo diferente al de los maestros tradicionales.

Cuando los docentes conocen cómo se desarrolla el lenguaje y cómo ocurre el aprendizaje en general, tienen la posibilidad de ir transformando su práctica para que sus salones se conviertan en lugares donde todos son miembros del club....el club de los alfabetizados.

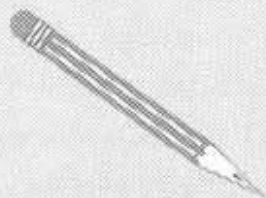
Convertirse en un maestro integrador requiere transitar por un proceso de cambio paulatino que conlleva mucho esfuerzo pero muchas recompensas. Es necesario caminar un poco todos los días. El lenguaje integral no representa una opción libre de riesgos. Tampoco significa que todos los niños van a aprender con facilidad. Sin embargo, aún los que presenten dificultades van a querer leer y escribir. Serán propietarios de lo que leen y escriben porque nuestras prácticas educativas promoverán su desarrollo en la lectoescritura.

Referencias

- Newman, J. M. (Ed.) . (1985) . Whole language theory in use. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Goodman, K. (1996) .Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura. En M. Rodríguez (Ed.), Alfabetización para todos: 15to Congreso Mundial de Alfabetización. (pp. 31-40).Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Smith, F. (1996). El mundo depende de los maestros. En M. Rodríguez (Ed.), Alfabetización para todos: 15to Congreso Mundial de Alfabetización. (pp. 41- 49).Buenos Aires, Argentina: Aique

El proceso de aprender a leer

Diana Rivera Viera



El proceso de aprender a leer

Diana Rivera Viera

El contacto de los niños y las niñas con los adultos a su alrededor les permite desarrollar el lenguaje oral en su afán por darle sentido al mundo y comunicarse.

El esfuerzo por comunicarse y entender a otros se observa también en la actitud que asumen ante la palabra impresa, actitud que se manifiesta mucho antes de entrar a la escuela. Los niños y las niñas tratan de darle sentido a lo que ven escrito haciendo uso de todo el conocimiento que tienen a su disposición. Ese conocimiento incluye entre otros, sus experiencias con la letra impresa, sus experiencias de vida y su conocimiento intuitivo de cómo funciona el lenguaje.

Hoy en día vemos la lectoescritura como una continuación natural del desarrollo del lenguaje oral. Concebimos el lenguaje como un proceso total que se manifiesta de diversos modos: escuchar, hablar, leer y escribir. Cada manifestación lingüística refuerza a las otras y constituye una de las razones por las que promulgamos la enseñanza integrada del lenguaje en las escuelas: la enseñanza basada en la teoría sociopsicolingüística transaccional del aprendizaje.

La enseñanza del lenguaje fundamentada en esta teoría, es actualmente una realidad en muchos países. Es particularmente notable en Canadá, Australia y Nueva Zelandia. En Nueva Zelandia la enseñanza a partir del modelo sociopsicolingüístico transaccional, es la política educativa oficial y el país cuenta con el grado más alto de alfabetización en el mundo. Desafortunadamente la enseñanza de la lectura y la escritura en Puerto Rico parte de una visión reduccionista del lenguaje. La visión reduccionista postula que leer es identificar las palabras que aparecen en

un texto y por lo tanto la lectura precisa, rápida y en secuencia es esencial para la comprensión. Esta visión aún prevalece en gran parte del mundo.

Kenneth Goodman examinó los últimos 50 años de investigaciones en torno a la lectura en los Estados Unidos y encontró que una gran parte de éstas carecían de una base teórica sobre el proceso lector. Durante ese mismo periodo también encontró un marcado desarrollo de tecnología para enseñar a leer con bases teóricas muy superficiales. Ese desarrollo tecnológico ha creado todo un andamiaje para la enseñanza de la lectura fundamentado en una visión equivocada del proceso lector.

Para lograr que los niños y las niñas identifiquen las palabras, se promueve la enseñanza fragmentada del lenguaje comenzando con los sonidos aislados, usualmente de las vocales primero, que van uniéndose paulatinamente a sonidos consonánticos para formar palabras. Luego se procede a la lectura de varias palabras hasta formar oraciones. Se usa un vocabulario controlado en textos que se van tornando más complejos en cada grado. Estos textos usualmente van acompañados de cuadernos de trabajo con ejercicios de escritura, comprensión, ortografía y otras actividades relacionadas. Se planifican lecciones diarias basándose en el uso de los cuadernos y de guías para los educadores que les indican algunas de las actividades a realizar con los materiales. Los documentos elaborados por el Departamento de Educación de Puerto Rico identifican las destrezas y contenidos particulares para cada grado escolar y conforman, en esencia, el currículo oficial del país.

La enseñanza de la lectura que hemos descrito, se fundamenta en que el aprendizaje ocurre de las partes al todo. También supone que el proceso lector se compone de una serie de destrezas que deben aprenderse en una secuencia predeterminada. Cada aprendiz debe demostrar que domina unas destrezas jerarquizadas por dificultad antes de iniciarse en la siguiente.

Al comienzo del curso escolar las maestras administran pruebas

diagnósticas para determinar dónde están los estudiantes respecto a las destrezas del grado anterior y planifican la enseñanza a partir de los déficits y de las destrezas que el currículo señala para el grado. En el nivel inicial, el primer grado, las maestras invierten tiempo en lo que se ha denominado “el apresto para la lectura”. Esto significa que los estudiantes deben demostrar su “dominio” de ciertas destrezas antes de iniciarse la enseñanza formal de la lectura. Esta visión reduccionista de la lectura ha llevado a una serie de prácticas pedagógicas como las descritas.

La fragmentación del lenguaje en unidades abstractas y sin sentido impide el desarrollo natural de la lectura en nuestros niños y niñas contribuyendo marcadamente al creciente número de alumnos que no aprenden a leer. Más aún, muchos de los que aprenden a hacerlo no ven la lectura como una parte importante de sus vidas ni la disfrutan. Las prácticas pedagógicas predominantes en nuestras escuelas no están a tono con lo que revela la investigación sobre el tema en décadas recientes. Es necesario entender cómo se desarrolla la lectura para que guíe nuestra práctica pedagógica.

El modelo sociopsicolingüístico transaccional de la lectura

Para fines de la década de los sesenta, Kenneth Goodman desarrolló un modelo del proceso de leer que fue transformándose con los años para incorporar el proceso de escritura y las investigaciones de otros colegas. Lo que se inició como un modelo psicolingüístico de la lectura se ha convertido en la década de los noventa en un modelo sociopsicolingüístico transaccional de la lectura, la escritura y el texto. Para una lectura profunda sobre este tema debe examinarse el trabajo: “Reading, Writing, and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View” de Kenneth Goodman (1994).

La lectura es un proceso psicolingüístico en la medida en que el

lector le da sentido al lenguaje escrito. Por lo tanto, la teoría de la lectura tiene que incluir las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje. La lectura es un proceso transaccional entre el texto y el lector donde el segundo hace uso de su conocimiento previo del tema y su conocimiento de cómo funciona el lenguaje para entender el mensaje del autor. El conocimiento que trae el lector de cómo funciona el lenguaje pone a su disposición unos sistemas lingüísticos que le ayudan a procesar la información. Estos sistemas le proveen las claves grafofónicas, sintácticas y semánticas. Estas claves operan en conjunto dentro de un contexto pragmático para ayudar al lector a comprender el mensaje.

En su interacción con el texto, el lector hace uso de diversas estrategias. Nuestro cerebro tiene una capacidad limitada para almacenar información visual. Por eso nuestros ojos no se detienen en cada símbolo o grafía sino que deben seleccionar sólo algunas. De hecho, es el cerebro quien guía al ojo en la selección de las grafías basándose en las estrategias y los sistemas de claves que el lector utiliza en su afán por entender el texto. El conocimiento que tiene el lector - tanto del tema como el conocimiento que tiene de cómo funciona el lenguaje - le permite hacer una selección del material impreso. Esa selección le lleva a elaborar una hipótesis sobre el texto subsiguiente. Es decir, le permite predecir para luego confirmar o rechazar su hipótesis. Si su predicción se confirma, continuará leyendo. De no confirmarse utilizará estrategias que le permitan darle sentido al texto. Una de esas estrategias es la autocorrección. El uso de estas estrategias de selección, predicción, confirmación y autocorrección no ocurre de forma lineal sino circularmente, de manera que el lector continúa o regresa a una porción anterior del texto conforme el proceso de interacción que ocurre cuando se enfrenta al texto.

Mientras más proficiente es el lector, mayor es su intento por mantener el equilibrio en el proceso de darle sentido al texto. El lector proficiente se pregunta continuamente si lo que está leyendo tiene sentido

y si no lo tiene, utiliza las estrategias a su alcance para comprender lo que lee. Como hemos señalado, una de las estrategias más importantes es la autocorrección. Otra característica del lector proficiente es que depende más de las claves semánticas y sintácticas y menos de las claves grafofónicas. El lector continuamente selecciona porciones (mediante un muestreo), predice y confirma o rechaza sus predicciones de lo que anticipa en el texto.

La capacidad para leer varía según el texto al que nos enfrentamos. Resulta más rápida y eficiente la lectura de un material que nos es familiar en su forma y contenido. Por ejemplo, leemos con rapidez una noticia en la prensa sobre un asunto que conocemos porque la predicción se facilita. Además, las estructuras lingüísticas de un parte de prensa usualmente son sencillas. Si por el contrario, nos enfrentamos a un texto de gran complejidad conceptual, la lectura será más lenta. ya que la falta de familiaridad o conocimiento previo pone menos recursos a nuestra disposición para anticipar el texto usando las claves semánticas. Será necesario detenerse más en las grafías, es decir, depender más de las claves grafofónicas y sintácticas. La complejidad de un texto también puede estar en sus estructuras lingüísticas. En ese caso resulta más difícil usar las claves sintácticas para anticipar el texto y se produce una lectura más lenta.

Es equivocado pensar que los lectores proficientes no cometen errores al leer. El error siempre estará presente porque la predicción es una estrategia importante en la lectura. La teoría transaccional sociopsicolingüística de la lectura, postula que el error es parte natural del proceso lector. Los errores se denominan desaciertos o “miscues” porque son desatinos al interpretar las claves disponibles. Goodman también acuña el término “miscues” para desalentar la connotación negativa que se asocia con el término error. El error en este contexto se define como aquella producción del lector que se desvía de la respuesta esperada.

Más adelante explicaremos lo valioso que resulta para el docente analizar los desaciertos que comete el lector porque entrañan una mirada a su proceso transaccional con el texto.

Ilustremos cómo entran en juego las estrategias y los sistemas de claves en el proceso de leer. El primer aspecto que debemos discutir es la predicción. La elaboración de una hipótesis en la que se anticipa lo que habrá de aparecer en el texto subsiguiente es una parte fundamental de lo que Goodman denominó el juego psicolingüístico de la lectura. Pensemos inicialmente en un ejercicio oral.

Le pedimos al lector que adivine o prediga una palabra en la que estamos pensando. La palabra tiene cuatro letras y le pedimos que prediga la primera letra. Posiblemente no pensó en la letra **x**. ¿Porqué? A pesar de que no cuenta con información visual alguna, el lector sabe que la letra **x** no se usa frecuentemente en nuestro vernáculo, el español. Ese primer acto de adivinar en realidad no lo es. Se trata de una predicción porque se hace uso del conocimiento previo que se tiene del vernáculo para tomar una decisión, aunque el uso de ese conocimiento no parezca ser consciente. Resulta fundamental distinguir la predicción del acto de adivinar. De lo último se acusa a los niños y las niñas que se inician en la lectura. Tradicionalmente las maestras desalientan el riesgo que resulta tan necesario si los niños y las niñas han de desarrollar su habilidad para leer.

Supongamos entonces que la primera letra de la palabra en que estamos pensando es **m**. La información lingüística disponible permite reducir aún más las opciones subsiguientes. Todo hispanoparlante reducirá su próxima predicción a una vocal porque sabe intuitivamente que las reglas del idioma sólo admiten que a la **m** le siga una vocal. Si le indicáramos que la segunda letra es **e** ya habrá quien se arriesgue a predecir la palabra completa: **mesa**.

Hemos visto como en el caso de la primera letra, sin información

visual alguna, se pueden anticipar una serie de posibilidades usando nuestro conocimiento del vernáculo. Cada nueva pieza de información va haciendo de la predicción subsiguiente una más informada.

Al leer, la hipótesis que elaboramos en anticipación del texto se acompaña con la selección o muestreo de algunas letras impresas. Esa selección es necesaria porque el cerebro tiene una capacidad limitada para almacenar información. La hipótesis del lector o su predicción, guiará la vista hacia las grafías que le permitan constatarla. En ese proceso, el conocimiento intuitivo del idioma le ayuda nuevamente. Es el cerebro quien guía la vista y no en orden contrario.

Una de las características del lenguaje es su redundancia. Esto nos ayuda a usar las claves que tenemos disponibles para hacer la selección de grafías a las que le daremos atención. Ilustremos con la siguiente oración: **Los perros negros corrían rápidamente.**

¿ Qué evidencia hay de que la oración está escrita en plural? Cuatro de las cinco palabras que componen la oración expresan pluralidad. El lector - como persona que utiliza el lenguaje oral con proficiencia - identifica la pluralidad desde la primera palabra. Sabe que para producir una oración sintácticamente aceptable, la pluralidad deberá reflejarse consistentemente en el texto subsiguiente. Sabe intuitivamente que perros y negros tienen que estar en plural al igual que el verbo. Ese conocimiento le permite seleccionar las letras a las que le prestará atención . Con sólo mirar una parte de cada palabra puede anticipar o predecir las palabras que van apareciendo. Usa las claves sintácticas que conoce intuitivamente (en este caso lo que aplica a la construcción del plural) para ayudarse en el proceso de leer.

Consideremos la siguiente oración para ilustrar lo que hace un lector al enfrentarse a palabras que le son desconocidas.

Kntz y Sdoa conversaban animadamente sobre el trabajo que realizaron en la fábrica ese día y los elogios del patrono a los trajes que cosieron.

Nos enfrentamos a dos palabras desconocidas como lo haría un lector que se inicia en la lectura. En el proceso de leer le damos significado a las mismas por las claves que nos provee el contexto. Si conversan, deben ser personas. Como lectores, posiblemente sabemos que esas palabras deben representar nombres propios porque la primera letra está en mayúscula. La información restante y nuestras experiencias permiten predecir que son mujeres obreras porque hablan del patrono y conocemos que la costura se asocia con las mujeres. Nuestro conocimiento previo del lenguaje, del mundo que nos rodea y el propio texto nos provee claves sintácticas y semánticas que se utilizan en el proceso de comprensión.

Examinemos el siguiente texto

El árbol caído

El viejo flamboyán del patio estaba florecido. Sus raíces debilitadas por los años se parecían a las piernas de un anciano. Armando recordaba el verano en que lo había sembrado siendo todavía un niño. Cuando se anunció la tormenta pensó en el árbol viejo junto a la casa. Los vientos arreciaban en la noche y Armando sintió un golpe fuerte. El árbol se había _____sobre la _____ .

La información provista le permite al lector anticipar el texto. Desde el momento en que lee el título, comienza el proceso de predicción. Supone de qué tratará la selección. Hace uso de la información que antecede a los espacios en blanco para predecir las posibilidades. Utiliza los sistemas lingüísticos que tiene a su disposición para hacer sus predicciones.

Veamos cómo operan en este ejemplo las claves sintácticas y semánticas. Por ejemplo, el lector podría anticipar palabras como caído o derrumbado para el primer espacio en blanco a base de las claves semánticas. No seleccionaría cayó porque sintácticamente no sería aceptable. Para el segundo espacio tal vez anticipa casa o vivienda. No escogería techo porque aunque sería apropiado desde la perspectiva del significado (semánticamente), no lo sería respecto a la sintaxis ya que el artículo la precede al espacio en blanco.

Sin embargo, si los espacios en blanco proveyeran la primera letra de cada palabra, el lector reduciría aún más las posibilidades en su predicción haciendo uso de las claves grafo-fónicas (grafías y sonidos de las palabras en el texto). El uso de este último sistema de claves es el más superficial mientras que las claves semánticas y sintácticas le proveen una información más valiosa para comprender el texto.

Como el objetivo de la lectura es la comprensión, el lector proficiente hará uso de las estrategias de predicción, selección, confirmación y los sistemas de claves lingüísticas para comprender lo que lee. Lo importante al leer es que se produzcan respuestas con sentido (producción semánticamente aceptable) y coherencia gramatical (producción sintácticamente aceptable). Ese es el balance que procura el lector proficiente. Se corregirá si la respuesta que produce afecta la sintaxis o el significado del texto. La autocorrección nos demuestra el esfuerzo del lector de imprimirle sentido a lo que lee.

El siguiente ejemplo ilustra el entrelaje entre el lector y el texto en el afán por producir estructuras sintáctica y semánticamente aceptables.

El texto lee:

Jaime corría velozmente por la pista..

El lector dice:

Jaime corrían velozmente por la pista.

Al leerlo debe percatarse que el verbo corrían no puede utilizarse para referirse a Jaime porque está en plural y el texto hace referencia a una sola persona. El lector que trata de darle sentido a lo que lee, sabe que esta producción no es sintácticamente aceptable. Es decir, en el lenguaje de los niños - “ no suena bien “. Este lector volverá a leer para que su producción oral esté en armonía con el lenguaje. Como propietario del vernáculo , sabe intuitivamente que no es correcta su primera producción y releerá la oración. No necesita que le den una lección sobre las reglas gramaticales para corregirse.

Si el lector dijera: Jaime corría velozmente por el mar , se daría cuenta de que esta producción no es semánticamente aceptable; no tiene sentido. Deberá leer nuevamente y corregir su predicción.

Concepción del error en el modelo sociopsicolingüístico transaccional de la lectura

El análisis de los errores del lector en su intento por comprender un texto, dio base al desarrollo del modelo sociopsicolingüístico transaccional de la lectura. Goodman fue elaborando diversas categorías para analizar las diferencias entre la respuesta esperada (el texto) y las respuestas observadas (los “miscues” o desaciertos). Estas categorías pronto dieron lugar a la creación de un instrumento que eventualmente se denominó el “Reading Miscue Inventory” (RMI). El mismo es un procedimiento para recoger la lectura oral y analizarla. Resulta ser una ventana al proceso transaccional entre el lector y el texto. Actualmente el RMI cuenta con diversas versiones o procedimientos de análisis que lo hace un instrumento valioso tanto para investigadores como para maestros.

En nuestras investigaciones y en el trabajo clínico con niños que experimentan mucha dificultad al leer, hemos descubierto la increíble utilidad de este instrumento como norte para el trabajo clínico con estos niños y jóvenes (Rivera Viera, D. 1983,1986) También nos ha permitido

visualizar con mayor claridad, el proceso lector de los estudiantes con los cuales trabajamos.

La respuesta que produce el lector (respuesta observada) puede ser diferente al texto (respuesta esperada). Cuando hay variación entre ambas decimos que ha ocurrido un desacierto o "miscue". Como indicamos previamente, se acuña el término desacierto para distinguirlo del error que se asocia a un proceso indeseable. Cada desacierto se analiza en distintas categorías que guardan relación con los sistemas lingüísticos y las estrategias lectoras. El análisis de los desaciertos permite determinar si el lector está haciendo uso de todos los sistemas lingüísticos disponibles; cuánto depende de unos y otros, y cuán efectivamente usa las estrategias y sistemas. El instrumento también nos ayuda a determinar si los desaciertos afectan la comprensión del mensaje y si el lector hace uso efectivo de la autocorrección.

Las investigaciones basadas en el análisis de "miscues" son extensas y abarcadoras. Han hecho posible identificar las características de un lector proficiente. El perfil que arroja el instrumento con respecto a los lectores y el conocimiento que desarrollamos sobre cómo ocurre el proceso de leer ofrece dirección respecto a estrategias de enseñanza para la sala de clases.

Las características de los lectores proficientes

La investigación en el análisis desaciertos ha demostrado que mientras más proficiente es el lector, más depende de las claves semánticas y sintácticas y menos de las claves grafofónicas. Todo lector incurre en desaciertos. Es la calidad de los mismos lo que le clasifica como un lector proficiente o no. Uno de los criterios para aquilatar la calidad del desacierto es determinar cuánto afecta la comprensión del texto. Otro criterio es la producción de desaciertos que son sintáctica y semánticamente aceptables.

Debemos recordar que la proficiencia varía según los textos a los que nos enfrentamos, pero el lector proficiente usa estrategias efectivas para comprender el mensaje, para darle sentido a lo que lee. Cuando el texto no tiene sentido, semántica o sintácticamente hablando, el lector proficiente se autocorrige. Usará la menor información posible para confirmar sus hipótesis. Corregirá sólo lo necesario para que el texto no pierda sentido, evitando la ultracorrección. La ultracorrección atrasa la lectura y refleja una preocupación excesiva con reproducir oralmente el texto con exactitud, no necesariamente en comprenderlo.

Ilustremos cómo el análisis de desaciertos nos permite examinar el uso de los sistemas lingüísticos por parte del lector y la efectividad de sus estrategias al leer. El siguiente ejemplo proviene de una investigación que hicieramos con niños de tercer grado.

El texto dice (respuesta esperada):

El pájaro era pequeño.

El primer lector lee:

El pájaro era pecoso.

El segundo lector lee:

El pájaro era chiquito.

Advertimos que estamos analizando un solo desacierto para efectos de ilustración. Esto no recoge la totalidad del análisis que se efectúa con cada desacierto en el contexto de un texto completo.

Lo primero que debemos señalar es que ambos lectores produjeron un desacierto. En un análisis tradicional de la lectura también anotaríamos que el desacierto constó de una sustitución de palabras. El hecho de que sean sustituciones, omisiones o cualquier otra categoría de este tipo no tiene importancia alguna en el análisis de desaciertos. Si partieramos de un análisis tradicional de los errores, indicaríamos que ambos lectores presentan un mismo perfil. Sin embargo, ¿qué nos dice el análisis de desaciertos frente a estos dos lectores?

El primer lector hizo uso de las claves grafofónicas para darle sentido al texto. Las palabras pequeño y pecoso se parecen gráfica y sonoramente. Este lector está dependiendo de las claves más superficiales al leer, las grafofónicas. No se corrigió porque no le dio importancia al hecho de que su producción no tenía sentido en el contexto del cuento y de su experiencia previa. Aunque sintácticamente la oración está bien construida, el desacierto no es aceptable semánticamente.

El segundo lector también cometió un desacierto y no se corrigió. Sin embargo, el desacierto es de alta calidad porque es sintáctica y semánticamente aceptable. Además, su desacierto no afectó el mensaje del autor. El lector anticipó que se trataba de un pájaro pequeño y usó una palabra que tal vez es más frecuente en su vocabulario. No esperaríamos ni promoveríamos que este lector corrigiera su desacierto toda vez que logra el propósito de la lectura, entender el mensaje del autor. Al producir una respuesta que es sintáctica, semánticamente aceptable y no altera el mensaje del autor, la autocorrección es innecesaria .

Al examinar los sistemas de claves y las estrategias de estos dos lectores vemos una enorme diferencia entre ambos. En el primer caso, el lector está dependiendo de las claves más superficiales y no hace uso de las claves semánticas para concluir que su producción no hace sentido. En el segundo caso, el lector depende más de las claves semánticas y las usa con efectividad. Produce una respuesta sintáctica y semánticamente aceptable que mantiene la integridad del mensaje. El análisis cualitativo de cada desacierto permite entender la transacción entre el lector y el texto.

Obviamente estamos examinando un solo desacierto y no podemos llegar a conclusiones sobre la efectividad de las estrategias de estos dos lectores pero el uso del instrumento permite elaborar un perfil del lector para guiar el trabajo didáctico.

Las maestras ante el desarrollo de la lectura:

La teoría sociopsicolingüística transaccional de la lectura nos lleva a repensar la función de los maestros y las maestras en el salón de clases. Resulta fundamental comprender cómo se desarrolla la lectura en los niños y niñas y usar la observación, el análisis de la lectura y las entrevistas con éstos para comprender lo que están haciendo al enfrentarse a un texto. Nuestras observaciones y preguntas a las estudiantes y nuestra comprensión del proceso lector, nos ayudan a crear los ambientes y oportunidades para apoyarlos partiendo de su motivación natural para aprender.

Hemos señalado que el propósito de la lectura es entender el mensaje del autor y que el lector debe hacer uso de los sistemas lingüísticos: grafofónicos (la secuencia de sonidos y letras), sintácticos (estructura de las oraciones) y semánticos (significado) junto a las estrategias de predicción, selección, confirmación y corrección para comprender lo que lee. Sabemos también que el lector proficiente es aquél que construye significado de una forma efectiva utilizando la menor cantidad de información posible. La rapidez la desarrolla porque es efectivo y ello aumenta su eficiencia.

Aún los lectores que se inician deben usar la misma información que los lectores proficientes para darle sentido a la letra impresa. El desarrollo de la lectura no es otra cosa que lograr el engranaje de todas las partes del proceso. Entonces, el propósito del programa de lectura es crear de oportunidades para que los niños y las niñas puedan extender el desarrollo natural del lenguaje usando efectivamente los recursos que tiene a su disposición. Para lograrlo, el docente necesita partir de las experiencias e intereses de sus alumnos.

Somos conscientes que la predicción es necesaria en el desarrollo de estrategias para la lectura. Por lo tanto, el estudiante necesita arriesgarse al leer haciendo uso de su conocimiento previo. El error, como parte

natural del proceso , no debe penalizarse sino analizarse.

Para que puedan predecir las estructuras que aparecerán en los textos necesitan que los textos partan de experiencias que les son familiares. El conocimiento conceptual que tienen del tema les permite decidir si lo que están leyendo tiene sentido. Por eso proveemos materiales con temas de su interés y en una etapa del proceso, con los que tienen experiencias previas. Imaginemos a un niño de primer grado que lee la siguiente oración:

El árbol de la chirimoya crece en los Andes.

A un niño puertorriqueño se le haría más difícil comprender este texto porque no cuenta con el trasfondo cultural para anticipar palabras como chirimoya y Andes. Para que un lector pueda usar las claves semánticas necesita tener conocimiento previo de lo que va a leer o contar con un conocimiento que le permita establecer relaciones con el contenido. Lo mismo ocurre con las claves sintácticas. Si las estructuras gramaticales le resultan demasiado ajenas al lector, no podrá usar estas claves para ayudarse en el proceso de predicción. El siguiente texto lo ilustra : Vos sabés que me duele la paletilla. Es evidente que a un niño puertorriqueño se le hará difícil usar su conocimiento del lenguaje para determinar si lo que produce es sintácticamente aceptable. Estos ejemplos destacan la importancia de utilizar textos que incorporen el lenguaje natural de los niños y las niñas. Sin embargo, clarificamos que no significa que no exponamos a los estudiantes a una variedad de materiales de otras latitudes. Por el contrario, la riqueza de literatura infantil es muy deseable para promover la lectura.

En resumen, hemos visto que el proceso de leer es una interacción entre el lector y el texto donde el primero usa su conocimiento previo sobre el lenguaje y sus experiencias previas para comprender el mensaje escrito. En ese esfuerzo usa la información que tiene a su disposición para anticipar el texto. El elemento de la predicción es fundamental por lo que el riesgo es una parte indispensable ya que facilita la anticipación.

El conocimiento que tenemos de cómo ocurre el proceso lector debe guiarnos en la creación de ambientes en los salones que faciliten el aprendizaje de la lectura.

El programa de lectura en un salón basado en la teoría transaccional sociopsicolingüística:

El objetivo del programa de lectura es la comprensión. Se mantiene el lenguaje y el pensamiento intacto porque queremos extender el proceso natural del desarrollo lingüístico. En la enseñanza, los sistemas lingüísticos no se aíslan para evitar que se trabaje con abstracciones. Del mismo modo en que no enseñamos a un novato a guiar un vehículo con lecciones escritas y artificiales, tampoco enseñamos a leer con ejercicios de destrezas aisladas que no son propiamente lectura.

El programa de lectura desde una perspectiva sociopsicolingüística, debe contar con ciertos elementos. Hemos visto que el riesgo es parte del aprendizaje lingüístico ya que los estudiantes necesitan hacer predicciones sobre lo que anticipan en el texto. Para hacer predicciones deberán utilizar sus experiencias. Estas le ayudarán a manejar conceptualmente el texto y decidir si lo que leen tiene sentido. Por lo tanto, resulta necesario que los materiales de lectura incorporen temas conocidos.

También es necesario contar con textos cuyas estructuras lingüísticas le resulten familiares. Esto les permite hacer uso de su conocimiento intuitivo del lenguaje y determinar si lo que lee es sintácticamente aceptable. Mientras más se asemejen los textos al lenguaje propio de los niños y las niñas, mayor será la posibilidad de usar las claves sintácticas.

Estas son algunas de las razones por las cuales en estos salones de nivel primario se fomenta el uso del **cartel de experiencias** como estrategia educativa y los **textos predecibles**. El cartel de experiencias

no es otra cosa que la redacción de los relatos o eventos que narran los estudiantes a la maestra. Inicialmente es ésta la que redacta lo que ellos dictan, manteniendo la integridad de lo que cuentan. La maestra puede trabajar junto a sus alumnos en los borradores y eventualmente son ellos quienes escribirán los textos individualmente o en colaboración. El uso del cartel de experiencias garantiza la creación de textos con el lenguaje propio de los estudiantes y con temas que le son familiares.

Los libros predecibles son textos que usan estructuras lingüísticas sencillas, a veces repetitivas y contenidos familiares que les facilita seguir la historia y anticipar los eventos que han de ocurrir. Estos textos predecibles les ayudan a predecir, leer estribillos que se han memorizado e ir familiarizándose con las grafías y sus sonidos.

Otro elemento que se incorpora en el programa de lectura es **la lectura compartida** y otras actividades como las dramatizaciones porque reconocemos que la satisfacción de las necesidades sociales es un asunto medular en la evolución de la lectura. El programa debe incluir oportunidades diarias en que la maestra le lee a los estudiantes. Puede usar libros grandes que le permita a todos ver las ilustraciones y el texto con facilidad. Es frecuente en estos periodos la lectura de sus cuentos y rimas favoritas.

Cuando se les lee, se promueve la lectura como actividad placentera. Además se van familiarizando con el lenguaje propio de los cuentos, observan cómo varía el lenguaje de los cuentos, de las rimas y de las canciones frente al lenguaje oral. También cobran consciencia de cómo se sujetan los libros, se voltean las páginas, dónde comienzan y terminan, en fin, cómo se manejan.

En los inicios, los niños preescolares asocian las historias con las ilustraciones y van cobrando consciencia de que la narración está en el texto. Todo esto ocurre en su interacción con los libros mientras se les lee. A medida que se repite la historia una y otra vez, comienzan a asociar

las graffas con la producción sonora y buscan las diferencias y similitudes entre unas y otras letras. La identificación de las partes es lo último que ocurre y no lo primero, porque parten del todo, que es lo significativo. Es allí que radica el mensaje.

Se utilizan **textos auténticos**, es decir, textos funcionales que tienen un propósito significativo para las estudiantes. Son textos que usan el lenguaje de manera pertinente para ellas, de maneras asociadas a las actividades reales en que se usa el lenguaje escrito en su entorno. Se usan y producen textos que tiene destinatarios reales. Estos materiales y las actividades en que se involucran los alumnos le dan continuidad al esfuerzo por darle sentido a la letra impresa que se inició antes de llegar a la escuela. Si no proveemos actividades que los niños y las niñas reconocen como importantes y funcionales, perderemos su motivación natural por aprender.

La necesidad de usar materiales auténticos es una de las razones por las cuales encontramos tanta variedad de textos en estos salones. Los textos seriados y los cuadernos de trabajo no tienen lugar aquí porque en ellos la lectura se torna artificial y se presta atención a destrezas aisladas.

En estos salones de nivel primario es frecuente ver a los niños preparando listas de compras para adquirir los alimentos que más les agradan; preparando cartas para sus padres o amigos; leyendo los nombres de los envases de los productos que desean comprar en el colmado; estampando su firma en una hoja de asistencia; escribiendo o leyendo la receta de la merienda que preparan junto a la maestra. Estas actividades tienen propósitos funcionales en sus vidas y son significativas para ellos.

Es importante que los niños vean a la maestra leyendo textos que a ella le interesan y que ésta comparta con ellos sobre lo que lee. Hay salones donde se separa un tiempo del día para dedicarse a leer por un periodo extenso. Se sugiere que los estudiantes tengan varios libros para leer periódicamente. Entre éstos habrá uno seleccionado por el estudiante,

otro por la maestra y otro entre ambos. La selección hecha por el maestro procura llevar al alumno a leer materiales de mayor complejidad o de un tema que el maestro desea abordar. Los criterios de selección varían según las necesidades del alumno en un momento determinado y la meta del maestro con respecto al desarrollo que quiere alentar. Se lleva un registro sencillo de lo que han leído que formará parte de la evaluación que se hace en la lectura. Como partimos de la premisa que se aprende a leer leyendo y se aprende a escribir escribiendo, en estos salones se lee y se escribe mucho.

La **lectura con ayuda** también se incorpora como estrategia. A diferencia de la lectura compartida, el maestro lee con los niños y las niñas proveyendo sólo la ayuda necesaria para que lean por su cuenta. Cuando se inician en la lectura, la maestra puede leer gran parte del texto y pedirles que lean un estribillo que ya conocen o ciertas palabras que pueden reconocer. Puede ser que más adelante lea un párrafo y el grupo o un estudiante, otro. Debemos procurar que esos primeros intentos sean exitosos. En nuestro trabajo clínico hemos observado que a los estudiantes se le facilita la lectura de diálogos en las etapas iniciales y disfrutan mucho de éstos. Sugerimos incorporarlos en estos primeros intentos de lectura.

Por último, el programa de lectura debe proveer muchas oportunidades de lectura individual y la enseñanza de estrategias conforme las necesidades particulares de los estudiantes. Debemos enseñarles a usar las estrategias de predicción, selección, confirmación y autocorrección. La enseñanza de éstas puede hacerse preparando algunos textos para hacer mini lecciones o demostraciones. Las demostraciones no conllevan más de 15 minutos de enseñanza directa por parte del docente. Estas se efectúan individualmente o con un grupo pequeño de niños según se requiera. La determinación de las necesidades estudiantiles se basa en las observaciones que hacemos mientras leen y escriben, las preguntas que

le formulamos y nuestro conocimiento de cómo evoluciona la lectura y la escritura. El maestro también usa las conferencias individuales para escuchar la lectura de cada uno, discutir lo que leen, escriben y ofrecerles ayuda en su desarrollo.

Sabemos que las habilidades de los niños en la lectura evolucionan en respuesta a necesidades personales y sociales. En el aspecto personal deben realizar actividades de lectura que sean significativas para ellos. Necesitan periodos de tiempo en que puedan trabajar solos, escribir y leer para sí. Pero también deben satisfacer su necesidad social de comunicarse con otros. Por ello se promueven actividades en grupo, escribir para que otros lean lo que se produce y compartir lo que leen.

Kenneth Goodman nos habla de dos fuerzas poderosas que operan en el mundo de la persona: la invención y la convención. La invención no es otra cosa que el intento de cada individuo por darle sentido al mundo. La convención es el mundo social que establece las reglas para funcionar en sociedad. El lenguaje es parte de las convenciones. La invención (personal), como fuerza explosiva que es, hace uso de todo lo que está a su alcance; es parte de la experimentación.

La convención es necesaria para que podamos comunicarnos. En la sala de clases tenemos que proveer oportunidades para que cada individuo experimente con el lenguaje (personal) y que vaya descubriendo con la ayuda de los demás, las convenciones del lenguaje que le permitirán comunicarse con los otros, mediante la lectura y la escritura (social).

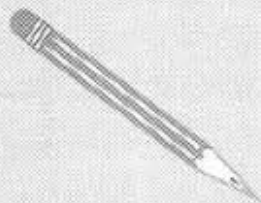
El proceso de apropiarse del lenguaje impreso se facilita en la medida que los maestros y las maestras son estudiosos del proceso lector, de los niños y son conscientes de su papel como mediadores en la formación de lectores autónomos.

Referencias

- Goodman, K. (1994) . Reading, writing, and written texts:A transactional sociopsycholinguistic view. En R. Ruddell, M.Rapp Ruddell & H. Singer (Ed.) , Theoretical models and processes of reading. (pp. 1093-1130). Newark, DE: IRA.
- Rivera Viera, D. (1983) . Análisis de desaciertos: comparación de lectores no proficientes con y sin problemas específicos de aprendizaje. Manuscrito sin publicar, Propuesta 82-100.65.0 con fondos de la Universidad de Puerto Rico.
- Rivera Viera, D. (1986) . Remediating reading problems in a hispanic learning disabled child from a psycholinguistic perspective: A case study. In A. C. Willig & H. F. Greenberg (Eds.) , Bilingualism and learning disabilities: policy and practice for teachers and administrators. (pp.81-92) New York: American Library Publishing Co.

**“Yo me meto al
cuento y ayudo”:
La creación de mundos
a través de la lectura**

Ruth J. Sáez vega



“Yo me meto al cuento y ayudo”: La creación de mundos a través de la lectura

Ruth J. Sáez Vega

Hace un año enseñaba un curso a maestras de kindergarten y primer grado. Al preguntarles cuántas les leían en voz alta a sus estudiantes me sorprendí al ver que ninguna alzó la mano. “Es que no hay tiempo” me decían unas. “¡Es tanto lo que tenemos que cubrir!” comentaban otras. En otra ocasión, tuve la oportunidad de leer la evaluación que le hiciera un funcionario del Departamento de Educación a un libro de cuentos para niños. El evaluador no recomendó el mismo para kindergarten a tercer grado debido a que “los maestros tendrían que leérselo a los niños”, como si ello resultara en una carga y constituyera un problema. Ciertamente tanto los comentarios de las maestras como los de la persona que evaluó el libro, reflejan un desconocimiento de la importancia que tiene la lectura en voz alta por parte de maestros, particularmente en la educación temprana, lo que evidencia una visión reduccionista de lo que es la lectura.

Esto, unido a comentarios de maestras que se sienten confundidas con los “nuevos enfoques” propuestos por el Departamento de Educación, me lleva a escribir este capítulo. Con el ánimo de contribuir a un mejor entendimiento de las implicaciones prácticas de las teorías y las tendencias más recientes en el campo de la lectoescritura y sobre todo, de proveer un referente de Puerto Rico, se presenta este trabajo. El mismo es parte de una investigación etnográfica que llevé a cabo en el kindergarten de la Escuela Elemental Laboratorio de la Universidad de Puerto Rico (Sáez Vega, 1996) cuyo propósito era entender el modo en que este grupo de niños y niñas puertorriqueños hacían uso de la lectoescritura en el

contexto de un salón basado en la filosofía de lenguaje integral (Goodman, 1989).

En cuanto a la lectoescritura se refiere, un kindergarten basado en el lenguaje integral se caracteriza porque ha trascendido la noción del apresto, lo cual en los albores del siglo XXI debía formar parte de nuestro pasado y no de nuestro presente. Un kindergarten basado en el lenguaje integral es un salón donde se reconoce el conocimiento que tienen los preescolares en torno a la lectoescritura. Por lo tanto, no se llevan a cabo ejercicios comunes al apresto dirigidos a que los niños practiquen destrezas de discriminación visual y auditiva y la escritura de trazos verticales y círculos que no guardan relación con la verdadera lectura y escritura. En su lugar, los niños y niñas de un kindergarten basado en el lenguaje integral participan de eventos auténticos de lectura y escritura desde el primer día de clases.

Aunque concibo la lectura y la escritura como dos procesos interrelacionados, por razones de espacio, ha sido necesario separarlos. Por lo tanto, este capítulo girará en torno a la lectura y el próximo se centrará en la escritura. Para propósitos de este capítulo, partiendo del marco teórico que provee la teoría transaccional sociopsicolingüística (Goodman, 1994; Rosenblatt, 1978) se examina el evento colectivo de las actividades literarias que se llevan a cabo diariamente en este kindergarten, en particular, la lectura oral de cuentos y las actividades que se llevan a cabo antes, durante y después de dicha lectura. En primer lugar, se provee el marco teórico y luego, se presentan las actividades literarias que se llevan a cabo diariamente. A medida que se describen las actividades literarias, se proveen ejemplos tomados de las notas de campo, los cuales ilustran las respuestas de los niños y niñas a la lectura. En particular, se utilizan ejemplos de la evocación y la reacción provocada por la pieza literaria en una niña y dos niños durante la lectura oral y después de la misma, durante las tertulias literarias y en los diarios literarios.

proceso de transmisión donde el texto a leerse posee el significado (la verdad). El lector, es un ente pasivo y se espera que éste extraiga el mensaje del texto dado. Desde esta perspectiva, el lector no tiene voz, es silenciado por la voz del texto, del autor, o peor aún, por las personas que diseñaron el programa de lectura y decidieron cuál era el mensaje del texto.

Por otra parte, leer, desde la perspectiva transaccional sociopsicolingüística, es un proceso mucho más complejo. Leer es construir a partir de lo que el texto provee. La verdadera lectura representa una transacción entre el texto y el lector (Rosenblatt, 1978). Cada lector, irrespectivo de su edad, trae un caudal de experiencias y conocimientos al proceso de lectura, por lo que la lectura que le dan diferentes lectores a un mismo texto, es distinta. Por lo tanto, a través de la transacción entre el texto y el lector se crea un texto nuevo. El texto nuevo, el que resulta de la transacción entre un lector y el texto original es una de las posibles manifestaciones del mismo. Es por ello que, dentro del marco de la teoría transaccional, el lector y lo que éste aporta al acto de lectura ocupa un lugar de gran importancia.

El resultado de esa transacción entre el texto y el lector variará de acuerdo con la situación y el momento particular. Según Rosenblatt, el lector puede asumir una de dos posturas al leer: la estética o la eferente. La postura estética se refiere a la predisposición del lector de entrar al mundo literario, mientras que la eferente se refiere a la predisposición de aprender algo, de llevarse algo. Según Rosenblatt, la lectura estética conlleva una experiencia placentera e interesante por sí misma. Por lo general, los niños de preescolar y los grados primarios tienden a responder de forma estética. Sin embargo, la escuela le ha dado énfasis a la lectura eferente. Cuando los estudiantes leen, se espera que lo hagan con prisa convirtiéndose en una experiencia árida cuyo objetivo es contestar preguntas. Es decir, deben llevarse algo, para contestarlas.

A través de los comentarios, las preguntas que hacemos y los modos en que evaluamos, les comunicamos a nuestros estudiantes el tipo de postura que queremos asuman. Cuando asumimos una postura estética “respondemos al cuento o poema que se está evocando durante la transacción con el texto. Participamos en el cuento, nos identificamos con los personajes, compartimos sus conflictos y sus sentimientos” (Rosenblatt, 1982, p. 270, traducción de la autora). En las escuelas se desatiende la lectura estética. Se lee para contestar las preguntas que siguen a la lectura, no para disfrutar de la experiencia lectora. Se ignora que el propósito primordial de leer es buscar el deleite, el disfrutar de los libros (Huck, Hepler y Hickman, 1987).

Como se ha mencionado anteriormente, el salón en el cual se llevó cabo esta investigación es el Kindergarten de la Escuela Elemental Laboratorio de la Universidad de Puerto Rico. Este kindergarten, cuya maestra es la profesora Laura Santiago, tiene un horario de 8:00 a.m. a 12:00 del mediodía. Al llegar en la mañana, los niños y niñas se sientan en un semicírculo junto a su maestra, para dar inicio a las actividades de rutina típicas de un kindergarten. Luego, se dedican a las actividades literarias, las cuales no son típicas en la mayoría de los kindergarten en Puerto Rico. Veamos ahora en qué consisten dichas actividades.

Las actividades literarias

Las actividades literarias en este salón son eventos que giran en torno a experiencias con la literatura infantil. Todas las mañanas la maestra les lee un libro al grupo. Desde la teoría transaccional sociopsicolingüística se amplía la noción de lo que es leer. No se trata de decodificar, sino de comprender (Ferreiro y Teberosky, 1979), por lo que los niños y niñas pequeños participan activamente en la lectura cuando un adulto les lee. Previa a la lectura del texto la maestra propicia una conversación que permite a los niños anticiparse y hacer predicciones en torno al libro que

habrá de leerse. Durante la lectura, tanto la maestra como los estudiantes se sienten en la libertad de comentar en torno a lo que se va leyendo o a lo que la lectura les sugiere. Cuando se ha leído el libro se lleva a cabo una tertulia literaria en la cual los niños y niñas tienen la oportunidad de reaccionar a lo leído e intercambiar impresiones con sus compañeros y su maestra. Posterior a la tertulia se llevan a cabo diversas actividades con el fin de proveer a los estudiantes otras oportunidades para reaccionar a la literatura. Una de ellas es el diario literario en el cual los estudiantes dibujan y escriben en torno a la pieza literaria compartida en clase. Cada uno de estos eventos se describe a continuación utilizando distintos ejemplos tomados de la lectura de textos diferentes.

Previo a la lectura: Anticipándose a la lectura

Una conversación precede a la lectura. La maestra muestra el libro que va a leer al grupo, lo que le da la oportunidad a que los niños se anticipen a la lectura. Por ejemplo, en una ocasión mientras la maestra muestra el libro La Mariquita Malhumorada (Carle, 1992), algunos niños expresan sus predicciones. “Es una mariposa . . . es una mariquita . . . ¿quién apuesta a que es una cucaracha?” comentan algunos.

Los niños se guían por las claves contextuales que ofrece la portada del libro, la cual ilustra lo que evidentemente es un insecto. Al predecir, además hacen uso de su conocimiento sobre este género: un libro ilustrado. Esto lo hacen basándose en las experiencias previas que han tenido con la lectura de otros libros en general y de este género en particular.

Veamos la conversación que se genera cuando la maestra muestra el libro Me gusta jugar de Alma Flor Ada (1993), previo a su lectura:

- Maestra: El título de este libro es Me gusta jugar y la autora es Alma Flor Ada, el ilustrador es Jon Goodell. Vamos a mirar la portada, a ver, ¿de qué crees que va a tratar este libro? (La portada muestra a unos niños y niñas jugando y saltando cuica con lo que aparenta ser una serpiente)
- José Juan: De una culebra
- Alex: De una culebra
- Maestra: ¿Por qué piensas que va a tratar de una culebra?
- Alex: Lo que pasa es que como ellas son tan laaaargas . . . [Hablan muchos a la vez, no se entiende]
- Aleshka: De una serpiente
- Maestra: ¿Por qué tú crees que va a tratar de una serpiente? . . . [Hablan muchos a la vez, no se entiende]
- Maestra: Oye, fijate que el título dice Me gusta jugar.
- José Juan: Maestra, pude ser que están jugando como cuica y están usando una culebra como cuica.
- Diana: Yo pienso que no va a tratar de una culebra.
- Maestra: ¿De qué (va a tratar)?
- Diana: De unas niñas que van a jugar por ahí en un parque.

Una vez más hacen uso de las claves que provee la portada, tanto a través de la ilustración como del texto escrito, para predecir el contenido del cuento.

Durante la lectura en voz alta: La evocación

Luego de este tipo de discusión, la maestra lee el libro en voz alta mientras muestra las ilustraciones. Ella lee con entonación propia de un libro de cuentos, modulando su voz para representar los diferentes personajes y para reflejar el ánimo del cuento. También usa su cuerpo al leer,

haciendo gestos para comunicar el ánimo y los sentimientos de los personajes. Así como la maestra le da vida a los cuentos también los niños lo hacen. A medida que escuchan, se involucran en la trama del cuento, entran y son partícipes del mismo. Los niños y niñas se muestran activamente involucrados, inmersos en la experiencia de lectura. De acuerdo con Rosenblatt (1982), los estudiantes deben sentir la libertad de expresarse tanto en forma no verbal como verbal durante el acto de lectura (mientras la lectura se lleva a cabo). Esto es precisamente lo que ocurre en este salón. Los niños reaccionan al texto a través de sus expresiones faciales, sus gestos, la posición de sus cuerpos y de los comentarios que expresan verbalmente. Estos comentarios giran en torno a lo que ocurre en el cuento, a las acciones de los personajes, a las ilustraciones, a experiencias vividas por ellos, a la similitud con otras piezas literarias. En fin, a lo que evoca la lectura del cuento, a lo que éste le sugiere, le inspira.

En muy pocos salones de clase la maestra o el maestro les lee en voz alta a los estudiantes. Y en aquellos en los que se les lee, por lo general no se les permite comentar a los niños mientras la maestra lee. Se piensa que deben estar en silencio atendiendo al cuento, pues se piensa que sus comentarios los distraerán. Se les priva de compartir su evocación, lo que el texto les sugiere. Se les priva de vivir la experiencia de la lectura, de convertirla en una experiencia personal. Este no es el caso de este salón en el cual los estudiantes tienen la oportunidad de expresarse mientras se lee y así vivir intensamente la experiencia lectora, como nos lo demuestra Amanda.

Amanda se involucra activamente en los cuentos que se le leen. En una ocasión, mientras la maestra lee una versión de El Patito Feo, Amanda reacciona ante la escena en que la madre cisne recibe al patito feo. Mientras coloca sus manos sobre su pecho en un gesto de ternura, con voz dulce comenta: “¡Qué lindo!” Este comentario es para sí, representa su reacción emotiva ante el personaje.

Durante la lectura de otra versión del mismo cuento, Amanda reacciona ante el rechazo del cual es objeto el patito feo por parte de sus hermanos. Ella comenta con evidente tristeza y ternura, “Es un patito lindo y no lo tiene que rechazar. Le tienen que decir - Ven, tú no eres feo”. La reacción de Amanda representa una voz disidente a la voz del hablante. Ella reacciona directamente al texto. A la vez que es crítica, Amanda propone ideas y posibles alternativas a situaciones que no son justas desde su perspectiva. Ella ofrece una sugerencia, una alternativa.

Más tarde en el año escolar, mientras se lee La araña despistada (Woodman, 1988) un cuento acerca de una araña que va perdiendo uno a uno sus zapatos de camino a la fiesta de cumpleaños de un amigo, Amanda comenta: “Me desmayo, me desmayo si encuentro esos zapatos”. Su comentario es acompañado por gestos dramáticos que asemejan un desmayo. Ella demuestra empatía hacia la araña al expresar, tanto verbal como físicamente, el estado anímico que le provoca el conflicto del cuento. Amanda se ubica dentro de la acción narrativa dramática, se sitúa dentro del texto mismo, da la impresión de haberse fundido con el personaje, sintiendo lo que la araña debe estar sintiendo.

A medida que la araña se torna más olvidadiza, Amanda se involucra más en la trama. Ella expresa su deseo de entrar al cuento y resolver el conflicto: “¡Ay, que despistadísima! ¡Ay si yo fuera y buscara todos los zapatos y los encontrar!” Su reacción representa una descripción del personaje y la expresión de su deseo de entrar a la acción. Además, Amanda indica lo que ella haría si eso fuera posible.

El deseo de Amanda de controlar la trama al formar parte de la misma lo expresa en reacción a muchos otros cuentos. Tal es el caso del cuento La Gallinita Roja (Dan, 1990). Motivada por la falta de ayuda por parte de los vecinos, Amanda comenta: “Yo motivaría los amigos a ayudar. Si no lo hacen yo me meto al cuento y ayudo”. Su reacción es proactiva, ella propone acciones concretas para resolver la situación. De no resolverse,

Amanda propone su entrada a la acción dramática como personaje, para resolver la situación.

Amanda navega entre la observación y la participación. Ella transita entre el vestíbulo y el centro de la acción narrativa/dramática, el escenario. Se evidencia un desdoblamiento de la lectora/actriz. En ocasiones es Amanda la espectadora/lectora y en otras, es Amanda la actriz/personaje.

Mientras participa de la lectura oral de cuentos, la experiencia de Amanda es personal e intensa (Rosenblatt, 1978). Amanda se mete dentro del texto, forma parte del mismo. "Absorta en lo que piensa y siente, en lo que vive a través y **durante** el acto de lectura" (Dubois, 1991, p. 18, énfasis en original), Amanda se funde con los personajes sintiendo que se convierte en uno de ellos. Esto es posible ya que la literatura, de acuerdo con Huck (1990), tiene el poder de "sacarnos de nosotros mismos y de devolvernos a nosotros mismos" (p.12, traducción de la autora).

En este salón se les permite a los niños comentar durante la lectura oral. Los comentarios de los estudiantes no se ven como interrupciones, sino como aportaciones, como parte esencial del proceso. De hecho, Newkirk y McLure (1992) señalan que este tipo de reacción espontánea debe acompañar la lectura. Rosenblatt (1982) le ha llamado evocación, ya que se refiere a lo que el texto evoca o sugiere mientras se está leyendo. Ella indica que la evocación siempre debe preceder a la respuesta. Es decir, que debe ocurrir antes de que se les pida a los estudiantes que comenten, escriban o reaccionen de otro modo con posterioridad a la lectura del texto.

La respuesta literaria es, según Cairney (1992) "cualquier conducta de un lector que sigue y está directamente relacionada con una lectura específica" (p. 55). Algunas respuestas se dan oralmente en discusiones, otras a través de otros medios, como el dibujo, las dramatizaciones, la escritura. Algunas respuestas son sugeridas por los maestros mientras

que otras son espontáneas. En este salón una vez se lee un libro, comienza un intercambio de reacciones en torno al mismo, lo cual propicia el que los estudiantes compartan su respuesta lectora con otros. A esto se le conoce como tertulias literarias.

Las tertulias literarias: La construcción colectiva de la interpretación

Rosenblatt (1982) indica que posterior a la lectura la función de los maestros es ayudar a que la experiencia sea una más profunda. Nos dice que debemos “ayudar al lector a retornar a la experiencia y así revivirla y saborearla” (p. 275, traducción de la autora). La tertulia literaria es una de las maneras de lograr esto. Las tertulias literarias les permiten a los estudiantes expresar sus ideas en torno a lo leído. De este modo los niños contribuyen a un entendimiento compartido; a una interpretación colectiva del texto.

En este salón, una vez se termina de leer un cuento, se genera una tertulia literaria durante la cual los niños expresan sus ideas respecto al texto leído. Esta experiencia se convierte en un foro en el cual los niños tienen la oportunidad de compartir sus reacciones e interpretaciones. Se convierte en un espacio en el cual ellos exploran sus respuestas personales a la literatura. Para algunos niños, como Luisenia y Amanda, esto significa libertad para identificarse con los personajes. Al leer La mariquita malhumorada Luisenia comenta con mucho entusiasmo, “¡Yo quiero ser la mariquita!”. Amanda también quiere ser una mariquita, pero sabiendo que hay dos, asegura especificar cuál mariquita quiere ser. “Yo quiero ser la mariquita simpática” dice con énfasis Amanda.

La tertulia literaria también sirve de espacio para juzgar a los personajes, sus intenciones y acciones. En el caso de La mariquita malhumorada, los niños juzgan precisamente a la mariquita malhumorada. Roberto la describe como injusta, porque no quería compartir. Amanda,

por su parte, la llama egoísta. José Juan la considera antipática. Además indica, que si le dieran la oportunidad, él no votaría por la antipática, sino por la simpática, porque “es buena y eso no es guerra, no es pelear”. El comentario de José Juan guarda una relación con el tema bajo estudio en el salón: la paz.

En relación con el mismo texto, Laura Cristina comenta: “Puede haber una persona simpática y otra antipática, como el libro aquel de los neños peleando, aquel libro que leímos ...”. Ella establece una relación entre personajes del mundo imaginario presentado en el texto y algunos del mundo real. A su vez, establece una relación intertextual al referirse a un texto leído previamente. Su respuesta se crea a partir de la sombra de otros textos (Barthes, 1975), textos de ambos mundos: el real y el imaginario.

Newkirk y McLure (1982) señalan que en muchas ocasiones los niños ejercen su derecho a cambiar el tema de la conversación, del mundo del cuento a su mundo personal. En muchos casos surgen conversaciones interesantes, no del texto, sino de un cuento personal del niño, sugerido por el texto. Este es el caso del comentario de Laura Cristina el cual ayuda a mover el centro de la conversación, del mundo social imaginario del cuento, al mundo social real. A partir de este comentario surgen otros relatos de experiencias personales y afectivas que de alguna manera se relacionan con la trama del cuento. Los niños comentan acerca de ocasiones en las cuales ellos u otras personas han actuado como la mariquita malhumorada tanto en la escuela como en sus hogares.

Muchos maestros consideran los comentarios personales de los niños como una pérdida de tiempo ya que entienden que no guardan relación directa con el cuento (Newkirk y McLure, 1992). Sin embargo, muchos investigadores han señalado la importancia de la respuesta personal a la comprensión e interpretación de la literatura (Huck, 1990; Short & Mitchell-Pierce, 1990; Rosenblatt, 1982; entre otros).

José Juan también aporta comentarios de experiencias personales durante las tertulias literarias. Cuando en el salón se lee El libro de los cerdos (Browne, 1991) José Juan se involucra en la lectura desde el inicio intercalando comentarios sobre las ilustraciones del texto y sobre las situaciones que en el mismo se presentan a medida que Laura lee.

En este cuento, la madre, cansada de hacer todo el trabajo del hogar, abandona la casa, lo que obliga a los miembros de la familia a trabajar para que las tareas del hogar puedan completarse. Cuando la madre regresa, se establece una dinámica más equitativa y ella descansa mientras otros están trabajando. Para algunos niños, dentro de una cultura machista como la nuestra, esto resulta inaceptable e injusto de parte de la madre. José Juan, en cambio, está en desacuerdo: “Sí, es justo, porque la trataban como a una sirvienta...porque tiene que lavar, cocinar y hacer todo”.

La reacción de José Juan al texto es una crítica. El establece relaciones entre experiencias concretas y el texto. Además, identifica y toma en consideración las reacciones internas de los personajes. La conversación continúa y José Juan asume una voz proactiva. “Ahora ella puede sentarse a ver televisión porque estuvo trabajando por un año”, sugiere. Diana, (irónicamente, una niña) sarcásticamente interviene “Oye, qué cómoda. Ella ahí viendo televisión bien cómoda”. José Juan reacciona airado: “Porque ella estuvo trabajando por [un] año completo”. José Juan demuestra gran empatía por el personaje de la madre.

José Juan reconstruye la trama de modo que le resulte significativa. Identifica el problema y comenta en torno a lo que él cree que la madre debe hacer:

Yo pienso que el problema es que ellos no hacían na' mientras su mamá trabajaba. . . . Cuando el papá y los niños comen papa y galletas y se quitan los zapatos dejan

jan todo regao y tirao. . . . Yo creo que ella ahora que está tranquila en el sillón pues debería dejar todo regao para que ellos sientan como ella se sentía.

José Juan se muestra capaz de ponerse en el lugar de otros; de asumir la perspectiva de otros (Lehr, 1991), de mostrar empatía hacia los personajes. En este caso demuestra empatía hacia la protagonista del cuento. Desarrolla un análisis profundo del conflicto presente en el mismo. Y más aún, demuestra un sentido de justicia al sugerir una solución que él cree será justa. Hacer que los demás personajes pasen por la experiencia que ha pasado la madre es la manera en que José Juan propone equidad en la trama. Su propuesta supone que los demás personajes se metan en los zapatos de la madre.

Luego de tan apasionada discusión, José Juan, quiere asegurarse de que sus compañeros sepan que en su hogar las cosas no son como en el cuento, que él sí participa en las tareas del hogar. “En mi casa hay una puerta de cristal agarrada de una maderita y yo agarro un líquido...para limpiar los cristales”, indica.

Posteriormente, durante una entrevista, José Juan espontáneamente me narra el cuento:

Es de una familia que no ayudaba, así como unos vagos, así que no trabajaban ni le ayudaban y la mamá tenía que hacer todo. Y este, una vez la mamá se fue de la casa y le dejó un papelito y ellos eran unos cerdos, y era verdad y ellos tenían unas máscaras de humano, después ella volvió, entonces ellos tenían que trabajar y la mamá hacía lo que ellos hacían. De lo que hacía, ... el papá fregaba, los hijos tendían su cama. [La mamá], como ella es buena reparaba el coche, o sea, el carro.

Definitivamente, este texto ha tenido un impacto en José Juan. En el recuento, él ha tejido una interpretación muy rica. Tanto durante la discusión, como durante el recuento, José Juan va más allá de lo personal hacia lo social, a asuntos como la equidad familiar y por género. No podemos separar la reacción de José Juan de la realidad de su hogar, en el cual vive junto a su madre y su hermana, y donde mantiene una relación muy cercana con otras mujeres importantes en su vida, su abuela y su tía.

Los diarios literarios

Los diarios literarios constituyen una de las posibles experiencias de reacción a la literatura que se dan posteriores a la lectura y discusión de un cuento. Se trata de unas libretas que se utilizan exclusivamente para reaccionar a la literatura que se lee oralmente en el salón. En ellas, los niños y niñas dibujan y escriben lo que deseen en torno a los cuentos compartidos en clase. En ocasiones, las actividades literarias concluyen con la reacción de los niños y niñas plasmada en sus diarios literarios. El diario les permite a los niños expresarse en torno a lo leído haciendo uso de otro modo de expresión que no sea oral. A través de los diarios los niños expresan sus reacciones a los cuentos tanto a través del dibujo como a través de la lengua escrita.

Andrés es un niño que durante la lectura oral de cuentos, por lo general, permanece callado. Da la impresión de estar distraído mientras la maestra lee y sus compañeros comentan en torno a lo leído. Además, su participación en las tertulias literarias, si alguna, es mínima. Sin embargo, Andrés demuestra una gran habilidad para el dibujo. Y es, precisamente, a través de los dibujos que crea en su diario literario que Andrés expresa la emoción y los sentimientos que le producen los cuentos, expresando así su interpretación de los mismos.

La habilidad de Andrés para el dibujo se hace evidente en su diario literario. Aunque por lo general Andrés incorpora letras y palabras a

sus dibujos, “no son éstos el material del cual están hechas sus producciones” (Dyson, 1990, p. 17, traducción de la autora). La escritura, en ocasiones, sirve de etiquetas a sus producciones. Está claro que el mensaje lo plasma en sus ilustraciones.

Al reaccionar a El Patito Feo Andrés dibuja al patito feo cargando a sus espaldas un bulto atado a un palo, cuando éste se va de la casa (Figura 1). Escribe su nombre e incluye parte de la fecha: 1994, la cual copia de la pizarra. Además, incorpora un mensaje en el que incluye las letras v i, A a i t aa. Andrés utiliza flechas para conectar el texto escrito con el personaje ilustrado, es decir, para unir el objeto con la etiqueta correspondiente.



Figura 1. El patito feo, Andrés

Durante el mismo mes, Andrés reacciona a Dumbo (Disney, 1988) e ilustra a Dumbo volando y a los bomberos en el piso, sosteniendo una red (Figura 2). Incluye el título del cuento y la fecha, las cuales copia de

la pizarra. Inicialmente, Andrés escribe de izquierda a derecha, pero al verse limitado de espacio, continúa escribiendo de derecha a izquierda. Para conectar a sept con iembre, hace uso de una flecha nuevamente.

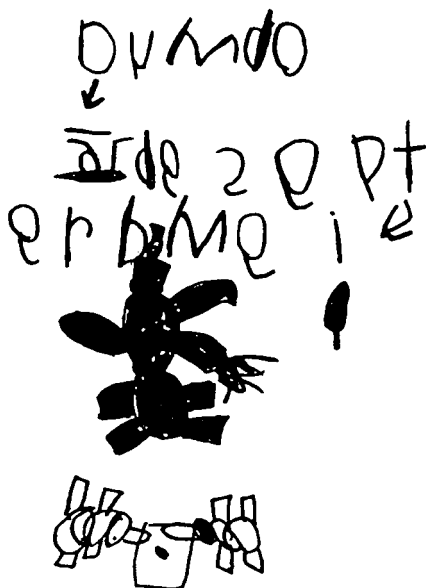


Figura 2. Dumbo, Andrés

En octubre Andrés reacciona a El oso que quería ser blanco (1980). El divide la página en dos partes con una línea vertical (Figura 3). A la izquierda de la línea escribe la fecha verticalmente: 4 de octubre, la cual escribe en orden, pero reorganiza en el espacio con el que cuenta. A la derecha de la línea dibuja a un oso con un cubo de pintura y una brocha en sus manos, en alusión al personaje principal del cuento. Le añade el nombre del oso E o a con una flecha que le señala. Andrés dibuja otro personaje asomándose por la línea como si estuviera escondido por detrás, con una flecha que lo conecta con su nombre: OOR. Utiliza letras para representar el nombre de los personajes, lo que no puede representar a través de los dibujos (Ferreiro, 1984). Además, tanto en el caso de El

Patito Feo como en El oso que quería ser blanco hace uso de símbolos no alfabéticos como son las flechas para unir diferentes elementos de su producción, lo que representa la invención de signos de puntuación (Martens & Goodman, 1996).

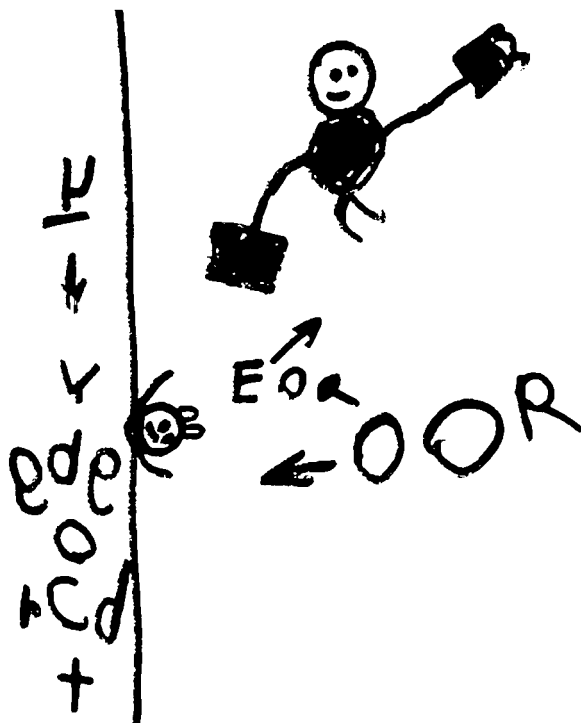


Figura 3. El oso que quería ser blanco, Andrés

Ante el cuento Matum, el manatí (Arrarás, 1991), Andrés dibuja a una persona con rostro malvado matando a un manatí, el cual se encuentra en peligro de extinción (Figura 4). Andrés copia el título y la fecha (Hoy es miércoles) de la pizarra. En su ilustración Andrés demuestra su preocupación por los animales en peligro de extinción y el sentimiento que le provoca el que se mate a un manatí.

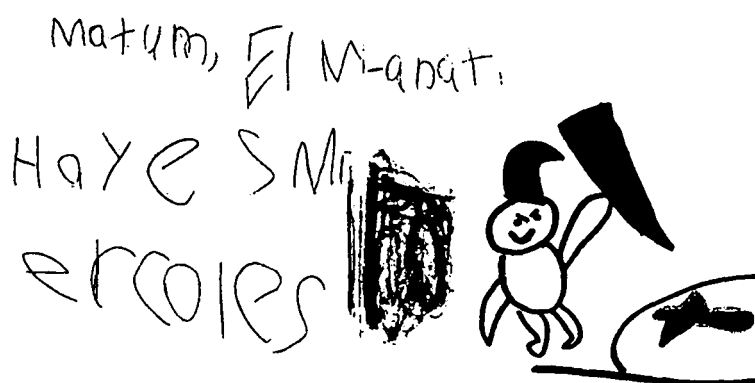


Figura 4. Matum, el manatí, Andrés

El diario literario permite que Andrés pueda expresarse en torno al texto leído por un medio que no es el lenguaje oral. Le permite hacer uso simultáneo del dibujo y la escritura para compartir con otros su reacción e interpretación de los textos. El diario literario representa una de las posibilidades para reaccionar a la literatura. Sin embargo existen muchas otras, como lo es el baile, la dramatización, el dibujo libre y la pintura, entre otros.

La creación de mundos sociales imaginados

La lectura es un proceso activo al cual el lector individual trae una gama de conceptualizaciones e interpretaciones socioculturales. Las historias personales, sociales, lingüísticas y literarias de los lectores se ponen de manifiesto en el acto de leer. Cada lector aporta algo diferente al acto de leer resultando en una experiencia diferente y única para cada uno.

Al leer se crea un nuevo texto el cual es el resultado de la transacción entre el lector y el texto producido por el autor (Goodman, 1994; Rosenblatt, 1938). De un mismo texto surgen diferentes lecturas, una para cada lector.

En este capítulo hemos sido testigos de la teoría transaccional sociopsicolingüística en función. Hemos observado las reacciones de los lectores durante el acto de lectura y sus respuestas posteriores a través de las tertulias literarias y del diario literario. Esto ha sido posible gracias a la práctica pedagógica que a diario se construye en este salón. Hemos puesto de manifiesto experiencias educativas que tradicionalmente no se conciben como propias del kindergarten o no se llevan a cabo con frecuencia: 1) la lectura en voz alta de cuentos diariamente, 2) el permitir comentarios durante la lectura oral, 3) las tertulias literarias o conversación abierta y 4) el uso de diarios literarios.

En la mayoría de los salones de kindergarten (y de preescolar y primaria) la lectura oral de cuentos no se considera importante, por lo tanto, se lleva a cabo sólo si hay tiempo. En los casos en que se lleva a cabo, por lo general no se les permite a los niños y niñas hacer comentarios durante la lectura debido a que se piensa que los mismos interrumpen. En lugar de una tertulia o conversación abierta, cuando se lee un cuento se les hacen preguntas a los estudiantes dirigidas a que indiquen datos del cuento las cuales requieren de una misma contestación, como por ejemplo, quiénes son los personajes del mismo. Con excepción de la clásica pregunta ¿Les gustó?, la cual se contesta con un sí o un no, no se les pide a los niños y niñas que comenten en torno a lo que piensan o las conexiones que establecen entre el cuento y sus experiencias de vida. Cuando se les pide que dibujen, por lo general se trata de “la parte del cuento que más les gustó”. Y por supuesto, no se les pide que escriban ya que se piensa que “no saben escribir”. No nos debe sorprender entonces el que muchos estudiantes no quieran leer.

En este salón cuando la maestra les lee a los niños y niñas, éstos

expresan sus reacciones inmediatas al texto (evocación) durante la lectura del mismo. Las respuestas de los niños se manifiestan, además, con posterioridad a la lectura, durante las tertulias literarias y en los diarios literarios.

Muchos investigadores han demostrado la importancia y los efectos del leerle a los niños tanto en el hogar como en la escuela. La lectura oral es un evento sociocultural que permite la transacción entre lector y texto. En el caso de niños pequeños, que aún no son lectores independientes, un lector, en este caso la maestra, le sirve de intermediario, de mediador y lee en voz alta. A su vez, crea una zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) en la cual posibilita el que los niños participen como lectores y vivan intensamente la experiencia lectora, cosa que no podrían hacer sin su apoyo.

Hemos visto cómo durante la lectura Amanda entra activamente a los mundos imaginados de los cuentos leídos en el salón y asume la perspectiva de los personajes de los cuentos sugiriendo soluciones, las cuales en algunas instancias incluyen su entrada al texto. Su deseo de transformar la trama, se hace evidente en el caso de La Gallinita Roja. Molesta por la falta de disposición de los vecinos para ayudar, ella literalmente afirma su deseo de entrar al texto: “Yo motivaría a los amigos a ayudar. Si no lo hacen, yo me meto al cuento y ayudo”. Así, mientras Amanda transita entre la participación y la observación, habita en el espacio potencial del mundo narrativo y construye un nuevo texto; un mundo imaginado.

La literatura que se comparte en este salón se encuentra sujeta a diversas lecturas (Bakhtin, 1981). Los niños tienen la oportunidad de traer y aportar sus lecturas personales a las tertulias literarias de la clase. Al hacerlo, están creando entendimientos e interpretaciones colectivas que son ilimitadas (Bakhtin, 1981). Apoyados por la maestra, unos contribuyen a enriquecer la interpretación de otros, creando así una interpretación colectiva del texto.

José Juan hace su entrada a los textos que lidian con asuntos de naturaleza realista, ya que prefiere la ficción realista. Al entrar a esos textos José Juan se convierte en un lector crítico durante las tertulias literarias. José Juan se identifica con los personajes de los cuentos y considera asuntos de justicia social y equidad. Establece inferencias basadas en la información que los textos le proveen y en sus experiencias personales y familiares.

El diario literario le ofrece a los estudiantes otro foro para manifestar sus sentimientos y emociones, en fin para continuar saboreando y reviviendo el texto. Al hacer uso del diario, los estudiantes utilizan otra modalidad de expresión para plasmar su interpretación del texto leído.

En raras ocasiones, las reacciones de Andrés a los cuentos leídos en el salón, se dan de forma oral. Sin embargo, a través de los dibujos que hábilmente crea en su diario literario se hace evidente la reacción de Andrés a estos textos. Es a través del dibujo que presenta su respuesta a los textos leídos. Las ilustraciones creadas por Andrés nos dicen más que mil palabras ya que representan su comprensión de los cuentos además de la emoción y los sentimientos que le producen los mismos.

Al participar en eventos de lectura los estudiantes de este kindergarten construyen textos paralelos a los textos creados por los autores (Goodman, K., 1984). Cada estudiante crea un texto virtual (Iser, 1980) que reside entre el texto y la representación que le da al mismo, apropiándose del mismo, haciéndolo suyo. De acuerdo con Bakhtin (1981) la apropiación es necesaria para el acto de leer, para la construcción de significados, para la comprensión lectora. Para ello, el lector tiene que darle "su propio acento" como nos indica Bakhtin. El lector entra al mundo literario, se mete dentro del cuento, como propone Amanda, se apropia del mismo y le da su propio acento, lo que le permite la creación de mundos a través de la lectura.

Referencias

Literatura Profesional

- Bakhtin, M. M. (1981). Discourse in the novel. En C. Emerson & M. Holquist (Eds.), The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin (M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas.
- Barthes, R. (1975). The pleasure of the text. New York: Hill and Wang.
- Cairney, T. (1992). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Ediciones Morata.
- Dubois, M.E. (1991). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires, Aique.
- Dyson, A. (1990). Weaving possibilities : Rethinking metaphors for early literacy development. (Occasional Paper No. 19). Berkeley: University of California, National Center for the Study of Writing.
- Ferreiro, E. (1984). The underlying logic of literacy development. En H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.) Awakening to literacy. Exeter, NH: Heinemann.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Mexico: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Goodman, K. (1984). Unity in Reading. Becoming readers in a Complex Society: 83rd yearbook of the National Society for the Study of Education (part 1). Chicago: University of Chicago Press.
- Goodman, K. (1989). Lenguaje integral. Mérida: Editorial venezolana.
- Goodman, K. (1994). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. En R. Ruddell, M. Ruddell & H. Singer (Eds.), Theoretical Models and Processes. Newark: International Reading Association.
- Huck, C. (1990). The power of children's literature in the classroom. En K. Short & K. Mitchell Pierce (Eds.), Talking about books: Creating literate communities. Portsmouth, NH: Heinemann.

Huck, C., Hepler, S. & Hickman, S. (1987). Children's literature in the elementary school. Fort Worth: Hartcourt Brace College Press.

Iser, W. (1980). Interaction between text and reader. En S.R. Suleiman & I. Grosman (Eds.) The Reader in the text . Princeton: Princeton University Press.

Lehr, S. (1991). The child's developing sense of theme: Responses to literature. New York: Teacher's College Press.

Martens, P. & Goodman, Y. (1996). Invented punctuation. En Hall, N. & Robinson, A. (Eds). Learning about punctuation. Portsmouth, NH: Heinemann.

Newkirk, T. & McLure, P. (1992). Listening in: Children's talk about books (and other things). Portsmouth, NH: Heinemann.

Rosenblatt, L. (1938). Literature as exploration. New York: The Modern Language Association.

Rosenblatt, L. (1978). The Reader, the text and the poem. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. (1982). The literary transaction: Evocation and response. En Theory and Practice, 21 (4), pp. 268-277.

Sáez Vega, R.J. (1996). The literacy of Puerto Rican children in a whole language kindergarten: An ethnographic case study. Tesis doctoral inédita, University of Arizona, Tucson.

Short, K. & Mitchell Pierce, K. (1990). Talking about books: Creating literate communities. Portsmouth, NH: Heinemann.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Literatura infantil

Ada, A. F. (1993). Me gusta jugar. USA: McMillan-McGraw-Hill.

Arrarás, M.T. (1991). Matum, el manatí. San Juan, PR: Comisión Puertorriqueña para el Quinto Centenario del Descubrimiento de América y Puerto Rico.

Browne, A. (1991). El libro de los cerdos. México: Fondo de Cultura Económica.

Carle, E. (1992). La Mariquita Malhumorada. New York: Harper Collins.

Dan, R. (1990). La Gallinita Roja, Buenos Aires, Argentina: Sigmar.

Disney, W. (1988). Dumbo, el elefante volador. México: Editorial Cumbre, S.A.

El oso que quería ser blanco, (1980). Bilbao: Editorial Lur.

Woodman, J. La Araña Despistada. España: Tyris, S.A.

**“Yo estoy escribiendo un
libro que está chulo”:
La apropiación de la
lengua escrita a través de
la creación de cuentos**

Ruth J. Sáez Vega



“Yo estoy escribiendo un libro que está chulo”: La apropiación de la lengua escrita a través de la creación de cuentos

Ruth J. Sáez Vega

“Yo estoy escribiendo un libro que está chulo, es del bizcocho que cogió vida”. Así me comunica José Juan acerca de un cuento que está escribiendo como parte de una experiencia en la cual los niños escriben cuentos para efectos de publicación en el salón. Según José Juan, el cuento es “de un bizcocho, que un cerdito llegó a su casa y dijo ¿Quién está ahí? Fue el bizcocho, El bizcocho que cogió vida”.

José Juan es estudiante del kindergarten de la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico cuya maestra es la profesora Laura Santiago.¹ Las experiencias de escritura que José Juan y sus compañeros tienen en el contexto de su salón de clases son diversas. En el ambiente del salón se propicia que los estudiantes interactúen con la lengua escrita. En el salón hay un área de escritura. En esta área los estudiantes tienen acceso a una diversidad de materiales para escribir: diferentes tipos de papeles, rayados y sin rayar, diferentes instrumentos para escribir como lápices, bolígrafos, marcadores y creyones. En dicha área hay diferentes tipos de letras: de lija y de goma. Y, además, en la pared que circunda el área hay un modelo del abecedario. Todos los materiales del área son para

¹ Para información adicional, véase, en esta misma publicación “Yo me meto al cuento y ayudo”: La creación de mundos a través de la lectura o Sáez Vega, 1996.

el uso de los niños y niñas. Desde el primer día de clases se espera que éstos escriban. En ocasiones, los mismos niños hacen uso de los materiales disponibles en el salón para producir sus escritos. En otras, les dictan a la maestra lo que desean que ella, a modo de secretaria, escriba por ellos. En ambos casos los niños son los autores de sus creaciones.

Durante la primera semana de clases, luego de una excursión por toda la escuela con el fin de familiarizarse con los predios y de conocer al personal que en ella labora, Laura los invita a crear un libro acerca de la experiencia. El producto es un libro redactado e ilustrado colectivamente acerca de los lugares que visitaron, el personal que conocieron y algunos de los aspectos que más les llamaron la atención. Los niños le dictan el contenido a su maestra y ella le sirve de secretaria, copiando lo que ellos indican para cada página del libro. Luego, los niños, en parejas, ilustran cada una de las páginas. Ésta es la primera producción colectiva de la clase. A ésta le siguen muchas, tanto colectivas como individuales.

La creación de cuentos

La escritura de cuentos ocupa un lugar muy especial en la vida de los estudiantes de este salón. Los primeros escritos son creados colectivamente. Se trata de textos expositivos: autobiográficos, narrativa personal en la cual los niños y su maestra escriben en torno a experiencias compartidas. Además de los libros acerca de experiencias, como el descrito anteriormente, otro género escrito colectivamente a principios del año es la variante o la nueva versión de cuentos conocidos. En este tipo de texto se toman prestadas tanto la trama, como los personajes y el ambiente de cuentos que se han leído. En la mayoría de los casos se trata de cuentos clásicos.

Durante las reuniones del grupo entero, a menudo la maestra invita a los niños a escribir sus propios cuentos, sugiriéndoles que visiten el área de escribir donde pueden, entre otras cosas, producir libros de

cuentos. El área de escribir se ha convertido precisamente en un centro de escritura de cuentos. Para motivar a los niños a escribir sus cuentos, la maestra coloca libros con las páginas en blanco, que consisten de cinco o seis páginas de papel sin rayar grapadas para formar un libro o libreta. Algunos incluyen en la portada una ilustración de personajes de un cuento conocido o de animales u objetos que resultan interesantes para los niños. Algunos niños se interesan por los libros con ilustraciones en la portada, ya que éstos les proveen ideas para escribir.

Con frecuencia se leen distintas versiones de cuentos conocidos y las mismas se comparan durante las tertulias literarias (véase el capítulo anterior). Influenciados por la lectura de diferentes versiones de cuentos conocidos, los niños crean sus propias versiones, algunas de las cuales guardan gran similitud con una u otra de las versiones leídas. Al terminar de leer El Patito Feo Amanda comenta "Me gustó todas las partes. Yo quiero hacer un libro grande". Laura, su maestra, le responde: "Por cierto Amanda, en el área de escritura tengo laminitas para que hagas tu propia versión". De este modo Laura invita tanto a Amanda como a sus compañeros de clase a visitar el área de escritura y crear su propia versión del cuento y así hacer uso de los recursos que ha provisto en el salón. Ambas establecen un vínculo entre la lectura que se lleva a cabo en el salón colectivamente y la escritura que cada uno puede realizar individualmente.

Durante el segundo semestre del año escolar, la cantidad de cuentos escritos por los niños individualmente es inmensa. La producción de cuentos ocupa un lugar prominente en los eventos de lectoescritura de este salón. Dyson (1985) sostiene que "si a los niños se les dan oportunidades, pueden combinar dibujos y cualquier otra estrategia de escritura que tienen, para expresar sus ideas en torno a una variedad de temas" (p.15, traducción de la autora). De hecho, esto es lo que ocurre en este salón en el cual los niños combinan⁴ garabatos, dibujos, cuentos orales y ortografía inventada para produ-

cir cuentos sobre una variedad de temas. Algunos cuentos constituyen nuevas versiones de los leídos en clase y otros son textos de distintos temas con diversidad de orígenes. Los mismos son parte de experiencias vividas, de los temas estudiados en clase y de la cultura popular. Este capítulo trata precisamente de la producción de cuentos individuales por los niños de este kindergarten. A la vez que se muestran ejemplos de los diferentes tipos de cuentos creados por Amanda, Andrés y José Juan, se entrelaza un análisis del conocimiento de los niños acerca del tipo de texto creado y del lenguaje impreso.

Nuevas versiones de cuentos conocidos

En una ocasión, luego de que se leyeran varias versiones de Pinocho en la clase, Amanda decide escribir la suya. En la reunión que llevan a cabo al final del día, donde tienen la oportunidad de compartir trabajos que han realizado, Amanda les lee su libro a sus compañeros (Figura 1). Comienza mostrándoles la portada en la cual, además de la ilustración de Pinocho, Amanda ha escrito el título: Pinocho. Luego, muestra cada una de las páginas mientras lee:

Pinocho

Gepeto hizo un muñeco de madera.

El hada azul le dio vida al muñeco.

Pinocho se movió.

El zorro y el gato lo llevaron al circo.

Estrómboli lo llevó a la cárcel.

Fuiste un niño desobediente. Fin.

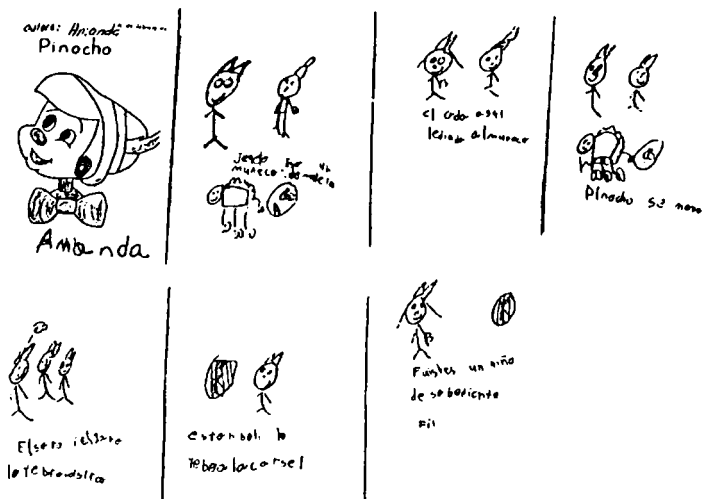


Figura 1. Pinocho, Amanda.

Cuando Amanda termina de leer, Laura comenta “Ella es la autora e ilustradora del libro”. Amanda vuelve a mostrar su libro, esta vez dándole énfasis a las ilustraciones. “Miren la pecesita, el zorro, el gato. Estrómboli lo llevó a la cárcel”, comenta Amanda a medida que señala sus dibujos.

Ingrid comenta “Amanda sabe escribir muy bien”. En respuesta a ese comentario, Amanda se acerca a Ingrid y le da un beso. Otros compañeros también le dan su apoyo a Amanda. “Ella escribe muy bonito”, comenta Alex. “Me gusta, mucho el libro”, dice José Juan . “Ella dibuja muy bonito”, concluye Ingrid.

Amanda está muy emocionada por los comentarios de sus amigos. Se sonríe y, a modo de agradecimiento, les hace una promesa: “Que todos los niños que me dijeron algo, yo le voy a traer regalitos para Navidad”. Ésta es la manera en que Amanda acepta y agradece a sus compa-

ñeros el apoyo que le han brindado. Como este es el primer libro publicado por Amanda, la maestra le toma una fotografía con el libro en sus manos como una celebración de su autoría.

La versión del cuento Pinocho creada por Amanda incluye los eventos más importantes del cuento, desde el momento en que Pinocho fue creado por Gepeto hasta que el hada lo reprende por haber sido un niño desobediente. En su cuento, creado con lenguaje narrativo, Amanda incorpora una cita directa de uno de los personajes, el hada: "Fuiste un niño desobediente". Sabe que los cuentos tienen una secuencia con un principio, un conflicto y un final. Amanda da conclusión al mismo con un "Fin". A través de toda su creación, observamos que lo que Amanda escribe guarda relación con lo que ilustra en cada página. Ella sabe que este tipo de libro, un cuento ilustrado, requiere de esa relación entre las ilustraciones y el texto. Es evidente que Amanda conoce el género del cuento.

La ortografía inventada de Amanda demuestra el conocimiento que tiene del español como sistema. Escribe convencionalmente las palabras: Pinocho, un, muñeco, de, madera, se, el, gato, lo, al, a, la, un, niño, desobediente. En los casos en que no escribe convencionalmente, sus invenciones son el producto de la naturaleza del idioma español, ya que sólo las produce en casos en que existe ambigüedad entre el sistema ortográfico y la lengua hablada en Puerto Rico. En lugar de verse como un error, las invenciones de Amanda son apropiadas dentro del contexto sociolingüístico en el cual se encuentra, como lo ilustra la Tabla 1.

Ortografía inventada	Ortografía convencional	El español de Puerto Rico
Jepeto	Gepeto	La j y la g seguidas de una e se pronuncian igual.
iso	hizo	La h no se pronuncia. La s y la z se pronuncian igual
ada	hada	La h no se pronuncia.
asul	azul	La s y la z se pronuncian igual.
mobio	movió	La b y la v se pronuncian igual.
soro	zorro	La s y la z se pronuncian igual. En ocasiones la r y la rr se pronuncian igual.
i	y	La y sola se pronuncia igual que la i.
yebaron	llevaron	La ll y la y se pronuncian igual. La b y la v se pronuncian igual.
sirco	circo	La c y la s seguidas de una i se pronuncian igual.
yebo	llevó	La ll y la y se pronuncian igual. La b y la v se pronuncian igual.
carsel	cárcel	La c y la s seguidas de una e se pronuncian igual.

Tabla 1. Comparación de la ortografía inventada de Amanda en Pinocho con la ortografía convencional.

Cuentos a partir de experiencias vividas

Durante el mes de marzo, Andrés escribe e ilustra un libro de naturaleza autobiográfica acerca de un viaje que él había dado con su familia a Nueva York (Figura 2). Mientras muestra las ilustraciones, Andrés les lee su libro a sus compañeros:

Andrés

Las vacaciones en Nueva York

Estaba esquiando por una montaña.

Mi hermano se creía que yo era el negro.

Fuimos a casa.

Fuimos de vacaciones a Nueva York.

Estaba en donde había agua y ya se secó.

Ya estoy en Puerto Rico otra vez. Fin.



Figura 2. Las vacaciones en Nueva York, Andrés

En este salón se fomenta que los niños compartan y comenten en torno a sus experiencias. Andrés aprovecha esta oportunidad y cuenta, a través de un libro, una experiencia vivida. El papá de Andrés comenta que sus creaciones “generalmente son de cosas . . . que él ha pasado. Algunas las altera, pero básicamente usa experiencias de cosas que ha visto o ha pasado y hace su cuentito”. Al hacerlo, demuestra que es un “intérprete hábil de un mundo lleno de movimiento, capaz de traducir a su modo las piezas de la acción que son parte de su mundo” (Hubbard, 1989, p.125, traducción de la autora). Andrés dibuja muchos elementos que son importantes al tratar de llevar su mensaje. Por ejemplo, en la última ilustración en la cual él regresa a Puerto Rico, dibuja la Isla desde una perspectiva aérea, reconstruyendo así su experiencia de verla desde el avión. Como en producciones anteriores (véase el capítulo anterior) incluye flechas para conectar las letras de su nombre y que se le identifique entre las dos personas ilustradas. Al usar las flechas, trata de representar lo que no puede a través del dibujo y de la escritura. En las investigaciones de Martens y Goodman (1996) se evidencia el uso de flechas y de otros símbolos no-alfabéticos en las producciones escritas de niños pequeños, lo que constituye una invención de los signos de puntuación.

Además del dibujo, Andrés incorpora escritura a su libro. Escribe V en la primera página en referencia a vacaciones. Posteriormente escribe paz como parte de una palabra más larga. Andrés ha escrito la palabra paz con frecuencia en otras producciones. Esta vez está atada a otras letras, por lo que representa algo distinto. Ésta es una práctica muy común ya que los niños incorporan estructuras que ya conocen para crear nuevas. Otra palabra que Andrés ha usado anteriormente de un modo convencional es Fin.

Andrés les lee el libro a sus compañeros, asunto que toma con mucha seriedad. Sulzby, Teale and Kamberelis (1989) indican que “al invitar a los niños a leer sus propios cuentos, los estamos invitando a recor-

sus producciones y a tratar las mismas como estables -en tiempo y espacio- por el acto de escribir” (p. 72, traducción de la autora). Cuando Andrés lee y muestra sus ilustraciones todos lo celebran. Laura habla acerca del reciente interés de Andrés por escribir libros. Comenta que Andrés tiene tantas cosas en su cartapacio de escritura, que está casi lleno. Con mucho orgullo, como lo refleja su amplia sonrisa, Andrés le indica a Laura y a sus compañeros que tiene planes de continuar escribiendo hasta que su cartapacio esté totalmente lleno.

Con posterioridad a este evento Laura comenta: “Creo que [Andrés] recibió mucho respaldo del grupo en sus escritos, porque a él le encantaba compartir lo que escribía y le gustaba leerlo y se sentía bien feliz cuando iba y lo leía”. Freedman, Dyson, Flower y Chafe (1987) sostienen que “la energía social de la misma comunidad del salón, es decir, el que los niños se interesen e involucren en los textos de los demás, les sirve de combustible a sus esfuerzos individuales” (p. 13, traducción de la autora). De hecho, el respaldo que Andrés recibe de sus compañeros y de su maestra es lo que le anima y le sirve de “combustible” para seguir escribiendo.

Esta es la primera ocasión en que Andrés comparte un libro de su autoría con el grupo. La creación de este libro conduce a nuevas producciones. El papá de Andrés comenta que el carácter perfeccionista de su hijo lo había mantenido alejado de la creación de libros previo al mes de marzo. Y que es, precisamente, lo que le produce de repente un interés inmenso, casi una obsesión por la creación de libros. Su papá comenta que Andrés se involucra en experiencias en las cuales él siente que puede tener éxito, de lo contrario no lo hace. Por ejemplo, en su centro preescolar, el año anterior, hacía figuras de plastilina y se convirtió en un experto. En kindergarten, primero se sintió un experto en la utilización de materiales reciclables para crear. Ahora, cuando siente que es exitoso creando libros, se convierte en un experto autor-ilustrador.

Como mencioné anteriormente, la creación de libros se convierte casi en una obsesión para Andrés. De repente, durante el mes de marzo, solicita ir al área de escritura todos los días. Su interés por crear libros es consistente de marzo a mayo, cuando culmina el año escolar. Laura comenta, “hasta el último día de clases ese niño mostró una motivación increíble para lo que representase...la escritura”.

Cuentos a partir de los temas de estudio

El currículo de este kindergarten se organiza en torno a unidades y ciclos temáticos. Es decir, en lugar de fragmentar los contenidos curriculares y las competencias se integran los mismos y se trabajan en unidades que giran en torno a temas de interés para los estudiantes (Sáez Vega, López & Santiago, 1995). Al estudiar diferentes temas, los niños tienden a producir una gran cantidad de libros en torno a los mismos. Por ejemplo, cuando se estudia en la clase el tema de la paz, muchos niños escriben “Cuentos de paz”. Este es el caso de Andrés quien, inspirado por el estudio de la paz, escribe Quiero mi diamante (Figura 3).



Figura 3. Quiero mi diamante, Andrés

El libro Quiero mi diamante no representa una experiencia de vida, sino que surge de la unidad de estudio. Se trata de una creación tipo caricatura, narrada a través del diálogo. Para ubicar las citas directas, Andrés incorpora 'nubes' en sus ilustraciones, características de las tirillas cómicas, donde se combinan el dibujo y la escritura para comunicar el mensaje. Al preguntarle por qué usa las nubes en su producción, Andrés explica: "Porque él está diciendo así, y es por eso que le estoy poniendo una línea así".

Aparentemente, no existe relación grafofónica alguna en el texto escrito por Andrés. Sin embargo, él demuestra el conocimiento que tiene acerca del sistema escrito. Andrés no le otorga un valor sonoro estable a ninguna de las letras, pero sí aplica uno de los principios básicos de la escritura alfabética: que con un número limitado de signos, se construyen diferentes textos con diferentes combinaciones de dichos signos (Ferreiro, 1984). Él está consciente del principio recurrente y del principio de flexibilidad del sistema escrito (Clay, 1975). Por lo tanto, utiliza un repertorio limitado de letras y las combina de formas variadas para formar diferentes estructuras, ya sean palabras o frases.

Andrés además sabe que si uno quiere escribir lo mismo dos veces, debe escribirlo del mismo modo. Es decir, con las mismas letras y en el mismo orden. Por lo tanto, cuando repite una expresión, la representa con las mismas letras, en el mismo orden. Por ejemplo, escribe PUPIIb para representar ¿Qué te pasa? en ambas ocasiones. Del mismo modo, escribe PIIaea para representar Quiero mi diamante. Una vez más, escribe la palabra Paz convencionalmente y Fin, cerca de lo convencional. En la Tabla 2 se compara el texto escrito por Andrés y la lectura que hace del mismo.

Resulta interesante que en la escritura de Andrés predominan las consonantes y no las vocales contrario a lo que han documentado Ferreiro y Teberosky (1979) en la escritura inventada de niños hispanohablantes.

Esto puede deberse a que su propio nombre, Andrés, consta de seis letras, cuatro de las cuales son consonantes. Y tres de ellas están corridas.

Texto escrito	Lectura de Andrés
PUPIIb Pllaea	¿Qué te pasa? Quiero mi diamante.
PUPIIb Pllaea PplrFt	¿Qué te pasa? Quiero mi diamante. Gracias por dármele.
a a a a ~ ~ ~ PAZ	Ja, ja, ja, Estoy acá. Bueno, lo importante es la paz.
TFadP PFdIILIP	Tienes que trabajar mucho. Me gusta trabajar.
FNI PAZ	FIN PAZ

Tabla 2. Comparación entre el texto escrito y la lectura de Quiero mi diamante por Andrés.

Otro libro creado por Andrés es acerca de las hormigas, como parte del estudio de los insectos. Andrés se interesa muchísimo por este tema. Observa las hormigas que están en la colonia de hormigas en su salón, lee libros acerca de las hormigas y habla con sus amigos en tono a las mismas. Además, Andrés escribe un libro acerca de las hormigas (Figura 4), el cual cobra mucha notoriedad en su salón, por lo cual Andrés está muy orgulloso.

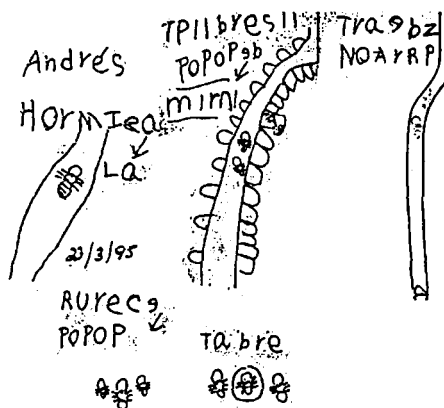


Figura 4. La hormiguita, Andrés

En la Tabla 3 se compara el texto escrito por Andrés y la lectura que hace del mismo. Una vez más, Andrés demuestra su conocimiento del sistema de escritura.

Texto escrito	Lectura de Andrés
La Hormiga	La hormiguita
TPII bres II POPOP de mimi	El primer huevito que nació, dijo el papá y la mamá.
Tragbz No ArRP	Fuimos a pasear. Exclamó "¡Ah, no!"
Rurecgb POPOP	¿Les gustaron?, dijo el papá.
Tabre	Otro bebé nació.

Tabla 3. Comparación entre el texto escrito y la lectura de La hormiguita por Andrés.

Andrés siempre usa letra mayúscula al principio de cada línea u oración. Escribe POPOP para representar a papá y mimi para representar a mamá. En esta ocasión no sólo es consistente con respecto a estructuras que repite, demostrando su conocimiento de la naturaleza recurrente y permanente del lenguaje escrito, sino que además, en su ortografía, se comienza a evidenciar su conocimiento en torno a la relación entre letras y sonidos. Hace uso de las consonantes propias de las palabras, p y m, respectivamente, las cuales combina con vocales y las repite, demostrando así que sabe que ambas palabras están compuestas por un patrón de dos sílabas que se repiten, que a su vez están compuestas por dos letras: una consonante y una sílaba. Andrés escribe No convencionalmente. Además, escribe La Hormiga convencionalmente, la cual lee como La hormiguita.

Andrés toma prestado información del género expositivo para crear un texto de ficción. Sus creaciones son piezas de ficción salpicadas con información. Hace uso de las ilustraciones para proveer la información que desea incorporar a sus libros. Por ejemplo, en el caso de La hormiguita, a través de las ilustraciones, Andrés demuestra que las hormigas nacen de huevos. Andrés amplía su conocimiento de las hormigas a través de la lectura en torno al tema, de sus experiencias con este tipo de insectos y de las conversaciones que tiene al respecto con sus compañeros, con su maestra y sus familiares. Este conocimiento lo presenta de un modo creativo y personal a través de su libro La hormiguita.

La combinación del tema de estudio con la cultura popular

Hacia fines del mes de marzo los niños participan de un estudio temático sobre los animales. Cada niño selecciona un animal como foco de estudio, convirtiéndose en experto en dicho animal. Andrés selecciona como su objeto de estudio a los delfines. Cuando lo entrevisto en abril, uno de los libros que tiene en su portafolio es precisamente acerca de los

delfines (Figura 5). Al preguntarle de dónde ha salido la idea para crear este libro, Andrés me explica “Porque yo debí estudiar de los delfinessss y hablar de los delfines”. Andrés lee su libro:

Vi el delfin.
Mira el pobre delfin.
El sol está triste.
Shui, shui, shui
Auxilio
Shui, shui, shui, sh, sh, sh.



Figura 5. El delfín 1, Andrés

Como parte de su estudio en torno a los delfines, Andrés no se conforma con escribir uno, sino que escribe tres libros acerca de este animal. Un denominador común a los tres es, además del delfín, el llamado que hace Andrés para su protección.

Sus textos son contruidos combinando un objeto de estudio: el delfin, con la cultura popular. El segundo libro (Figura 6) es descrito por su padre como “Una historia parecida a la de la película de Free Willy pero en vez de una ballena era un delfin. Tiene al delfin nadando, unos barcos con unas redes que lo están buscando. Después tiene la red que atrapa al delfin. Después tiene al delfin en un acuario”. Andrés reconstruye el texto que había experimentado previamente a través de las películas cambiándole el personaje por un delfin, para satisfacer sus necesidades particulares. La similitud de este cuento con la trama de la película Free Willy es evidente cuando uno lee su texto ilustrado. Como explica su papá, Andrés ilustra diferentes escenas del cuento: el delfin nadando, un barco en busca del delfin, el delfin es atrapado por las redes, el delfin en el acuario y, finalmente, el delfin liberado, como en Free Willy.

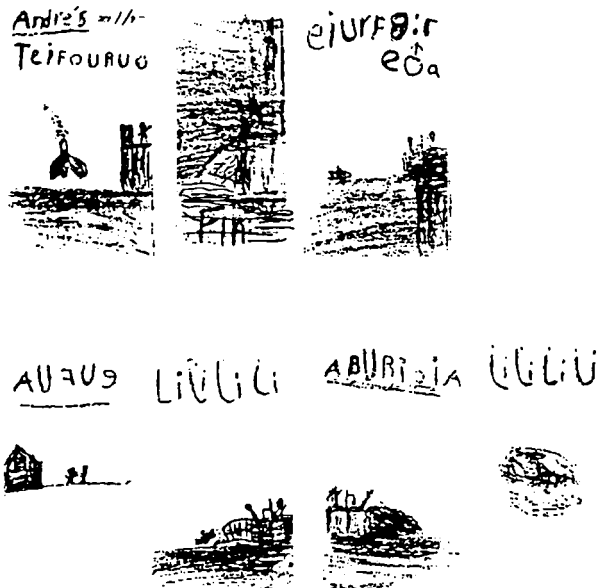


Figura 6. El delfin 2, Andrés

Al igual que en producciones anteriores, como diarios literarios (véase el capítulo anterior), cartas y otros libros, Andrés utiliza diferentes elementos en sus ilustraciones, tales como flechas y líneas que reflejan movimiento. Utiliza las flechas con diferentes propósitos, como él mismo explica: “para saber...que pasa algo, que va a ir donde tiene que ser...que va a virar a la derecha o a la izquierda”. Su padre también comenta al respecto: “Si él comienza una oración y no la termina sigue con una flechita. Y si él escribe un nombre para indicar que ése es el que él llama así y no el otro”. En otras palabras, Andrés utiliza flechas para indicar identidad y direccionalidad, inventando así, como se ha indicado anteriormente, signos de puntuación. Además de estos signos de puntuación inventados, incluye signos de puntuación convencionales como por ejemplo, dos puntos (:). Tanto en el primer libro sobre delfines como en el segundo, Andrés utiliza un repertorio de letras, tanto mayúsculas como minúsculas. Andrés escribe ji,ji,ji para representar el sonido de los delfines, lo cual lee consistentemente como shui, shui, shui.

El tercer libro de Andrés acerca de los delfines, es parte de un proyecto de publicación de cuentos en el cual participan todos los niños del salón. Por primera vez, en este salón, todos los niños escriben borradores de cuentos que luego revisan y editan. Finalmente, escriben e ilustran una versión final la cual publican.

Para Andrés, sus libros anteriores le sirven de borradores para su tercer y último libro sobre delfines el cual titula: Mi amigo, el delfín (Figura 7). Una vez más, la trama es paralela a la de la película Free Willy. Se puede observar la riqueza de las ilustraciones, en las cuales utiliza líneas curvas para crear el efecto de movimiento de los delfines en el aire. Además, hace uso de una perspectiva aérea al ilustrar al delfín enfermo.

mi amigo
el delfín

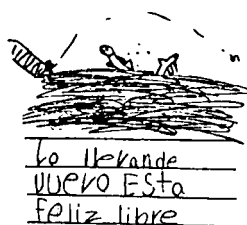
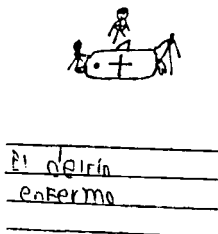
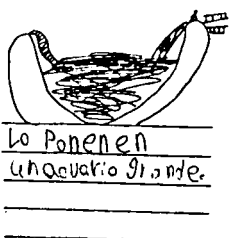
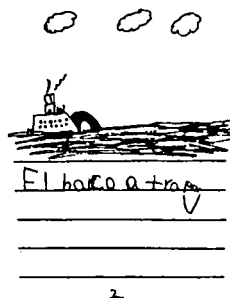
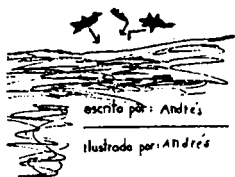


Figura 7. Mi amigo, el delfín, Andrés.

Mi amigo, el delfín

El delfín juega brincando.

Es feliz en el mar.

El barco atrapa.

Lo ponen en un acuario grande.

El delfín enfermó.

Lo llevan de nuevo.

Está feliz, libre.

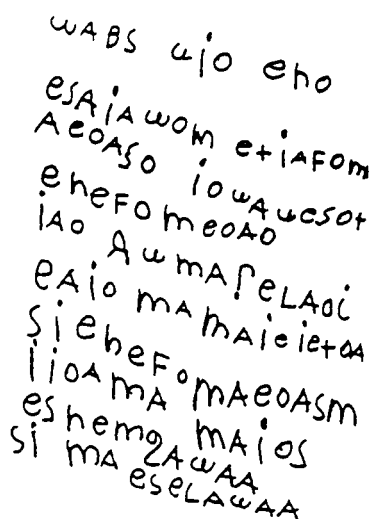
Este texto, a diferencia de los anteriores, está escrito convencionalmente gracias a la ayuda de su maestra, Laura y de sus padres quienes le sirven como escribas mientras Andrés les dicta su cuento. Posteriormente, Andrés copia el texto al formato dado, para crear el producto final.

Cuentos a partir de la cultura popular

Durante su autoevaluación en el mes de marzo, José Juan se percató de que tiene pocos trabajos en su cartapacio de escritura. Ese descubrimiento lo motiva a involucrarse más en la escritura, en particular en la escritura de cuentos. Y así comienza su producción de textos narrativos.

El primer cuento que escribe es El botón que tenía forma de corazón (Figura 8), un cuento acerca “del botón, los dos eran redondos, pero uno era con forma de corazón”. José Juan narra su cuento:

Una vez un niño encontró en su casa un botón que tenía forma de corazón. Y dijo, “uau eso tiene forma de corazón” Y avisó a su mamá. Exclamó “¿Qué pasa hijo?” Mamá y le dijo que sí tiene forma de corazón y dijo “la forma”. “¡Maravilloso, enseñémoslo a tu papá!” “Sí mamá, enséñale a tu papá”.



WABS ujo eho
ESAIAWOM etiaFom
AEOASO iouAUCSOT
ehEFOMeOAO
IAO AUMAPELADi
EAIO MAMAICIEA
SIEHEFOMAEOSM
IIOAMA MAIOS
eshemo MAIOS
SI MA 2AWAA
ESELAWAA

Figura 8. El botón que tenía forma de corazón, José Juan.

Al redactar el cuento José Juan demuestra su conocimiento del género. Utiliza lenguaje literario, por ejemplo, inicia el cuento con Una vez. Además, José Juan incorpora elementos de diálogo, tales como la expresión exclamó. Su ortografía inventada evidencia la preponderancia de las vocales como ha ocurrido en los escritos de niños hispanohablantes en otros países (Ferreiro y Teberosky, 1979). En algunos casos, José Juan produce más de una ortografía inventada para la misma palabra, lo que indica que está explorando y tratando de entender el sistema alfabético del español.

Según Ferreiro y Teberosky, al escribir, los niños crean sus hipótesis en torno a cómo funciona el sistema escrito. En el caso del español, un idioma alfabético, los niños pueden establecer hipótesis presilábica, silábica o alfabética. En el caso de la hipótesis presilábica no existe relación entre lo que se escribe y las sílabas que componen dichas estructuras, inclusive pueden ser garabatos. La hipótesis silábica se refiere a una relación entre lo que se escribe y el valor silábico de lo que se representa, es decir, si una palabra está compuesta por dos sílabas, el niño la representa con dos símbolos, los cuales no tienen que ser los convencionales. En la hipótesis alfabética, en cambio, existe una relación entre los grafemas o letras que se escriben y los sonidos que éstas representan. En ocasiones, para producir una palabra, los niños pueden combinar las hipótesis silábica y alfabética, lo que recibe el nombre de hipótesis silábica-alfabética. Como se muestra en la Tabla 4, José Juan hace uso, en un mismo texto, de las hipótesis silábica, alfabética y silábica-alfabética simultáneamente, lo que evidencia que no se trata de etapas, sino más bien de conceptualizaciones diversas en torno al sistema alfabético del español.

Ortografía convencional	Ortografía inventada	Hipótesis
papá	a-a	silábica
una	u-a	silábica
vez	bs	alfabética
tenía	t-i-a	silábica
autor	aw-o	silábica/alfabética
dijo	i-o	silábica
botón	b-o b-m	silábica silábica
forma	o-a fo-a fo-m	silábica silábica/alfabética silábica/alfabética
tiene	fo-ma e-ne ie-ne	alfabética silábica/alfabética silábica/alfabética
corazón	o-a-o o-a-so o-a-sn	silábica silábica/alfabética silábica/alfabética

Tabla 4. Comparación de la ortografía inventada de José Juan en El botón que tenía forma de corazón con la ortografía convencional.

Otro cuento escrito por José Juan es El bizcocho que cogió vida (Figura 9), con el que inicié este capítulo. Desafortunadamente, el mismo se extravió, como indica José Juan con mucha nostalgia: “El del bizcocho que cogió vida. [Mu]chacho me estaba quedando bonito. Me estaba quedando chévere, yo estaba terminando”. Luego, mientras nos sentamos en el pasillo de entrada al salón José Juan me da una versión más completa del cuento:

Bueno era que un cerdito como no cualquiera cerdito. Pero él llegó a su casa y el bi- y alguien le habló, y dijo '¿Quién está ahí?', entonces dijo el bizcocho que cogió vida. Entonces dijo, entonces dijo el cerdito lo botó por un barranco. Entonces, entonces, digo, cerró, lo metió en la nevera, entonces con candaos y todo y entonces él se creía que había terminado. Pero abrió la puerta y se acostó y el gavetero dijo 'cómeme'. Entonces salió corriendo y le puso seguro a la puerta y entonces abrió la nevera. Entonces dijo 'cómeme' cuando ya cerró la puerta. Entonces lo tiró por el barranco. Entonces él vol- él vol- se lo tiró a los cerdos. Entonces él salió en la mesa diciendo 'cómeme' otra vez y siempre hasta que lo tiró por un barranco. Entonces le cayó encima y estaba pensando que era un bizcocho bien rico. Entonces se comió el bizcocho sin saber que como estaba soñando lo comió porque se creía que era un bizcocho de frosting y se lo comió.

José Juan hace uso de lenguaje literario en su cuento. Incluye en el mismo tanto narración como diálogo. Además, es capaz de identificar los recursos de sus cuentos, los cuales son influenciados por los medios masivos de comunicación. Cuando le pregunto en torno al origen de su cuento, él me explica "Ah, porque yo vi unos muñecos de Tiny-Toons y pensé en Tiny-Toon y como dieron un episodio de eso, lo hice". De hecho, tal como indica José Juan, su cuento es muy parecido a un episodio de los Tiny-Toons. Como se ilustra en la Figura 9, la ortografía inventada de José Juan en El bizcocho que cogió vida puede ser leída por otros. En la Tabla 5 se compara la ortografía inventada de José Juan en El bizcocho que cogió vida con la ortografía convencional.

el BIZCOCHO
o i o i A



Un ser pío NeogOASU, KASA
i es no A i e a h o ¡exCLAmo:
¿Cí en es tá a i?
So i yo,
Co mo pu is t A BIAR
CO j i Bi DA
¿Co mo pu dis te A BLAR?
So i L Se es ta o i o i A

Figura 9. El bizcocho que cogió vida, José Juan

Inventada	el Bi co sho o i o i A
Convencional	el biz co cho que co gió vi da
Inventada	Un ser Dio lleo go A su Ka sa
Convencional	Un cer do lle gó a su ca sa
Inventada	i e s ño A i e A No ¡exclamó ?
Convencional	Y el se ñor exclamó
Inventada	¿Cí en es tá a i
Convencional	¿Qui én es tá a hi?
Inventada	So i yo
Convencional	So y yo.
Inventada	Co mo pu is t A BIAR
Convencional	¿Co mo pu dis te ha blar?
Inventada	Co j i Bi DA
Convencional	Co gi vi da
Inventada	¿Co mo pu dis te A BLAR?
Convencional	¿Có mo pu dis te ha blar?
Inventada	So i L Se es ta o i o i A
Convencional	So y el co gió vi da

Tabla 5. Comparación de la ortografía inventada de José Juan con la ortografía convencional en El bizcocho que cogió vida.

Como no pudo encontrar el borrador de El bizcocho que cogió vida, luego de una intensa búsqueda, José Juan se da por vencido y comienza a escribir un nuevo cuento. Esta vez se trata de una criatura de Marte. En palabras de José Juan: “Es de un marciano que era bueno, que se quería llevar a los niños para pellizcarlos [a ver] si eran ellos”. La influencia de los medios masivos de comunicación se hace evidente cuando él continúa “Voy a poner El mundo Mercarc como Alf...Un marciano ahí color marrón que come gato”. El marciano al que hace alusión José Juan no hace daño, por ello titula su cuento El marciano que no hacía nada.

Durante otra conversación, José Juan me relata el contenido de su nuevo cuento:

Que unos niños, [un] marciano los robó para verificar que hacía en ese mundo, que él no sabía de ese mundo. Ahí vino un hombre bueno [y] le tiró un proyectil. Al escapar, el marciano subió a su mundo que hacía en ese mundo, bajó y, digo, le tiró uno de sus rayos. El proyectil se dio cuenta, porque era un proyectil que lo entrenaron para saber todo. Se cogió la nave, pero la nave tenía un protector y se rompió el proyectil. Y no hubo ningún remedio aunque solo que se llevaran a los niños no podían hacer nada. Tiraron diez, cien proyectiles. No funcionaron. Se fue con los niños a su mundo. Le dijo al jefe ‘Aquí tiene los humanos’ que él le pidió. Ahora le pidió mu- todo de un poco: gatos, hormigas, ranas, hojas y todo porque ellos tenían un transmisor y podían ver todo. Cogió todas las cosas. Ahora le pidió unos juguetes que no se los pudo traer. Habían refuerzos. Él, con su nave también se llevó a los refuerzos. El es proyector, proyectil. Los colores tiró. Ahí todos bajaron los

Soltaron a los niños, pero en una cárcel, especial para ellos. Ellos, ellos so- entraron a la tienda, pero no le trajeron los juguetes que querían. Así que los llevaron a una cárcel igual a los niños, con los niños. Le quitaron las pistolas a los marcianos para que no escaparan. Le quitaron las pistolas por no traerle lo que él pidió. . . . La niña que atraparon, que estaba encarcelada, un marciano escapó y los pudo salvar a todos. . . . El, un marciano que vino, que no lo habían encarcelado, que que lo despidieron pero para que no metieron en la red él salvó a sus amigos. Y y se fueron a, y la niña como los marcianos fueron tan buenos tan buenos con ella, ellos ellos loooo lo llevaron a su casa y cada vez que la mamá venía ellos se convirtieron en peluches.

Además de la influencia de un programa de televisión, como mencionara antes, su cuento es influenciado por algunas películas. José Juan explica:

Pues una vez yo vi una película, ¿Tú viste una película de, de los marcianos chistosos que tenían las antenitas que hacía, tú viste la película del robot número cinco? Yo saqué [la idea] de una película que yo vi hace mucho tiempo y pensé 'Oye, yo puedo hacer esa película' y me salió eso .

En otra ocasión él me dice que su cuento es influenciado por otras películas “Lo que pasa es que vi como una película de un marciano verde, pero también vi la de ET”. Evidentemente, su narración es elaborada y compleja a la vez, al ser construida de una variedad de recursos de la cultura popular. Su cuento constituye una producción intertextual, donde

combina y entremezcla elementos de otros textos, textos de los medios de comunicación masiva.

La Figura 10 muestra el borrador de El marciano que no hacía nada. Parte del texto del borrador del cuento El Marciano que no hacía nada puede ser leído por otros. Ese es el caso de la primera oración:

e mALSAO oio A unos Nios

(El marciano cogió a unos niños.)

En esta oración vemos que algunas palabras, como por ejemplo, niños, están escritas siguiendo una hipótesis alfabética. En otras, como marciano, José Juan sigue una hipótesis silábica-alfabética. Y en el caso de la palabra unos, la misma está escrita de manera convencional.

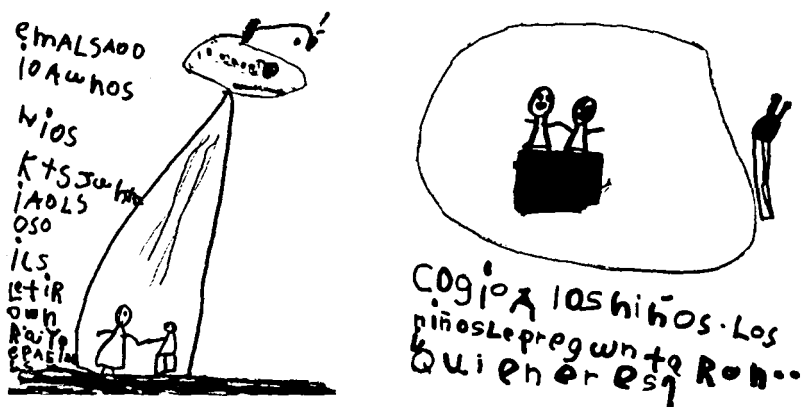


Figura 10. El marciano que no hacía nada, borrador, José Juan

La versión final del cuento El marciano que no hacía nada, luego de que éste pasara por el proceso de revisión y edición, aparece en la Figura 11.



Figura 11. El marciano que no hacía nada, versión final, José Juan.

Dyson (1988) sostiene que “los mundos descubiertos primero a través del habla y del dibujo no caben fácilmente en una página” (p. 24, traducción de la autora). Al comparar el cuento final (Figura 11) con el que José Juan narró inicialmente, uno encuentra que existe una discrepancia entre ellos. Al texto escrito le falta la riqueza del cuento oral. Lo que él escribe es sólo una parte del cuento. El texto oral es mucho más complejo y elaborado que el escrito. De hecho, Dyson y Genishi (1991) han indicado que “los mundos escritos por los niños de kindergarten y primer grado, por lo general, no capturan las historias que recrean a través del habla” (p. 15, traducción de la autora). Por ello, es importante que no examinemos el producto sólo, ya que nos arriesgamos a perder la riqueza y la complejidad de la autoría.

La apropiación de la lengua escrita a través de la creación de cuentos

“Un cuento creativo, que uno hace que el cuento lo tenga en su mente”, así describe Amanda los cuentos que ella y sus compañeros crean en el contexto del kindergarten. Sin duda Amanda, Andrés y José Juan son autores de cuentos; de cuentos creativos. Han demostrado que conocen acerca del género del cuento y acerca del español como lengua escrita. Y es que en su salón de clases se propicia el que los niños se sientan como autores desde el primer día de clases. Tanto el ambiente físico de este kindergarten como el emocional facilitan el que los niños se involucren en experiencias de escritura, crean en ellos mismos como productores de textos y se conviertan en autores. El apoyo que la maestra les brinda, al igual que los demás compañeros, es crucial, lo cual se evidencia a través del respeto hacia las producciones de cada niño y a su proceso como escritor.

Las experiencias colectivas que se llevan a cabo en el salón tanto con la lectura- la lectura oral diaria y las tertulias literarias (véase el capítulo anterior)- como con la escritura facilitan el que los niños aprendan y se apropien del lenguaje escrito. Al leer todos los días y fomentar la escritura, se crea una zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) en la que se posibilita el que los niños aprendan acerca del género del cuento y se apropien del discurso literario.

Andrés, Amanda y José Juan han demostrado que entienden mucho acerca del género que escriben: el cuento y los elementos de la narrativa. De acuerdo con la maestra la participación de los niños en experiencias colectivas de lectura oral y en tertulias literarias desde el primer semestre les ha ayudado en la escritura de sus propios cuentos durante el segundo semestre. A esos efectos comenta:

He notado . . . [que] ellos están bien claros en términos de que el cuento lleva un principio, de que tiene unos personajes, de que hay un problema. Y cuando yo lo pongo a hacer el final de tu cuento, [y le pregunto] ¿Cómo quieres terminarlo?, Yo sé que ellos me están entendiendo. . . . Ya había una base de ese primer semestre.

En particular, las experiencias colectivas, y el modo en que éstas se llevan a cabo, han contribuido al conocimiento y al uso de conceptos y elementos literarios que los niños incorporan en sus cuentos, lo que Laura explica:

En términos generales creo que captaron fácilmente los conceptos de títulos, porque se trabajaba siempre antes de comenzar la lectura de un libro, pues título, autor, ilustrador. Y así mismo, con la misma naturalidad, hablábamos de los personajes sin tener que dar una clase [acerca] de qué era un personaje. Sencillamente, se hablaba que esto era un personaje, qué hicieron los personajes, lo mismo con lo que era un problema, la situación, el conflicto. Siempre se habló de una forma natural, no se introdujo de una forma estructurada. Nunca di una clase estructurada de éstos son los personajes, esto es a lo que me refiero cuando hablo de conflicto. . . .

Como indica la maestra, hablar acerca de la literatura y sus elementos es parte de lo que se hace a diario en este salón. No se enseña como una clase separada ni siguiendo un formato estructurado. En su lugar, las conversaciones en torno a la literatura y la lectoescritura forman parte de las experiencias que la maestra y los niños tienen a diario.

En este kindergarten las actitudes y expectativas de la maestra hacia los niños son altas, según ella misma indica:

Como que asumí un poco que ellos lo conocían (título) y seguí utilizándolo en forma natural. Y creo que fue formando parte de ellos poco a poco. . . . Al principio . . . hubo unos cuantos niños que se les hacía un poco difícil comprender el concepto personaje (por ejemplo). Pero poco a poco, trabajando y usándolo todo el tiempo lo asimilaron hasta, yo creo al punto (de que) en el segundo semestre todo el mundo comprendía ese vocabulario y todo el mundo lo manejaba de forma bien natural.

Como la maestra explica, los niños han internalizado el lenguaje y las estructuras de los libros. A través de interacciones con sus pares y con su maestra en eventos literarios valorados en la comunidad del salón, ellos se han apropiado del género del cuento, dándole a sus creaciones su propio acento. Como indica Bakhtin (1981),

La palabra en la lengua le pertenece a otros. No es sino hasta que uno le da sus propias intenciones, su propio acento, cuando uno se apropia de la palabra, adaptándola a su propia intención semántica y expresiva. Previo a este momento la palabra no existe en una lengua neutral e impersonal (¡después de todo no es del diccionario de donde el hablante obtiene sus palabras!), sino que existe en los contextos de otras personas, sirviendo a las intenciones de otros: es de ahí de donde uno tiene que tomar la palabra y hacerla suya. (pp. 292, traducción de la autora).

Sin duda los niños de este salón se han apropiado de la lengua escrita. Han demostrado tener conocimiento acerca del lenguaje impreso lo que no debe ser pasado por alto. A través de sus escritos los niños han demostrado sus conceptualizaciones en torno a la lengua escrita y cómo éstas van evolucionando. Esto lo logran aprender a través de las experiencias, no de prácticas estériles comunes a la mayoría de los salones de kindergarten y primaria.

Sus producciones no sólo demuestran el conocimiento que tienen en torno al género del cuento y al lenguaje impreso. Sino que, además, evidencian sus experiencias de vida y sus intereses particulares. Esto es posible ya que en este salón el currículo es permeable (Dyson, 1993). Es decir, se permite la incorporación de elementos que por lo general no son aceptados en currículos oficiales, como lo son elementos de la cultura popular y de los medios de comunicación masiva. En este salón los niños tienen la libertad de escribir acerca de lo que quieran, convirtiendo así el currículo del salón en uno permeable, en el cual hay espacio para los intereses y las experiencias de los niños.

La documentación meticulosa, la participación de la maestra, de los niños y de sus padres en esta investigación ha posibilitado el que podamos comprender la naturaleza del proceso de creación de cuentos por niños de kindergarten. La observación y documentación de los procesos y no de los productos en forma aislada es crucial para entender la naturaleza del proceso lectoescritor en los niños y más importante aún, a los niños como seres humanos. Por ello, es importante que los niños no se conviertan en nuestros sujetos de investigación, sino en nuestros informantes (Harste, Woodward & Burke, 1984) y en nuestros colaboradores.

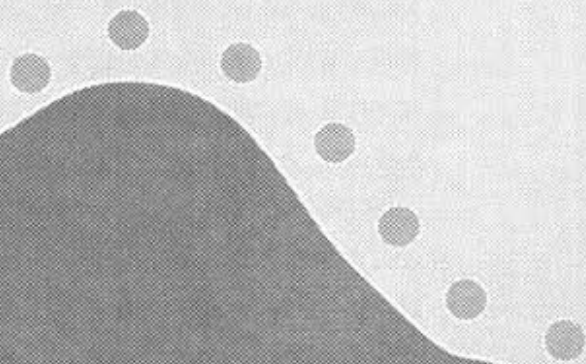
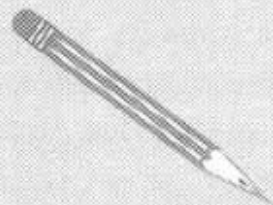
Referencias

- Bakhtin, M. M. (1981). Discourse in the novel. En C. Emerson & M. Holquist (Eds.), The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin (M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas.
- Clay, M. (1975). What did I write? Portsmouth, NH: Heinemann
- Dyson, A. H. (1985). Puzzles, paints, and pencils: Writing emerges. Educational Horizons , 64, 13-16.
- Dyson, A. H. (1988). Drawing, talking and writing: Rethinking writing development. (Occasional Paper No. 3). Berkeley, CA: University of California, National Center for the Study of Writing.
- Dyson, A. H. (1993). Negotiating a permeable curriculum: On literacy, diversity, and the interplay of children's and teachers' worlds. (Concept Paper No. 9). Salem, MA: National Council of Teachers of English.
- Dyson, A. & Genishi, C. (1991). Visions of children as language users: Research on language and language education in early childhood. Berkeley, CA: University of California, National Center for the Study of Writing.
- Ferreiro, E. (1984). The underlying logic of literacy development. En H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.) Awakening to literacy. Exeter, NH: Heinemann.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Mexico: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Freedman, S.W., Dyson, A.H., Flower, L. & Chafe, W. (1987). Research in Writing: Past, present, and future (Technical Report No. 1). Berkeley, CA: University of California, National Center for the Study of Writing.
- Harste, J., Woodward, J., & Burke, C. (1984). Language stories and literacy lessons. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hubbard, R. (1989). Authors of pictures, draughtsmen of words. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Martens, P. & Goodman, Y. (1996). Invented punctuation. En Hall, N. & Robinson, A. (Eds.) Learning about punctuation. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sáez Vega, R. J. (1996). The Literacy of Puerto Rican Children in a Whole Language Kindergarten: An Ethnographic Case Study. Tesis doctoral inédita, University of Arizona, Tucson.
- Sáez Vega, R.J., López Torres, L. & Santiago Díaz, L. (1995). La integración curricular y el lenguaje integral: La experiencia del kindergarten puertorriqueño. San José, Costa Rica: Memorias del Segundo Congreso de Las Américas de Lectoescritura.
- Sulzby, E., Teale, W., Kamberelis, G. (1989). Emergent Writing in the classroom: Home and school connections. En D. Strickland & L. Mandel Morrow (Eds.), Emerging literacy: Young children learn to read and write. Newark: International Reading Association.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**El cerebro, la lectura y
la literatura infantil:
Realidades conexas**

Carmen M. Cintrón de Esteves



El cerebro, la lectura y la literatura infantil: Realidades conexas

Carmen M. Cintrón de Esteves

Los misterios del mundo se descubren a través de los sentidos. De los órganos periféricos de captación; la vista, el oído, y el tacto y de los periféricos de expresión; el olfato y el gusto, dependemos en todo momento. Ellos registran los múltiples y variados estímulos ambientales. Los teóricos, tales como Montessori, Vygotsky, Piaget, Erikson y Maslow, entre otros, que hemos ido conociendo a lo largo de nuestra preparación profesional, enmarcan el desarrollo del ser humano como un proceso evolutivo en su relación con el mundo que le rodea; su cultura, las personas, su entorno. Por lo tanto los sentidos cobran una importancia relevante en el proceso de aprender en ese entorno. Estos teóricos, entre otros, particularizan la evolución del ser humano y le otorgan nombres a esos procesos para destacar su trascendencia. Montessori le presta singular atención a los sentidos, por eso sus materiales son tan valiosos en el engranaje intelectual. Vygotsky señala que el entorno cultural, y el social sobre todo, estimulan el desarrollo lingüístico y cognitivo del ser humano. Piaget designa unos periodos iniciales llamándolos sensoriomotores y preoperacionales, que son las primeras redes de comunicación que permiten experimentar y reaccionar frente a lo que nos rodea. Erikson destaca la importancia de descubrir los misterios de nuestro entorno a través de los sentidos, locomotores y lingüísticos, para que provean un apoyo al desarrollo de la personalidad. Maslow identifica cinco niveles como necesidades básicas del ser humano y la primera de ellas es la que se relaciona con las necesidades fisiológicas. De acuerdo con él, si éstas se atienden el ser humano responderá al mundo de forma positiva. Estos teóricos, al igual que otros, señalan la importancia que

tienen los sentidos para nuestro desarrollo como seres humanos. Los sentidos de la vista, gusto, olfato, oído y tacto envían mensajes continuamente que llegan a la médula espinal y al cerebro a través de los nervios.

El cerebro es la parte más valiosa de nuestro cuerpo. En él transcurren los procesos más sofisticados. Mucho más complejo que una computadora, el cerebro recibe, de forma constante, información de los sentidos sobre lo que ocurre fuera y dentro del cerebro. El cerebro, junto a la médula espinal, constituyen el sistema nervioso central. La médula espinal es la tubería por la que fluye casi toda la información que llega y sale del cerebro.

Nuestros ojos recogen más información sobre lo que nos rodea que cualquier órgano sensorial. En casi todo lo que hacemos dependemos de ellos. Los sentidos del gusto y el olfato trabajan por separado y tienen distintas vías al cerebro. Sin embargo, cuando vamos a comer, por ejemplo, se complementan uno al otro para que podamos disfrutar la comida. Los oídos le proporcionan a la audición el medio para comunicarte mediante el habla. Además, tiene unos órganos que le proporcionan al cerebro el sentido del equilibrio. Los receptores sensitivos de tu piel te permiten sentir el mundo que te rodea. El tacto tiene su centro en la corteza cerebral.

El cerebro humano pesa alrededor de 3 libras. El de una ballena pesa 17, el de un delfín pesa 4 y el de un gorila, 1. El del ser humano es relativamente grande de acuerdo con su peso. Es más o menos, como una toronja grande o un melón cantalupo. Está compuesto casi todo de agua (78%) y, grasa (10%) y proteína (8%). Es tan blando que puede cortarse con un cuchillo de mantequilla. Desde afuera su característica más distintiva son sus **circunvoluciones**. Estas arrugas forman parte de la corteza cerebral (palabra que viene del griego, corteza, cáscara o costra). Si se abriera y se extendiera de forma plana sería del tamaño de una página del periódico sin doblar. El cerebro humano posee el área más

grande de corteza sin funciones definidas, lo que permite una extraordinaria flexibilidad para el aprendizaje.

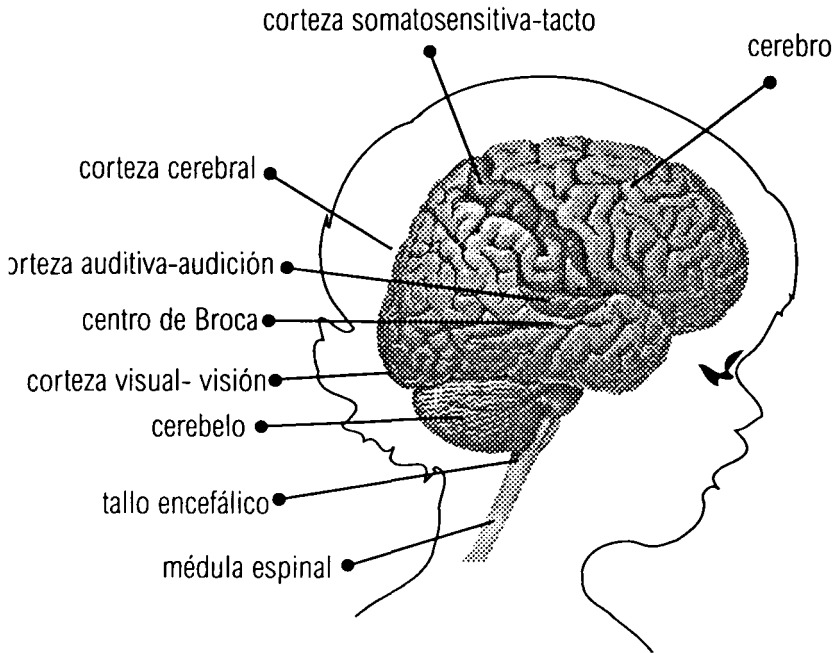


Figura 1. Dibujo del cerebro y sus funciones relacionadas con las áreas sensoriales y de lenguaje.

Posee dos hemisferios: el derecho y el izquierdo. Están conectados por un manojito de fibras nerviosas, la mayor de las cuales se le conoce como el **cuerpo calloso**. Posee como unos 250 millones de fibras nerviosas. Esta autopista interhemisférica permite el intercambio de información entre ambos hemisferios con mayor libertad (Salas, 1999). Cada parte del cerebro procesa información de formas diferentes. En términos generales, el hemisferio izquierdo procesa las cosas por partes y en secuencia. El hemisferio derecho reconoce las emociones negativas con mayor rapidez; el izquierdo las emociones

positivas. Existen estudios que comprueban que el hemisferio izquierdo está más activo cuando experimenta emociones positivas. (Shore, 1997). Algunos de los supuestos establecidos por muchos años sobre el cerebro están pasados de moda. Por ejemplo, se pensaba que el desarrollo del cerebro dependía de los genes con los que se nace. Hoy se sabe que depende de un engranaje complejo entre los genes y las experiencias que se tienen. También se pensaba que el cerebro del infante o del maternal era mucho menos activo que el de un estudiante universitario. Por el contrario, se ha comprobado que cuando la niñez llega a los tres años, su cerebro es dos veces más activo que el de los adultos y que la actividad se reduce en la adolescencia (Shore, 1997).

Los científicos han dividido el cerebro en cuatro lóbulos: occipital, frontal, parietal y temporal.

El **occipital** está localizado en la parte central posterior de la cabeza. Su función principal es la visión.

El **frontal** es el área alrededor de la frente. Su función involucra la creatividad, el juicio valorativo, la solución de problemas, la planificación, la memoria de hábitos, el control de emociones y las actividades motoras.

El **parietal** está en la parte posterior trasera encima de la cabeza en la zona central. Entre sus funciones se encuentra el procesamiento del lenguaje y las sensaciones; la atención visual, la percepción táctil, la manipulación de objetos, la integración de diferentes sentidos.

Los **temporales** están localizados a los lados de la

cabeza y alrededor de las orejas. Esta área es responsable de la audición, la memoria, algunas percepciones visuales, el lenguaje y la categorización de los objetos. Existe algún traslapeo en las funciones de los lóbulos.

Las investigaciones más recientes señalan que la memoria a largo tiempo para el aprendizaje motor está localizada en el cerebelo (Black y Greenough, 1986).

El cerebro es ineficiente en energía. Aunque pesa alrededor del 2% del peso de un adulto consume aproximadamente, como el 20 % de la energía que produce el cuerpo. ¿Cómo obtiene el cerebro la energía que necesita para aprender? Su fuente primaria es la sangre, que le proporciona glucosa, proteína, trazas de ciertos otros elementos y oxígeno. El cerebro obtiene 8 galones de sangre cada hora. Además, el agua le provee el balance de electrolitos para su funcionamiento. La deshidratación es un problema común en los salones de clases que conduce hacia el letargo y el impedimento para aprender. Por ello, es importante señalar que la nutrición y una dieta balanceada es fundamental para el aprendizaje.

El oxígeno es indispensable para el cerebro, ya que éste utiliza 20% del total de oxígeno del cuerpo. Si la corriente sanguínea se interrumpe, se pierde la consciencia en segundos. Los altos niveles de atención, el funcionamiento mental y la sanación requieren y están ligados a la mejor calidad de aire (a menor dióxido de carbono, mayor oxígeno). Existen “drogas para la inteligencia” que supuestamente aumentan; la capacidad de estar alerta, el funcionamiento cognitivo, y la capacidad para la memoria, y verdaderamente lo que hacen es aumentar la corriente de oxígeno al cerebro.

Desde el nacimiento, las células del cerebro del bebé se proliferan de forma vertiginosa. Estas pueden establecer conexiones que le

dan forma a las experiencias posteriores en nuestras vidas. De acuerdo con la neurobióloga Carla Shatz de la Universidad de Berkeley California (1998), los primeros años de la vida de un ser humano son cruciales. Durante siglos se ha tratado de entender el cerebro, pero no es hasta hace poco que se ha comenzado a descubrir cómo éste funciona. Gracias a la Imagen de Resonancia Magnética (MRI), un método no invasivo, se ha podido tener una visión más detallada y precisa que lo que las antiguas autopsias y los trabajos con animales podían ofrecer.

Existen dos tipos de células del cerebro: las **neuronas y las glias**. Las **glias**, también son llamadas interneuronas. Su función es formar la barrera de la sangre para el cerebro, transportar los nutrientes y regular el sistema inmunológico. Aunque la mayoría de las células son glias, es el restante 10 %,- las **neuronas**-, las que hacen del cerebro el órgano que piensa y aprende. Son éstas las que cargan los mensajes eléctricos a través del sistema nervioso central. Las neuronas se componen de un cuerpo celular compacto, las dendritas y los axones. Son las responsables del procesamiento de datos y de convertir las señales eléctricas y químicas de un lado a otro. Las neuronas sirven para pasar información. La información fluye en una sola dirección, al nivel neural siempre va desde el cuerpo celular, hasta el axón y allí se produce la sinapsis (Rakic, Bourgeois y Goldman-Rakic. 1994). Se llama **sinapsis** al lugar donde las neuronas liberan los impulsos. (Figura 2, próxima página)

La célula tiene una cubierta de grasa llamada **mielina**, ésta aumenta la velocidad de los impulsos. La mielina es una sustancia grasosa que se forma alrededor de los axones que se usan con frecuencia. Todos los axones más grandes están mielinizados. Además de proveer para la transmisión rápida, esto reduce la interferencia de otras reacciones cercanas. A más conexiones, mayor eficiencia. Si llegan muchas señales que estimulan las neuronas, ésta se activará. Una vez ocurre la mielinización,

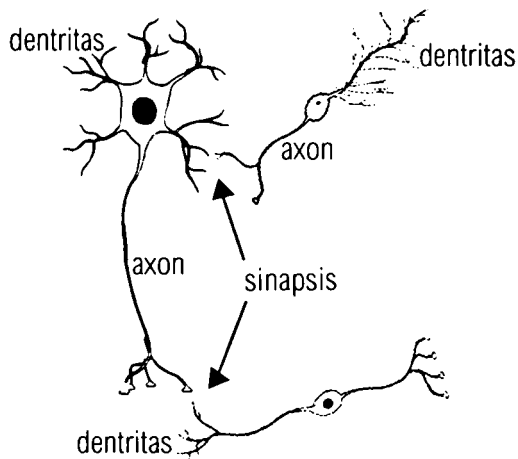


Figura 2. Sinapsis

el cerebro se hace más eficiente. Las **dendritas** son extensiones que crecen del cuerpo celular cuando el ambiente está enriquecido. La información se transporta a través de las neuronas por los impulsos eléctricos y se trasmite a través del espacio sináptico entre una neurona y otra por químicos llamados **neurotransmisores**. El aprendizaje es una función de las neuronas.

Hace 15 años los neurocientíficos pensaban que al nacer, los cerebros de los niños estaban genéticamente determinados. Ahora, saben que no es así. Gracias a décadas de investigación sobre la química del cerebro y, sobre todo, a una nueva y sofisticada tecnología, los neurocientíficos pueden proveer evidencia que se hubiese visto con excepticismo hace 10 o 20 años. Quizás el descubrimiento, más asombroso de nuestro siglo, es encontrar que la actividad eléctrica de las células cerebrales puede cambiar la estructura del cerebro. Se ha encontrado que el movimiento rítmico de las neuronas, no es un producto dado en el desarrollo del cerebro, sino que es esencial al proceso y que se inicia mucho antes del nacimiento. Al nacer el niño tiene 100 billones de neuronas, lo que equivale a las estrellas de la

constelación de La Vía Láctea. También tiene un trillón de células glías, las que protegen y alimentan a las neuronas. Pero, aunque el cerebro tiene prácticamente todas las células nerviosas que es capaz de tener, el patrón de engranaje eléctrico entre ellas todavía tiene que estabilizarse. Lo que se ha provisto al nacer es, de acuerdo con Shatz (1998), un despliegue de circuitos estimados, lo que se requerirá para la visión, el lenguaje y otras funciones. Ahora estará a la disposición de las experiencias sensoriales para que refine este trabajo. Ya el patrón para el engranaje eléctrico no será espontáneo, sino que requerirá de las experiencias que le brinden la estimulación del ambiente. Si el cerebro de un niño no se estimula a través del ambiente que le rodea, su cerebro sufrirá. En la Escuela de Medicina de la Universidad de Bayle (1998), se encontró que los cerebros de los niños que casi nunca juegan y a quienes rara vez tocan, son de un 20% a 30 % más pequeños que lo normal para su edad. Shore (1997) señala que los neurocientíficos han encontrado que el cerebro se afecta por las condiciones ambientales. Entre estos están los nutrientes, los cuidados, el entorno y la estimulación que el individuo recibe. El impacto del ambiente y su estimulación sensorial es dramático y específico, ya que afecta los intrincados circuitos eléctricos (el alambrado) que tiene el cerebro.

¿Por qué es importante para los educadores tener conocimiento de las investigaciones que se han hecho sobre el cerebro?

Primero porque nuestro compromiso es con la niñez, y nuestros niños requieren y merecen prácticas y una política pública, que reflejen la importancia de los primeros años. Los educadores necesitan conocer sobre las investigaciones para facilitarle a la niñez su aprendizaje. Lo mejor que sabe hacer el cerebro es aprender. El aprendizaje cambia el cerebro porque puede realambrarse a sí mismo cada vez que recibe un estí-

mulo, una experiencia o un comportamiento. Los educadores necesitan saber esto ya que hay que salvaguardar la niñez de los posibles daños que unas malas prácticas educativas, o de cuidado, pueden ocasionar en su cerebro. Hay que promover su aprendizaje y su desarrollo dentro de ambientes, familiares y escolares, de calidad. El conocimiento que se posee sobre el desarrollo y evolución del cerebro y sus implicaciones en la práctica educativa permitirá hacer mejor uso de nuestros recursos y habilidades para satisfacer las particularidades de la niñez a la que servimos. En nuestras manos está la oportunidad, con este nuevo conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro, de ofrecer experiencias que sean positivas y duraderas; que fortalezcan la habilidad para aprender y la capacidad para regular las emociones. El cerebro humano tiene la extraordinaria capacidad para cambiar, pero esta plasticidad requiere de una regulación apropiada y a tiempo. Esto es crítico y decisivo. Pueden existir momentos en los cuales unas experiencias negativas o la ausencia de la estimulación apropiada, tenga unos efectos serios, nefastos, que impliquen pérdidas en su desarrollo a corto y a largo plazo.

Señalé al inicio que el cerebro establece una base de conexiones eléctricas pero que es la experiencia la que determinará cuáles de esos patrones se estabilizan y se mantienen, y cuáles se descartan. De ahí la importancia de proveer un ambiente rico en experiencias que estimulen las neuronas a mantener sinapsis adecuadas y enriquecedoras. Cada vez que un bebé trata de tocar algún objeto, o mira una cara, o escucha una canción de cuna, pequeñas cantidades de electricidad se transmiten en el cerebro tejiendo las neuronas en circuitos bien definidos. Cuando el cerebro no recibe la información correcta, los resultados pueden ser devastadores. En un estudio realizado en la Universidad de Georgetown por Greenspan y Wider (1997), se encontró que aún los niños autistas se pueden ayudar si se les provee la estimulación adecuada para establecer sinapsis apropiadas. El proceso milagroso de establecer los circuitos

eléctricos del cerebro es una experiencia de aprendizaje para el resto de la vida. Si no ponemos atención a las condiciones bajo las cuales este delicado proceso se da, nos tendremos que enfrentar a las consecuencias.

Nuestro cerebro está en constante acción; o está haciendo algo que ya sabe hacer o está haciendo algo nuevo. Si está repitiendo un aprendizaje anterior, existe la posibilidad de que los caminos neurales se vayan tornando cada vez más eficientes. El aprendizaje y la memoria son dos caras de una misma moneda para los neurocientíficos y los docentes debemos prestar atención a estas investigaciones para poner en práctica los conocimientos que favorecen a los estudiantes. Si se ha aprendido algo, la única evidencia de ese aprendizaje es la memoria y cómo ésta se manifiesta. En el Michigan Institute of Technology (MIT) los científicos Susumu Tonegawa (premio Nobel) y Eric Kandel, descubrieron un gene que activa la formación de la memoria crítica. Este hallazgo explica por qué algunas personas tienen una mejor memoria que otras. Se descubrió que es en parte genético.

En el 1973, se descubrió el aprendizaje duradero o de larga duración. Este ocurre de la siguiente manera: Una célula es estimulada eléctricamente una y otra vez de tal manera que excita a la célula que está cercana. Si un estímulo más débil se aplica a una célula vecina poco tiempo después, la habilidad de excitarse aumenta. La actividad neural puede tener un efecto de excitarse o inhibirse. La supresión de un proceso inhibitorio puede resultar en su activación. Otro efecto puede ayudarnos a aprender también. Cuando se altera una sinapsis, de tal manera que es menos probable que se dispare, se hace menos probable la conexión incorrecta y se promueve el aprendizaje rápido. Esto ocurre cuando aprendemos a través del tanteo y el error. En otras palabras, las células cambian su receptividad hacia los mensajes basado en la estimulación previa. De forma sencilla, nuestro aprendizaje se hace a través de la alteración de la eficiencia sináptica (Rakic, Bourgeois y Goldman-Rakic, 1994).

Para los educadores es esencial reconocer y aceptar que el comportamiento está gobernado por nuestros complejos estados emocionales y nuestras memorias. Los químicos de nuestro cerebro añaden al proceso una gran complejidad. La conducta diaria se afecta fuertemente con los químicos flotantes en el cerebro: los monoámidos y los péptidos. Los investigadores, Dawson y Fischer (1994), estiman que el 98% de toda la comunicación interna del cuerpo y el cerebro se hace a través de los péptidos y las sinapsis. Si los neurotransmisores, que actúan como teléfonos celulares, ofrecen comunicación específica, los otros químicos, **serotonina, dopamina y noradrenalina** actúan como enormes megáfonos que pueden retransmitir a una mayor amplitud de áreas del cerebro. Muchos de nuestros niños se encuentran medicados y estos medicamentos contienen en su mayoría alguno de estos químicos. Esto produce comportamientos que pueden observarse en los salones de clases tales como falta de atención, soñolencia, estrés, altibajas y estimulación en exceso.

El resultado final del aprendizaje de los humanos es la inteligencia. El aprendizaje ocurre de maneras muy complejas y simultáneas. Sin importar cómo se define la inteligencia, el tener un cerebro más grande o más células cerebrales por pulgada cúbica, no tiene gran valor. La clave para ser más inteligentes radica en establecer más conexiones sinápticas entre las células del cerebro sin perder las conexiones existentes. Son estas conexiones las que nos permiten solucionar problemas. Se estima que se utiliza menos del uno por ciento, del uno por ciento de la capacidad proyectada del cerebro. ¡Nuestro cerebro es un milagro!

Si realmente valoramos el aprendizaje, entonces tenemos que valorar **el proceso** de aprender tanto como **el resultado** del aprendizaje. El cerebro es altamente efectivo y adaptativo. Lo que asegura nuestra sobrevivencia son las opciones que podamos crear y adaptar. Un salón de clases tradicional restringe nuestras posibilidades para desarrollar es-

trategias para pensar y buscar soluciones. Los educadores que poseen un solo enfoque; que perciben, y todavía creen, que sólo existe una contestación correcta, están ignorando lo que ha mantenido a la raza humana a lo largo de los siglos. Los humanos han sobrevivido por cientos de años tratando nuevas formas y ofreciendo distintas respuestas a sus inquietudes, no sólo tratando de encontrar la única contestación o forma correcta. Ese estilo de buscar una sola contestación, no es saludable para desarrollar un cerebro inteligente y adaptativo. La norma de los exámenes estandarizados para obtener “la contestación correcta”, violenta la ley de adaptabilidad del desarrollo cerebral. La **buena educación**, la de calidad, estimula la exploración de pensamientos alternos, contestaciones múltiples y visiones creativas.

Brad Shore (1996) en Culture, in mind: Cognition, culture and the problem of meaning, escribe que existe una directa relación entre el desarrollo del cerebro y la capacidad de aprestamiento para la lectoescritura. Es por ello que se recomienda que se les lea a los niños, que se les cante y se les hable. Que se les rodee de lenguaje. Que se converse con ellos. En las investigaciones que se han realizado sobre el cerebro se ha encontrado que el establecer una relación afectuosa a través del lenguaje provee una función biológica protectora, que inmuniza hasta cierto grado los efectos adversos del estrés o los traumas.

El ser humano es único. Desde antes de su nacimiento, cada ser humano tiene diferentes temperamentos y según crece, a su propio ritmo, cambia y se estabiliza. El ser humano utiliza sus sentidos para aprender del mundo que le rodea, utiliza su cerebro. El lenguaje es uno de los medios que la humanidad utiliza para estimular el aprendizaje: Anne Fernald (1998), sicóloga en la Universidad de Standford, señala que desde el nacimiento todos los grupos étnicos les hablan a sus bebés cambiando sus tonos de voz, y acercándose a la cara del infante. Este percibe el sonido, el tacto, el olor y ve a la persona cerca. La voz hace que los

latidos del corazón de los bebés aumenten, generando un movimiento de la sangre que a su vez le provee más oxígeno al cerebro y fortalece las sinápsis.

Toda la investigación actual del cerebro establece enlaces significativos entre las metodologías que empleamos y el aprendizaje que estimulamos. La educación debe aprovechar esta información para responder mejor a los estilos de aprender de la niñez. La investigación hace unos señalamientos importantes que repercuten en las estrategias que utilizamos en los salones para estimular el aprendizaje. Las redes complejas del cerebro y su funcionamiento integral nos señalan que la educación debe ser igualmente integradora y no departamentalizada. Una enseñanza compatible con el funcionamiento del cerebro que fortalezca el uso máximo de los sentidos, que respete el desarrollo de la niñez y que ofrezca una integración pertinente y genuina, redundará en beneficio de la niñez, de la educación y del mundo.

La relación entre el conocimiento del cerebro y los procesos de lectura y escritura.

Una de las dificultades que tienen los docentes, de cualquier nivel, es la falta de estrategias que estimulen esa integración en el salón, en situaciones reales, pertinentes, motivadoras y estimulantes. Según está validado por las investigaciones realizadas en este campo, el aprendizaje para ser efectivo, tiene que darse dentro de contextos esenciales y significativos. De lo contrario, la enseñanza se mantiene en la visión tradicional de tiempos pasados, en la que se percibía al aprendiz como un recipiente donde el docente depositaba el conocimiento. Esa educación bancaria de la que hablaba Freire, estipulaba que el aprendiz leía lo que se le indicaba y escribía lo que se le exigía y no podía salirse de lo establecido. Regularmente se le pedía una contestación única y la escritura era mínima: llenando blancos, subrayando la contestación correcta o seleccionando una

entre las contestaciones ofrecidas. No había tiempo para la reflexión y mucho menos la digresión, y no se permitía la comunicación entre pares fuera de los límites establecidos en los planes de trabajo. El docente cumplía con su labor siguiendo los planes de trabajo al pie de la letra en los horarios establecidos, con los lectores de las series básicas estipulados por las agencias, públicas o privadas.

Las investigaciones recientes (Lay-Dopyera y Dopyera, 1992) señalan que el desarrollo consciente de un repertorio de estrategias de enseñanza constituye un paso esencial para la reflexión en acción, fortalece las destrezas y amplía el caudal de referencias del docente como medio de comunicación. Si visualizamos la lectura y la escritura como medios de comunicación, los docentes tenemos que buscar alternativas con las cuales nos sintamos capaces y podamos ser generadores de interés en los aprendices. Este tema ha despertado gran entusiasmo entre los docentes, un renovado deseo de reconceptualizar la enseñanza particularmente, de la lectura y la escritura en el aula y una búsqueda de estrategias que fortalezcan su tarea .

Los procesos de lectura y escritura, siempre se han visualizado como importantes. Sin embargo investigaciones recientes (Kessler, 1990; Williams y De Gateano, 1985), nos señalan lo valioso de observar nuevamente al aprendiz desde una perspectiva integradora y no como se ha estado visualizando por los últimos 50 años, de forma segmentada y fraccionada de acuerdo con los requisitos establecidos para los diferentes contenidos académicos del currículo escolar. La lectura y la escritura eran patrimonio exclusivo del curso de las artes del lenguaje o español. En matemáticas se trabajaba con números, en ciencias con los aspectos científicos y en los estudios sociales con lo concerniente a las ciencias sociales. Pero la realidad es que la lectura y la escritura, para que cobren pertinencia, y se pueda utilizar al máximo el conocimiento que se posee del campo de la neurociencia sobre el cerebro, tienen que verse dentro de

estos nuevos contextos que nos señalan las investigaciones, como un todo holístico. Es el aprendiz el que construye sus conocimientos, a través de la exploración y de sus experiencias sensoriales en todas las áreas de su vida, incluyendo las académicas. Para aprender a leer y escribir se tiene que leer y escribir en contextos significativos. Para lograr esto se requiere una búsqueda de nuevas estrategias. Es así como han surgido nuevas investigaciones y nuevas ideas. El uso de la literatura para fortalecer las artes del lenguaje en todas sus dimensiones es una de ellas.

Los latinos nos identificamos por lo mucho que hablamos, quizás por el tono alto que producimos al hablar, y el uso de nuestras manos, a diferencia de los anglosajones. El lenguaje oral es un medio que utilizamos para comunicar nuestras ideas, nuestros sentimientos, para comunicar nuestro conocimiento. Durante los últimos 25 años el lenguaje se ha convertido en un tema especial. Por un lado los lingüistas se preocupan por la función del lenguaje y por otro lado, los investigadores se plantean la importancia de la comunicación, no sólo en el lenguaje. La lengua hablada y los procesos de alfabetización, o lectoescritura, se relacionan muy estrechamente (Rudell y Rapp Rudell, 1994). Los docentes tenemos que verlo como un medio de enriquecimiento, como un activo, una ventaja que nos puede servir de trampolín para llegar a la lectura y la escritura a través de medios significativos y placenteros. Cuando hablamos de lo que nos interesa, podemos escribir y leer sobre el tema con mayor facilidad., se establecen más conexiones sinápticas.

Piaget (1967 y 1977) visualiza el lenguaje como que emerge del pensamiento que se origina en las experiencias sensoriomotoras. El desarrollo del conocimiento se da previo a la adquisición del vocabulario según la niñez se va moviendo por las etapas cognitivas del pensamiento preoperacional, concreto y formal. Vygotsky, (1978), por otro lado, visualiza el desarrollo de conceptos y la adquisición del vocabulario relacionados de forma "interfuncional". Esto es, los conceptos se forman y en el

proceso de formarse se mediatizan por el pensamiento verbal. Vygotsky establece que el “momento central” en la formación de un concepto y su causa generativa se circunscribe al uso de la palabra como herramienta funcional. Es por ello que las estrategias que utilizamos los docentes tienen que fortalecer y promover el uso de la palabra como un medio de comunicación en contextos reales, pertinentes, significativos. Debemos proveer para la estimulación en todos los niveles neurales.

Existen otros teóricos que visualizan el desarrollo del lenguaje de formas diferentes, por ejemplo Griffin, Case y Sandieson (1991) suponen que el conocimiento es un continuo que progresa del pensamiento concreto, al semiconcreto, hacia lo abstracto. Los informes más recientes, (1998), de El Centro Nacional de Estudios de la Lectura (The National Center for the Study of Reading) y el Concilio Nacional de Docentes de Inglés (National Council of Teachers of English), confirman que la lectura que se realiza para los niños, aumenta en ellos vocabulario, estimula su imaginación, aumenta su nivel de atención, alimenta su desarrollo emocional y los introduce a las maravillas del lenguaje. El vocabulario que escuchan alimenta el vocabulario que leen. Esto hace imprescindible que leamos a la niñez desde su más tierna infancia y hasta antes de nacer.

Por otro lado, estudios recientes sobre la escritura en la niñez temprana han conducido a revisar la competencia de ésta en relación con el lenguaje oral (Clay 1975, 1982 y 1991; Genishi 1992; Morrow, 1993) y su relación con lo escrito (Harste, Woodward y Burke, 1994; Harste, Short, Burke 1988). También se comprueba que el lenguaje escrito mejora a lo largo de la enseñanza de la escuela elemental, si los niños son expuestos a una literatura rica y abundante. En la más tierna infancia, el lenguaje oral es más rico y complejo que el escrito y éste va cambiando si la niñez está expuesta a escribir, en sus diferentes fases, y a leer libros que provean ejemplos lingüísticos. La destreza del análisis de palabras parece desarrollarse a través de varias etapas, según el estudiante se torna en un

lector más eficiente. Se ha comprobado que la niñez que ha estado expuesta a la lectura y la escritura tiene mayores probabilidades de éxito para aprender a leer (Clay, 1979,1982 y1991; Durkin, 1966).

Otros teóricos proveen información sobre cómo la niñez organiza y utiliza sus experiencias para construir significados del texto. Éstos visualizan la mente como un conjunto altamente complejo de estructuras cognitivas que sirven para recibir, organizar, ordenar, clasificar y retener información sobre sucesos y objetos (Rudell y Rapp Rudell, 1994). El proceso de comprensión involucra la organización, la construcción y reorganización de información para formar nuevos esquemas donde se incorpore la nueva información. Función que corre paralela a lo que señala la investigación sobre el funcionamiento del cerebro y sobre el trabajo de las neuronas y las sinapsis. Por otro lado, no podemos olvidar que la comprensión está influenciada y moldeada por la interacción social. (Halliday, 1973; 1975 b y 1978; Vygotsky, 1995)

¿Por qué usar literatura?

La literatura provee una forma muy particular de aprender sobre el mundo. Combina el conocimiento con el sentimiento. Educa y entretiene. La literatura es un medio extraordinario para estimular el desarrollo del lenguaje, la escritura y por ende también el desarrollo cognitivo. A través de la literatura los estudiantes se relacionan e involucran de forma natural en actividades que promueven la adquisición del lenguaje y estimulan el pensamiento. El cerebro se estimula y se activan las relaciones neurales.

El lenguaje es el medio por el cual los seres humanos se comunican entre sí. Pero el lenguaje no nace con el ser humano sino que, como señalé al inicio del artículo, este ente viene con la capacidad para adquirirlo. El lenguaje que le permitirá expresar sus afectos, sentimientos, deseos e intenciones, se produce mediante una actividad nerviosa muy compleja y se materializa en unos signos sonoros (lenguaje hablado), signos grá-

ficos (lenguaje escrito) y gestos (lenguaje mímico).

En su doble aspecto comprensivo y expresivo, el lenguaje se relaciona de forma directa con el desarrollo intelectual (pensamiento), con el desarrollo sicomotriz y con el grado de sociabilidad, adaptación e integración del niño. En el plano comprensivo, es el cerebro, como unidad funcional, el que percibe, organiza, selecciona y almacena la información recibida. En el plano expresivo, el lenguaje oral, escrito y mímico, se lleva a cabo a través de los órganos periféricos de expresión.

La literatura provee para la integración de lo expresivo y lo comprensivo. Por lo tanto, en un buen programa inter o multidisciplinario se debe incluir la literatura.

Los estudiantes en el nivel preescolar y elemental deben :



Leer
libros de diferentes temas y géneros tales como cuentos, novelas cortas, poesía, dramas, fábulas, mitos y otros, donde se toque los temas que a ellos les interesen.

Discutir
y analizar ideas, lecturas, revistas, informaciones, etc.

Escuchar
a otros compañeros y adultos contar historias o leer relatos en voz alta.

Escribir
sobre sus propias ideas y también sus reacciones ante las ideas de los otros, en diferentes contextos y para diferentes usos.

La investigación del cerebro nos indica que a mayor oportunidad de sinapsis, mayor profusión de conexiones. Esto a su vez lleva al cerebro

a tener mayor flexibilidad, elasticidad y resistencia. La lectura, de variedad de géneros y temas, hace enormes contribuciones al crecimiento, tanto del lenguaje como del conocimiento mismo. Existe evidencia contundente de que la lectura de textos genuinos y de interés para el lector, es la fuente primaria para el desarrollo de la habilidad de la comprensión en la lectura, del estilo de escribir y mucho de la competencia que se tiene sobre la gramática. Aunque obtenemos nuestro vocabulario básico (y la gramática) a través del lenguaje hablado que escuchamos, una vez que alcanzamos la edad escolar, mucho de nuestro vocabulario y desarrollo gramatical, nos llega a través de la lectura y la escritura. Por lo que un buen programa educativo que interesa fomentar la lectoescritura, tiene que incorporar la literatura, trabajar temas universales y locales, temas que estimulen en los estudiantes a plantearse preguntas de interés personal y mundial.

La lectura nos ayuda a desarrollar nuestro pensamiento de dos maneras: Primero, la lectura es probablemente la mayor fuente de ideas para muchas personas y, segundo, leemos para validar o confirmar nuestras ideas.

El escuchar puede ejecutar muchas de esas funciones también. Es bien sabido que la lectura oral es muy beneficiosa para el desarrollo del lenguaje. Se ha comprobado que la niñez a la que se le lee, desarrolla habilidades superiores en la comprensión de la lectura, el vocabulario y el lenguaje oral. Cuando se les lee a los niños, éstos adquieren el lenguaje especial de la escritura, la particularidad de su gramática y el vocabulario rico y amplio al que se exponen. De igual manera, se exponen al tipo de construcción del discurso (la gramática del relato). Todo este conocimiento les ayuda a que comprendan más su propia lectura y escritura. Quizás todos conocemos que los niños a los cuales se les lee en voz alta se convierten en niños y niñas “adictos a los libros”. Conduce además a desarrollar un interés genuino en la la lectura libre y voluntaria, un hábito

que reafirma el desarrollo de la buena lectura.

La escritura, por otro lado, hace una enorme contribución al desarrollo cognitivo. Cuando escribimos lo hacemos para comunicarnos con otros. Quizás más importante, lo hacemos para nosotros mismos. Cuando escribimos tomamos nuestras ideas que han estado en su forma abstracta y las concretizamos. Podemos trabajar con ellas o mejorarlas. Dicho de otra manera la escritura, es una herramienta intelectual muy poderosa, que nos ayuda a clarificar nuestros pensamientos y a resolver problemas.

La discusión tiene el potencial de ayudarnos en algunos aspectos de la adquisición del lenguaje, ya que podemos escuchar nuevo vocabulario y nuevas construcciones del discurso. También, cuando se discuten relatos, los docentes y los compañeros ofrecen información que sirve de trasfondo y hace que se pueda entender o comprender mejor la lectura. A veces hace que la lectura se relacione más con las experiencias de los niños y, por lo tanto, tenga más significado para ellos. La discusión contribuye al desarrollo cognitivo. En la lectura la niñez se enfrenta a ideas nuevas que confirman nuestras viejas ideas o abren un nuevo mundo de inquietudes interesantes. Muchas veces en el proceso de la discusión pasa como en la escritura, que al tratar de comunicar nuestras ideas nuestros pensamientos se clarifican, se concretizan y trascienden el proceso metacognitivo y metalingüístico.

La literatura debe estimular a que los lectores reflexionen sobre sus vidas, debe promover la discusión, el debate sobre las ideas y debe estimular la escritura de ideas sobre lo que se lee o escucha.

Lo verdaderamente importante es que el desarrollo lingüístico y cognitivo sea el resultado de “la lucha” que el estudiante ha tenido con las ideas, las suyas y las de otros, la lectura, la discusión y la escritura de ellas. Tenemos que visualizar la literatura como una fuente para el desarrollo cognitivo y lingüístico. Si los niños y los docentes trabajan sobre

ideas, diversidad de discursos y sus significados, el desarrollo del lenguaje y el conocimiento se dará. La buena literatura, y por supuesto su uso, ayuda a que la niñez se informe sobre los planteamientos o “issues” sociales y científicos. Este conocimiento lo ayudará a ampliar su mundo de conocimientos de formas interesantes y diferentes. También podrá expresar sus ideas, de forma oral o escrita y le ayudará a desarrollar interés por la lectura y la buena literatura.

La investigación del cerebro, aunque surge en su inicio por la necesidad de buscar soluciones a los desórdenes neurológicos, ha provisto al campo educativo con valiosa información. La misma se está utilizando para ayudar a buscar alternativas en la enseñanza, sobre todo en la niñez en edad temprana y, muy particularmente, se ha podido establecer las conexiones con la lectura y la escritura. Los docentes tenemos un gran reto y la responsabilidad de continuar leyendo e investigando para poder ofrecer un mejor servicio a los estudiantes. Al utilizar el conocimiento que poseemos del funcionamiento del cerebro para educar, provereemos para que los estudiantes se motiven, problematicen y se transformen. Entre otras cosas, que aprendan a disfrutar y a utilizar de la lectura y la escritura de formas pertinentes. En el capítulo de **Estrategias y actividades para ayudar al docente en el uso de la literatura infantil en el aula escolar** presento varias alternativas que estimulan la lectoescritura en la niñez. y que corren paralelas con la investigación sobre el cerebro. Los docentes somos los responsables de generar experiencias interesantes, de unir y establecer conexiones para esa comunidad de aprendizaje de la cual también formamos parte.

Referencias

- Black, J.E. y Greenough, W.T. (1986). Induction of pattern in neural structure by experience: implication for cognitive development. En M.E. Lamb, A.L. Brown, y B. Rogoff, editores. Advances in developmental psychology. Vol 4, Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Assoc. págs. 1-50.
- Clay, M. M. (1975). What did I write? New Zeland: Heinemann
- Clay, M. M. (1982). Reading : the patterning of complex behaviour. Exeter, N.H.: Heinemann.
- Clay, M. M. (1991). The early detection of reading difficulties: a diagnostic survey. Aukland: Heinemann.
- Dawson, G. y Fischer, K.W. (1994). Human behavior and the developing brain. New York: Guilford Press.
- Durkin, D. (1966). Children who read early. New York: Teachers College.
- Genishi, C. (1992). Developing the foundation: oral language and communicative competence. En C. Seefeldt. (Ed.), The early childhood curriculum. New York: TeachersCollege.
- Greenspan, S. I. y Wider, S. (1997). Facilitating intellectual and emotional growth in children with special needs. Reading MA: Addison Wesley.
- Greenspan, S. I. y Salmon, J. (1998). The growth of the mind and the endangered origins of intelligence. Reading MA: Addison Wesley.
- Griffin, S., Case, R. y Sandieson, R. (1991). Synchrony and asynchrony in the acquisition of children's everyday mathematical knowledge. En R. Case, (editores), The mind's staircase: exploring the conceptual underpinings of children's thought and knowledge. Hillsday, NJ: Erlbaum.
- Halliday, M.A.K. (1973). Explorations in the functions of language. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1975b). Learning how to mean: Explorations in the developing of language. London: Edward Arnold.

- Halliday, M.A.K. (1978). Meaning and the construction of reality in early childhood. En H.L.Pick, Jr. y E. Saltzman (Editores), Models of perceiving and processing information. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harste, J.C. , Burke, C.L., y Woodward, V.A. (1994). Language stories and literacy lessons. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Harste, J., Short, K. y Burke, C. (1988). Creating classrooms for authors. Portsmouth,NH.: Heinemann.
- Kessler,S. (1990). Early childhood education as development: critique of the metaphor. En B.B. Swadener y S. Kessler (Eds.) Reconceptualizing early childhood education (Edición especial) Early Education and Development. 2 (2), 137-152.
- Lay-Dopeyra y Dopeyra (1992). Strategies for teaching. En C. Seefeldt. (Ed.). New York: TeachersCollege.
- Mandel Morrow, L. (1993). Literacy development in the early years: Helping children read and write. Boston: Allyn and Bacon.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1967). The psychology of the child. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1977). The equilibration of cognitive structures: the central problem of intellectual development. Chicago: University of Chicago Press.
- Rakic, P., Bourgeois, J. y Goldman-Rakic, P.S. (1994). Synaptic development of the cerebral cortex: implications for learning, memory, and mental illness. En J. van Pelt, M.A. Corner, H.B.M. Uylings y P.H. Lopes de Silva, eds. The self organizing brain: from growth to cones to functional networks. Elsevier Science BV.
- Rudell, R.B. y Rapp Rudell, M. (1994). Language acquisition and literacy processes. En Rudell, R.B., Rapp Rudell, M. y Singer, H. (Editores) (1994). Theoretical models and processes of reading (4ta. ed.) Delaware: International Reading Association.

- Salas, R. (1999). ¿Aprendemos y enseñamos con todo el cerebro? 1er encuentro internacional de educación y pensamiento: cultura, cognición, cerebro y educación. 17-20 de marzo en Ponce, Puerto Rico.
- Shatz, C. (1998). Fertile minds: a baby's brain. California: University of Berkeley.
- Shore, R. (1997). Rethinking the brain: new insights into early development. New York: Families and Work Institute.
- Shore, B. (1996). Culture in mind: cognition, culture and the problem of meaning. New York: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in society: the development of higher mental processes. eds. y traducción de M.Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós.
- Williams, L. y DeGateano, Y. (1985). Alerta: a multicultural, bilingual approach to teaching young children. Reading: Addison Wesley

**Estrategias y actividades
para ayudar al maestro
en el uso de la literatura
infantil en el aula escolar**

Carmen M. Cintrón de Esteves



Estrategias y actividades para ayudar al maestro en el uso de la literatura infantil en el aula escolar

Carmen M. Cintrón de Esteves

¿Cómo podemos definir “estrategias” en el campo de la educación? Para alguna de nosotras significaba una metodología rígida que había que seguir al pie de la letra. Quizás porque su origen nos llega del campo de la milicia tenía esa connotación. De no hacerlo así la directora, o supervisora, nos criticaría de formas no muy constructivas. Había que seguir la estrategia tal y cual fue diseñada, sin importar el contexto circunstancial donde estuviéramos inmersas. Han transcurrido muchos años desde esos momentos y aunque la atmósfera o el clima educativo se ha tornado más liberal, todavía permean ciertos aspectos conservadores que siguen añadiendo peso al campo educativo. Entre ellos podemos señalar la contabilización del aprendizaje, las competencias, los estándares, y la vuelta a lo básico. Sin dejar a un lado, el uso de artificios tecnológicos como las series videomagnetofónicas que promueven, como exitosas, las estrategias de enseñar a leer a través del sistema fonético. Todos estos aspectos refuerzan el tradicionalismo siempre presente.

Sin embargo, el mundo a nuestro alrededor ha cambiado. Los estudiantes se enfrentan a un mundo totalmente diferente al que fuimos educados hace veinte o treinta años. Las escuelas, al igual que las universidades y colegios que preparan profesionales, tienen que cambiar; ajustarse al tiempo y evolucionar. Quizás uno de esos cambios radique en el uso de estrategias y actividades que flexibilicen los procesos para el aprendizaje, particularmente aquellas que van dirigidas a la enseñanza de la lectoescritura y que estén enmarcadas en lo que se ha investigado sobre

el proceso de aprender de los estudiantes. Utilizaré el término estrategia para describir una secuencia de operaciones, a diferencia de una destreza que es la habilidad de ejecutar de forma rápida y precisa.

Al presentar estas estrategias y actividades pretendo brindar información que le provea al profesor herramientas que le permitan, de acuerdo con sus principios filosóficos y sus habilidades, utilizarlas para servir al estudiante para que este aprenda. Tenemos que entender, de una vez y por todas, que no somos nosotras las que hacemos que el niño o la niña aprendan. Son ellos los que construyen su aprendizaje. Por lo tanto, los profesionales de la educación necesitamos conocer una variedad de estrategias de enseñanza para viabilizar el aprendizaje, hacerlo más efectivo, entretenido, pertinente.

A lo largo de los años los maestros, aún los más competentes, utilizan sólo algunas estrategias y muchas veces sólo una ya sea la conferencia, la discusión o la demostración, aunque éstas no sean las únicas. Esto afecta su eficiencia ya que cuando se descansa en una sola de ellas, se puede caer en el aburrimiento, tanto del profesor como del estudiante. En el estudiantado se puede crear tal hastío que degenera hasta en mal comportamiento. La repetición de “presten atención” puede causar; desvío de la atención hacia lo que se pretende, rechazo, fantasía o hasta el soñar despierto y, sobre todo, puede ir generando una mentalidad de “pérdida de tiempo”, que puede convertirse en hábito. Detractores fatales para estimular el aprendizaje.

La falta de estrategias o de actividades interesantes que fluyan de acuerdo con las particularidades del estudiantado con el que se trabaja, limita la efectividad del maestro y su alcance. Lo que presento son diferentes estrategias y actividades que he ido incorporando a mi repertorio de enseñanza, a lo largo de los años, que pueden utilizarse para estimular la literatura infantil en el aula escolar y para ayudarlos a pensar. Las estrategias para solucionar problemas, tomar decisiones y conceptualizar,

fortalecen la autoestima y desarrollan la capacidad para producir cambios significativos y productivos.

Primero debemos reconocer algunas razones por las cuales debemos aprender e incorporar nuevas estrategias a nuestro repertorio. Para que ocurra un cambio en nosotras nos debemos comprometer conscientemente al cambio. Una de esas razones, aunque trillada a lo largo de nuestra educación, es reconocer que los seres humanos, realmente, somos diferentes y aprendemos de formas diversas y en variedad de tiempos y circunstancias. Particularmente se hace necesario reconocer y aceptar la importancia que ejerce el contexto sociocultural en el que trabajamos. Segundo, que diferentes objetivos requieren diferentes enfoques para llenar sus cometidos, pero que esos objetivos siempre deben apoyar la calidad educativa. Tercero, que existen infinidad de temas y libros (géneros literarios) que pueden servirnos en circunstancias o contenidos particulares, pero que todos se tienen que utilizar en contextos significativos y pertinentes. Cuarto, que las habilidades innatas del maestro pueden determinar la efectividad de las estrategias. Quinto, que existen factores, tales como el dinero, los materiales disponibles, las facilidades, el tiempo y otros, que dictaminan cuál estrategia o actividad podremos utilizar y cuál será más efectiva en determinado tiempo y circunstancia.

El dominio de las estrategias y el conocimiento de actividades son sólo una dimensión de la erudición, destrezas y actitudes, que la maestra competente debe poseer. Ninguna estrategia puede satisfacer la falta de conocimiento en áreas de contenido. Lo opuesto también es cierto. Sin embargo, podemos señalar que una maestra que posee un alto grado de conocimiento se siente más libre de utilizar y tratar diferentes estrategias y actividades variadas, que le faciliten la enseñanza y respondan a los estilos de aprender de sus estudiantes.

Para intentar nuevas estrategias que pueda incorporar a su repertorio, la maestra debe tener conocimiento básico de su filosofía educativa y

su visión de la niñez. Debe conocer sobre las teorías de aprendizaje y del desarrollo humano, ya que cualquier estrategia que sea inconsistente con éstas se enfrentará a una gran resistencia y no será efectiva. Toda estrategia debe producir en el estudiante interés por aprender y en el docente placer por enseñar. Las actividades apropiadas a la niñez y sus intereses promoverán curiosidad y estimularán en el estudiante la consecución de sus propósitos. Cualquier estrategia o actividad debe fomentar una respuesta muy personal. Debemos tomar en consideración que el uso de una estrategia o actividad, por más efectiva que sea, pierde o diluye su efectividad si se abusa en su uso.

Literatura infantil es un vehículo apropiado para fomentar el aprendizaje y particularmente la lectura. Se debe tomar en consideración que lo más importante al utilizarla, es el regocijo y el valor que le pueda traer a la niñez y no la obtención de datos o contenidos. A continuación se presenta una lista de estrategias y actividades que confío sean de gran ayuda al maestro que se interesa en fomentar, de formas atractivas y positivas, el uso de la literatura en el salón de clases. Las estrategias se definen o describen de formas generales. Luego de ponerlas en práctica, usted irá cobrando seguridad y confianza en su uso y posteriormente debe ir haciéndolas parte de su repertorio. El conocimiento, la precisión y la rapidez con la que una maestra pone en función diferentes estrategias o actividades en una situación particular de aprendizaje son los factores que determinan y diferencian a una maestra excelente de una maestra que sólo las utiliza sin mayores compromisos.

Dentro de las estrategias que facilitan el uso de la literatura en el salón están: Los círculos literarios; Respuestas literarias; La silla del autor; Redes literarias; Sustitución de sinónimos; Poesía en movimiento; La lectura compartida; La escritura como respuesta (diarios o bitácoras); Construcción de esquemas; Conversaciones a través de dibujos; Desarrollando la metacognición; Teatro de lectores; y otras . Muchas de las

descripciones que se presentan se basan en los libros de Bosna y Guth (1995); Harste, Short y Burke (1988); Bromley (1996); Maxim (1997) y Hildebrand (1997). En este trabajo sólo se expondrán algunas de las mencionadas anteriormente. Las describiré con amplitud con el interés de que puedan tener idea de cómo implantarlas y posteriormente puedan crear las suyas y ponerlas en práctica para el beneficio de los estudiantes.

Descripción de algunas estrategias

Título: La construcción de esquemas¹

La construcción de esquemas es una estrategia que fue creada por Dorothy Watson. Parte del conocimiento y las experiencias que poseen los estudiantes con la lectura de literatura, y las ideas que ellos tienen relacionadas con los relatos y lo que significa una historia.

Propósito

El propósito de la estrategia es estimular a que se concentren en la totalidad de la forma y la estructura del texto literario.

Materiales

- * Copia de páginas claves del texto literario
- * Copia del texto original

Descripción

Para esta estrategia es muy importante seleccionar un género de literatura interesante y pertinente para los estudiantes, ¡que realmente ellos lo disfruten! Con un contenido que no cree confusión. Para los más pequeños, las ilustraciones deben ser lo suficientemente explícitas para que lleven el mensaje con claridad. Se escogen segmentos claves del texto seleccionado. Los estudiantes reconstruyen el cuento leyendo los segmentos en voz alta y decidiendo la secuencia apropiada. Posteriormente se compara con la versión original del autor.

1 Tomada del libro: Creating classrooms for authors, de Harste, J., Short, K. y Burke, C.

1. Seleccione una pieza literaria cuya narrativa se preste a la identificación rápida de su inicio, trama y final.

2. Identifique los segmentos claves (introducción, episodios, punto culminante y desenlace) y recorte los textos tomando en consideración esos segmentos. Cuando se trabaja con niños más pequeños se seleccionan menos secciones. En la medida que el texto literario es más complejo hay que considerar la habilidad de los lectores para determinar la cantidad de las mismas. Cada segmento debe brindarle a los lectores suficiente información. El docente puede acortar las lecturas en caso de que sean muy largas .

3. Fotocopie el texto y corte en secciones, o las ilustraciones para los más pequeños. También se puede copiar los segmentos en tarjetas o utilizar transparencias si tiene un proyector disponible.

4. Cada estudiante lee su texto, u observa las láminas, individualmente, para evaluar y pensar lo que pudo haber ocurrido antes o después de la parte que le correspondió.

5. Para iniciar el trabajo se pregunta quién cree que tiene la parte que da inicio a el cuento. El estudiante que cree tenerlo, lo lee en voz alta. O en el caso de los más pequeños lo verbaliza.

6. Los demás estudiantes deciden si es correcto o no y

tratan de encontrar el próximo segmento. Los desacuerdos sobre la secuencia se negocian entre los estudiantes, tomando en consideración lo que tiene sentido en cuanto a la estructura de el cuento y su contenido.

7. Una vez que los estudiantes han reconstruido el texto y están satisfechos, se procede a leer el texto completo . Cada uno lee en voz alta, el segmento que le correspondió.

8. Luego se distribuye la copia del texto original para que observen cómo la secuencia establecida por el grupo compara con la original del autor.

Comentarios

Esta estrategia puede utilizarse con otros materiales tales como: poemas, tirillas cómicas, problemas de matemática, recetas, canciones, cuentos tradicionales, textos realistas y otros. Para los más pequeños se pueden utilizar los libros sin texto y los libros predecibles. Con los lectores menos hábiles, se les puede leer el texto original y luego reconstruirlo usando la estrategia según descrita. También se puede entregar todas las partes a cada estudiante para que reconstruya el texto. Luego, por parejas, lo discuten y analizan entre sí.

Título: Sustitución de sinónimos

Propósito: Incorporar sinónimos de formas significativas

Materiales

- * Copia de un pasaje del texto literario
- * Copia del texto original

Descripción

Esta estrategia involucra el proceso de tomar un pasaje del texto y seleccionar y subrayar las palabras, o frases, que puedan ser sustituidas, con cierta facilidad, con un sinónimo. Según el grupo va leyendo en voz alta a lo largo del pasaje, pueden incorporar cualquier palabra que tenga sentido, según se acercan a la palabra, o la frase, subrayada.

1. El docente selecciona una pieza literaria cuya narrativa se preste a la identificación de palabras de fácil sustitución.
2. Se identifica un pasaje, se subrayan las palabras o frases que pueden ser sustituidas por sinónimos y se duplican las hojas para cada estudiante.
3. Según el grupo va leyendo en voz alta, a lo largo del pasaje, pueden incorporar cualquier palabra que haga sentido según se acercan a la frase o palabra subrayada.
4. Pueden utilizar cualquier medio necesario a su alcance para buscar nuevas palabras; consultar diccionarios, a la maestra u otros compañeros.
5. Los acuerdos sobre la palabra que finalmente desean utilizar se negocian entre los estudiantes, tomando en consideración lo que hace sentido sin cambiar su historia o su contenido.
6. Una vez que los estudiantes han reconstruido el texto y están satisfechos, se procede a leer el texto completo .

7. Luego se compara la creada por el grupo con la original del autor.

Título: Desarrollo de redes semánticas

Propósito: Establecer relaciones entre categorías

Materiales

- * Cuentos, libros informativos, poemas
- * Pedazos de papel grandes, marcadores

Descripción

La red semántica es un despliegue visual de categorías informativas que permite establecer relaciones entre ellas. El docente y el estudiante trabajan juntos y utilizan la lectura y la escritura para crear estructuras e ideas, como un medio de aprender. Se visualiza el aprendizaje como un proceso inquisitivo en el que se investiga. Se parte del interés de los niños por explorar sobre su mundo ya que las nuevas ideas siempre parten de lo conocido. El conocimiento que poseen los alumnos sirve de plataforma para lanzarse a excursionar nuevos horizontes. El docente trae su conocimiento y sus experiencias, incluyendo lo que ha aprendido en sus estudios y en sus investigaciones. También considera la organización que los expertos han dado a las diferentes áreas del conocimiento. El desarrollo curricular que resulta de este intercambio entre docentes y alumnos alcanza nuevas potencialidades.

1. Considere los intereses de los alumnos y seleccione un texto literario, que haya despertado interés en ellos.
2. Luego de leerlo deciden, entre todos, lo que podrían investigar sobre el género o tema leído:
 - a. Personajes- características físicas, afectivas, emocionales, sociales, etc.
 - b. Conflictos que se presentan

- c. Sentimientos de los personajes
- d. Temas presentados
- e. Signos de comunicación- áreas de contenido que se pueden auscultar o estudiar: español, matemáticas, estudios sociales, ciencia, arte, música
- f. Vocabulario (sinónimos- antónimos, homónimos etc.)
- g. Conceptos
- h. Actividades que se pueden generar sobre un tema.
- i. Otros de interés presentados por el grupo de alumnos

3. Los temas seleccionados para estudio se negocian entre docente y estudiantes. Como parte de la discusión, se analiza el porqué desean aprender de un tema particular.

4. Los alumnos hablan sobre el tema y se desarrolla una lista donde se va anotando los aspectos particulares del mismo que les interesa trabajar. Plantean lo que saben del tema y lo que pueden hacer para aprender sobre el. El docente también plantea sus intereses como parte del grupo de aprendizaje. Ejemplo: Texto La oruga hambienta de Eric Carle.

Lo que nos interesa aprender del tema	Lo que sabemos	Lo que podemos hacer para aprender
insectos: cómo nacen dónde viven ¿todos se alimentan igual ?	se alimentan de plantas	buscar libros informativos ir de excursión invitar a un entomólogo

5. Los alumnos también se pueden dividir para trabajar diferentes redes (como las mencionadas en el inciso 2) de acuerdo con sus intereses.

6. Cada grupo lleva a cabo el mismo procedimiento de identificar lo que saben y lo que les gustaría aprender sobre el tema en particular. Lo van escribiendo en sus papeles gigantes para luego compartirlo con el grupo grande. Preparan diversos tipos de redes (Ver ejemplos en las próximas páginas- Figura 1 y 2).

7. Al compartir con el grupo grande los demás compañeros hacen preguntas y sugerencias. El grupo que presenta decide si interesa o no incorporar las misma.

8. Los diferentes grupos pasan a realizar sus investigaciones de acuerdo con las “redes” establecidas.

Figura 1. Red de conceptos

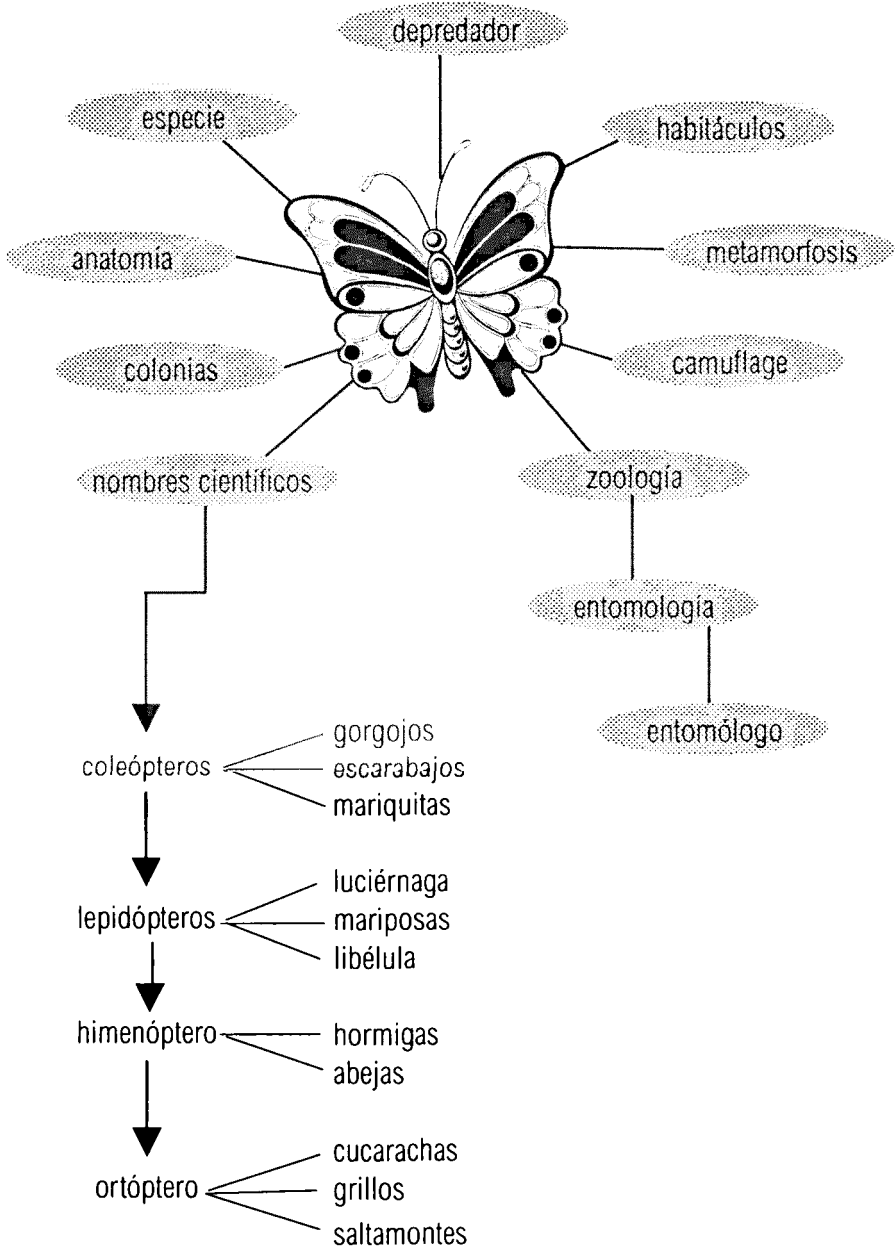
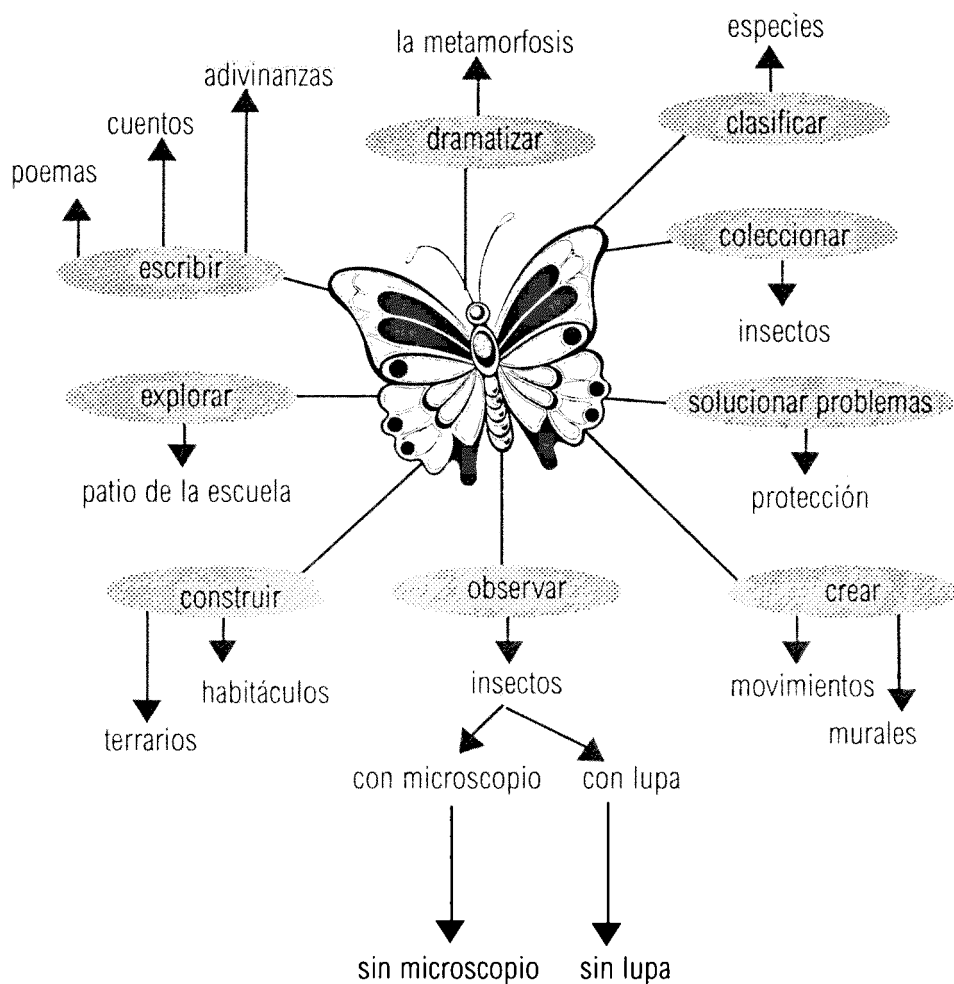


Figura 2. Red de actividades



Al hacer uso de géneros literarios, los alumnos parten de un texto común y, por la diversidad de intereses, se pueden crear diferentes grupos que permite ampliar sus conocimientos, y a la vez, compartirlos con los demás compañeros. Así se van generando intereses variados y se presentan y analizan entre ellos.

Caracteriza esta estrategia el que el papel del docente es estimular, proveer, generar y mediar entre los alumnos como un facilitador. Ayuda a que los estudiantes:

1. Identifiquen lo que saben y lo que les gustaría saber.
2. Planifiquen en grupos por medio de un proceso colaborativo.
3. Tengan tiempo para compartir y repensar sobre el tema.
4. Cooperen en la búsqueda de información.
5. Exploren diferentes maneras para aprender sobre el tema.
6. Investiguen alternativas para la presentación al grupo grande.

Título: Lectura teatralizada²

Propósito: Comprensión del texto e interpretación de los personajes a través de la lectura oral

Materiales

* Copias del texto literario o guión

Descripción

En la lectura teatralizada, o teatro de lectores, a diferencia del teatro, no se utilizan disfraces, escenarios, o práctica y memorización del texto. El objetivo principal de esta estrategia radica en el texto literario mismo y en la interpretación que los lectores comunican al auditorio. Lo central es el mensaje y no la actuación. La literatura se convierte en una experiencia vivida tanto por el lector como por el auditorio. El uso de la voz, algunos gestos o uso de expresiones faciales provee para que la experiencia literaria sea real, intensa e inolvidable.

1. La pieza literaria que se seleccione debe poseer un buen diálogo, personajes interesantes, un lenguaje rico, rítmico y un relato que posea suspenso o conflicto y, por supuesto, un elemento de sorpresa y humor.

2 Tomada del libro: Creating classrooms for authors, de Harste, J., Short, K. y Burke, C.

2. Se deben omitir segmentos que sean muy largos o descriptivos.
3. Debe haber una copia para cada lector y éste debe subrayar o sombreadar la parte que le corresponde leer.
4. Los lectores deciden dónde ubicarse respecto a los otros.
5. Leer frente al auditorio, sin haber practicado, haciendo uso de sus expresiones vocálicas, con el objetivo de llevar el mensaje del personaje de la mejor manera para que puedan ser comprendidos por todos.

De estas presentaciones informales y espontáneas, se puede desarrollar una presentación más planificada. Pueden desarrollar nuevos guiones y reescribir los diálogos. La práctica de esta lectura teatralizada ofrece a los estudiantes confianza en sus habilidades. Esta ayuda a los estudiantes menos proficientes en la lectura oral.

Título: Desarrollo de la metacognición

Propósito: Proporcionar la oportunidad para que el estudiante tenga control deliberado de su pensamiento, lo reproduzca por su propia iniciativa y lo modifique según lo usa.

Materiales: Libros de diversos géneros literarios

Descripción

Para el Desarrollo de la metacognición, se tiene que proveer al estudiante la oportunidad de hacer selecciones, elaborar su plan de ac-

ción y discutir sus acciones. Hay que proveer tiempo para la reflexión y el poder pensar en voz alta.

1. Delege en los estudiantes, divididos en grupos pequeños, la responsabilidad de determinar lo que podrían llevar a cabo una vez terminen con la lectura realizada. Tienen que identificar por lo menos dos opciones y las posibles consecuencias de esas opciones.

2. Los estudiantes categorizan las opciones y discuten las mismas, por ejemplo en; útiles/no útiles; divertidas/ no divertidas, y así sucesivamente.

3. Los estudiantes elaboran un plan de acción, cada uno en sus propias palabras, pero discutiendo y analizándolo con el grupo.

4. Cada grupo debe detenerse a pensar si la dirección que están tomando es correcta, qué es precisamente lo que desean hacer, si han obviado algo y qué es lo que esperan obtener al final.

5. Antes de involucrarse en el proceso de pensar, cada uno del grupo, puede escribir sus ideas en torno a lo que desean llevar a cabo. Esto les permite focalizar y contrastar posteriormente el plan maestro.

6. Los estudiantes, como grupo, escriben su plan en una hoja de papel grande y describen detalladamente el proceso por el cual deben pasar para lograr su objetivo. Este

es el momento de pensar en voz alta, para trascender del momento presente e inmediato hacia el futuro. Pueden hacerse preguntas como: ¿Cuál es nuestra meta? ¿Qué debemos hacer primero?...¿luego?... ¿después?, ¿Qué obstáculos nos podremos encontrar? ¿Cómo lo podemos solucionar?

La idea es hacer que los estudiantes piensen más allá del momento presente y aprendan a pensar en posibilidades no generadas por el adulto, y las consecuencias o situaciones que pueden presentarse, sean positivas o negativas.

Título: La lectura compartida

Propósito: Proveer un espacio para compartir la lectura oral

Materiales: Libros interesantes, preferiblemente predecibles

Descripción

La estrategia de la lectura compartida no es otra cosa que la oportunidad de escuchar y mirar las ilustraciones de un libro, en un ambiente placentero. El tamaño del grupo dependerá de la edad de los niños. El medio ambiente debe ser agradable y apropiado para la actividad. Un lugar donde haya libros, un rincón en el salón, u otro lugar “medio escondido”. Puede utilizarse una caja de cartón de enseres electrodomésticos. En este espacio se debe proveer otros materiales tales como; sillas tipo “bean bags”, alfombra, cojines, almohadones grandes, y un trípode para ubicar el libro.

La selección de libros es muy importante. Las edades de los niños y sus intereses deben tomarse en consideración. Los libros que permiten a los niños involucrarse mediante la repetición de estribillos o frases a lo largo del texto, y los predecibles, son excelentes. Si tienen láminas gran-

des, todavía mejor. Una vez que se comparte la lectura del libro, éste debe formar parte de la biblioteca del salón, para leerlo una y otra vez.

1. Inicie la lectura compartida de diferentes maneras, todo dependerá de la familiaridad de la niñez y su propósito al leer el libro.

2. Presente la portada del libro. Tome su tiempo. Señale y lea el título del mismo y hablen sobre la ilustración de la portada.

3. Estimule a que los niños lo relacionen con sus experiencias personales y hagan inferencias sobre lo que pasará en el relato. Estimule a que traigan conocimientos previos de otros cuentos o de sus propias experiencias y las relacionen con el título del libro.

4. Señale y lea el nombre del autor y del ilustrador.

5. Proceda a realizar la lectura. Si es la primera vez, trate de no hacer muchos comentarios adicionales para que no se pierda la idea general del mismo y los niños se deleiten con el lenguaje presentado, pero no se sienta frustrado ni molesto, si los niños hacen comentarios propios. Lea con entusiasmo, dramatice la lectura con su voz ya que esto produce una reacción positiva en los niños.

6. Finalizada la lectura, invite a los niños a compartir sus reacciones. Ayúdelos a recordar sus predicciones,

sus inferencias. Estimúlelos a contar lo que pasó en la lectura.

La próxima vez que haga la lectura deténgase a hacer comentarios, estimule a los niños a hacer observaciones sobre las ilustraciones y sobre el texto escrito. Tome tiempo para señalar las ilustraciones y hacer comentarios sobre cómo éstos apoyan lo que dice el texto. Estimule a que los niños se involucren dramatizando partes del cuento. Haga pausas mientras lee para que los niños incorporen la frase o la palabra. Otras veces sustituya una palabra por otra para que los niños las corrijan. Haga una grabación del mismo para que los niños la puedan utilizar por ellos mismos a su discreción. Utilice la técnica de la campanita para indicar que tiene que cambiar de página. Incorpore otros libros y géneros diversos que se relacionen con el mismo tema.

Actividades sugeridas para estimular el desarrollo del pensamiento y el lenguaje a través de la literatura infantil

A continuación presento una serie de actividades que confío les sea de utilidad para introducir temas, darle un nuevo giro a un relato, estimular a los estudiantes a pensar y a escribir, pero sobre todo, a disfrutar de la literatura infantil. Como van dirigidas a los maestros no elaboro una descripción detallada de las mismas. Esto es así ya que todo no puede quedar dicho. Es necesario dar espacio para que emerja por parte del maestro, la creatividad, se amplíe y transforme. Todo debe estar realizado con auténtica alegría y con propósito de renovación

1. Desarrollo de redes semánticas

Ejemplo de una " Red Semántica " con el cuento de **Pinocho**



2. Desarrollar carteles para que los niños utilicen adjetivos que describan a los personajes por su acción. Inicialmente se puede proveer una escala con los adjetivos para describir a cada personaje como la que se ilustra. Los niños deben marcar el espacio que mejor describa el personaje. Por ejemplo: Más cercano a contento, o entre contento y triste, o triste.

CONTENTO	[]	[]	[]	[]	[]	TRISTE
CUIDADOSO	[]	[]	[]	[]	[]	TORPE
VALIENTE	[]	[]	[]	[]	[]	MIEDOSO
AMIGABLE	[]	[]	[]	[]	[]	HOSTIL
ORGULLOSO	[]	[]	[]	[]	[]	MODESTO

Posteriormente, los niños pueden ir incorporando adjetivos que no están directamente relacionados con la acción o los personajes, pero que pueden prestarse a interpretaciones. Por ejemplo, “fría o caliente” para describir la ligereza de un personaje para la acción y así sucesivamente.

3. Describir el desarrollo del personaje a través de los sucesos.

Ej. Blancanieves

	Blancanieves lavando el piso del palacio	Cazador abandona a Blancanieves	El Príncipe despierta a Blancanieves	Muerde la manzana envenenada	Blancanieves en la casa de los enanitos en el bosque
triste	[]	[]	[]	[]	[]
alegre	[]	[]	[]	[]	[]
feliz	[]	[]	[]	[]	[]
desdichada	[]	[]	[]	[]	[]
valiente	[]	[]	[]	[]	[]
temerosa	[]	[]	[]	[]	[]

4. Cajas

Utilizar cajas de cartón o plástico previamente categorizadas y con materiales sobre un tema en particular, digamos **Focas**. En esta caja los niños podrán encontrar revistas, como las de National Geographic, donde se reseñan artículos sobre focas, láminas, focas de plástico. Los niños lo utilizan para buscar información sobre el tema que les interesa para trabajar con él en variedad de formas, como por ejemplo, hacer libros, o hacer redes semánticas.

5. Proveer carteles con rimas, cuentos y canciones que los niños sepan.

6. Realizar organizadores gráficos para el análisis de las historias preferidas para comparaciones:

Título Cómo inician... Cómo terminan... Personaje principal... De lo que trata...

7. Redactar carteles con palabras que se utilizan de formas repetitivas

... Tip, tip, tip, tap, tap, tap, top, top, top. (Del cuento de Las tres cabritas)

... Y el lobo sopló, sopló y sopló. (Del cuento Los tres cerditos)

8. Preparar organizadores gráficos con palabras de los relatos. Pueden ser sinónimos, antónimos u homónimos.

a. lo mismo : Ej. bonita: hermosa - preciosa-linda ;

malvada -perversa

b. lo opuesto Ej. lindo- feo ; brava-cobarde;

tierno- agresivo

9. Marionetas de los personajes favoritos.

Preparar marionetas de diversos modelos con materiales tales como: paletas, platos de papel, bolsas de papel, cajas de cereales pequeñas, de tela, y así sucesivamente.

10. Juego de “Las claves misteriosas”

Ej. El patito feo

	¿Quién?	¿Qué?	¿Dónde?	¿Cuándo?	¿Cómo?
General	animal	ave	un país	hace mucho tiempo	desdichado
Particular	un bebé patito	tiene pluma un hermoso cisne	charca en un corral	en la primavera en el invierno	triste por que soy feo

Estas claves misteriosas también se pueden colocar en pequeños libritos, una clave por página. Luego, los niños pueden formar frases y decidir de qué cuento son o formar un nuevo cuento, jugando con las palabras.

11. Desarrollar mapas del cuentos.

El desarrollar un mapa del lugar o lugares dónde transcurre la acción, ayuda a comprender la lógica interna de el cuento. Cuando los niños inician esta actividad muchas veces tienen que volver a el cuento varias veces, para verificar y re-examinar el texto y las láminas. El resultado podrá ser un mapa que no sea muy “bonito”, ni satisfactorio pedagógicamente hablando, pero el desarrollo de un mapa demanda un alto nivel de comprensión. Veamos un ejemplo con el cuento de

La Caperucita Roja

El maestro puede indicar inicialmente que ha tratado de hacer un mapa (debe estar incompleto) y que desea que entre todos los niños lo terminen. Para desarrollar un mapa del cuento de Caperucita Roja, tene-

mos que demostrar todos **los sitios** a donde fueron los personajes de el cuento. Vamos a nombrarlos: El bosque, la casa de la abuelita, la casa de Caperucita. ¿Por dónde se fue el Lobo para llegar primero que Caperucita, a casa de la abuelita? Deben incluir lo que no aparece en el mapa. Luego, se deben añadir los personajes (Abuelita, Caperucita, el Lobo, el Leñador, otros animalitos (dependiendo de la versión). Se deben añadir todos los elementos que los niños mencionen.

12. Tarjetas de identificación

Los niños identificarán características de los personajes de los relatos. Luego dibujarán sus personajes favoritos y prepararán tarjetas de identificación de acuerdo con la información discutida. Ejemplo

Caperucita Roja

Niña Cinco años Caperuza roja Pelo marrón Cuatro pies de estatura

13. Preparación de carteles

Esta actividad involucra al estudiante en el cuento en forma total. Tiene que reunir información, organizarla y hacer síntesis de la misma, además tiene que seleccionar ideas principales y significativas que ofrezcan una idea clara de lo que se quiere decir.

a. SE BUSCA PERSONA PERDIDA

Esta actividad se puede realizar después de que los estudiantes han escuchado el cuento varias veces. Se presenta con ayuda de dibujos para los niños pequeños.

Ej. Se busca niña llamada Caperucita Roja. (Dibujo de niñita con caperuza roja). Salió de casa de su mamá (Dibujo) a llevar alimentos (Dibujo de canasta) a su abue-

lita (Dibujo de abuelita). La policía de Río Piedras desea comunicarse con el Leñador (Dibujo del Leñador) que vio al Lobo (Dibujo del Lobo) en el área del bosque (Dibujo del bosque).

Durante el día se puede hacer referencia al cartel y discutir, con los niños que así lo deseen, la información que es realmente del cuento. Se puede hacer una lista. Los niños que han pasado por esta experiencia pueden hacer sus propios carteles con la ayuda de un adulto sensible.

b. Anunciar un libro

La actividad puede ser de grupo o individual. El propósito es anunciar el relato que más les guste. Para ello pueden generar diferentes medios: carteles, anuncios de TV, movimientos juegos, canciones, etc.

14. Marcadores de libros

Preparar marcadores de los títulos favoritos, de los personajes favoritos, de sucesos importantes. Los niños pueden dictar algún comentario para que el docente lo escrito por detrás del marcador.

15. Pequeños libros para sus amigos.

Con franjas cortas de cartulina, o tarjetas de 3" X 5", los niños dibujan por un lado y por el otro dictan una oración sobre el cuento. Se ubican las franjas en papel de construcción a colores. Se hace un dibujo en la portada en que se indica el título del cuento y si el niño lo desea, se hace un resumen en la contraportada

16. Jugar a ser reporteros

Los niños seleccionan un relato que le han leído. Seleccionan un suceso importante. Escribir un título, como si fueran a decirlo en televisión. Escriben o dictan un texto al docente en que indique: ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? La presentación la hace frente al grupo. Puede ser en un ambiente preparado como si fuera un estudio de televisión.

17. Escribir versiones de cuentos favoritos.

En esta actividad el maestro copia lo que van dictando los estudiantes. Esto requiere una comprensión total del cuento y para realizar cambios o versiones diferentes y desde otro punto de vista se requiere un alto nivel de pensamiento inferencial.

18. Premios para los cuentos favoritos

Para poder seleccionar los cuentos favoritos del mes o de la semana, los estudiantes desarrollarán una apreciación crítica. Ellos pueden decir, entre otras cosas, la parte que más les gustó, los personajes que más le llamaron la atención, etc. Al inicio de esta experiencia los niños verbalizarán sus ideas de acuerdo con sus conocimientos y experiencias previas, así como con el nivel de dominio del lenguaje que poseen. Es posible que al hacer la selección podemos organizarlos por temas: el mejor libro de animales, el cuento más cómico del mes, el mejor libro de máquinas, el de láminas más interesantes o de mayor colorido, etc.

También los niños pueden seleccionar su libro favorito y diseñar un premio para el mismo. Ej. Una caperuza roja para el libro de **Caperucita Roja**, una escoba para **Cucarachita Martina**

19. Caja para intercambiar libros

Los niños traen libros para ubicarlos en estas cajas e intercambiarlos

por un día o una semana. Deben “leerlo” con sus padres o familiares y, luego, el que lo desee, compartirlo con sus compañeros en la hora del cuento. Esto ofrece la oportunidad de una discusión entre los niños que trajeron los libros y los que lo tomaron prestado. Otra posibilidad que puede promover esta actividad es que los niños traigan un libro que deseen donar para la caja y así se podrán llevar otro. Esto permite una gran interacción entre ellos y los libros.

20. Regalos sorpresas

Seleccionar cinco o seis libros que se deseen leer en la clase. Envolverlos con papeles bonitos como si fueran regalos. Cuando sea la hora de la lectura permita que uno de los niños seleccione el “regalo” preferido. ¡Todos estarán deseosos de abrir el próximo para saber cuál será !

21. Lista de los libros leídos por los niños.

Enviar una carta a los padres interesándolos a que le lean a sus hijos. Otorgar certificados a los que hayan leído de acuerdo con lo establecido.

22. Preparar una presentación oral para los padres

Este tipo de actividad provee para el desarrollo de la lectura oral, a la vez que, estimula el que otros estudiantes se interesen en “leer” el libro presentado. Un niño hace de presentador. Le corresponde introducir el cuento, presentar los carteles con el título y el nombre del autor. Otros niños pueden ser los que presenten las ilustraciones de lo narrado. Al final, debe ofrecer las gracias a los presentes. Este tipo de actividad requiere trabajo de grupo, toma de decisiones, un alto nivel de organización y síntesis.

23. Presentación de personajes favoritos

Los niños seleccionan sus personajes y se los presentan a sus otros compañeros por medio de dibujos, de narrar una parte del cuento, de una careta, de un juego, una canción o de una presentación.

24. Secuencia del relato o cuento.

Luego de la narración de un cuento, los niños pueden narrar los sucesos que ocurrieron por medio de transparencias, tirillas cómicas, láminas con una “nube” para escribir lo que dicen.

25. Cartas a los personajes

Luego de haber leído varios cuentos, con personajes con los que puedan relacionarse, los niños pueden escribir cartas a estos personajes para saber aspectos relacionados con ellos. Ej. ¿De qué material es tu caperuzo? ¿Quién te la cosió o fue que te la compraron? Si te la compraron, dime dónde fue, pues me gustaría tener una como esa. ¿Cómo se llama tu mamá, tu abuelita y el señor leñador?

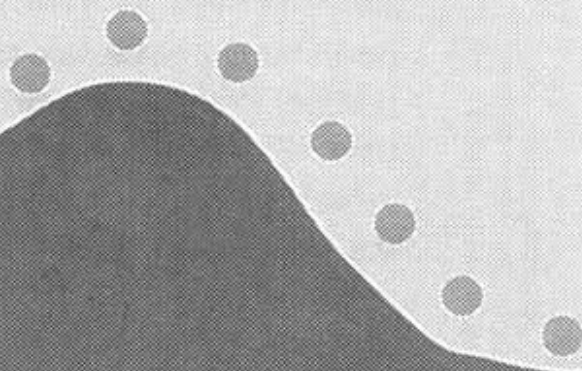
Las estrategias y las actividades son medios a través de los cuales los maestros y los niños y niñas exploran y aprenden, partiendo de una variedad de experiencias, en diferentes situaciones y con diversos propósitos. Tenemos como educadores que estimular, promover, valorar y proveer diversidad de estrategias y los mejores ejemplos de cuándo y por qué usarlas de formas ventajosas en determinados momentos. De esta manera los estudiantes pasarán por experiencias placenteras que le proveerán un medio para construir significados y adquirir herramientas, las mismas que, con toda probabilidad, conservarán y a las cuáles recurrirán para resolver sus situaciones educativas particulares cuando les sea necesario.

Referencias

- Beaty, J.J. (1994). Picture book storytelling: literature activities for young children. Fort Worth: Harcourt Brace.
- Beyer, B.K. (1987) Practical strategies for the teaching of thinking. Boston: Allyn and Bacon
- Bosna, B. y Guth, N.D. Editoras. (1995). Children's literature in an integrated curriculum: the authentic voice. New York: Teachers College Press.
- Bromly, K. D. (1996). Webbing with literature: creating story maps with children's book. Allyn and Bacon: Boston.
- Dobles, M. (1992). Por qué cuento y canto para mis niños. Costa Rica: Costa Rica.
- Escuelas infantiles de Reggio Emilia. (1995). La inteligencia se construye usándola. Madrid: Morata.
- Harste, J., Short, K. y Burke, C. (1988). Creating classrooms for authors. Portsmouth, NH.: Heinemann.
- Hildebrand, V. (1997). Introduction to early childhood education. 6ta. ed. New Jersey: Prentice -Hall.
- Maxim, G. (1997). The very young: guiding children from infancy through early years. 5ta. ed. New Jersey: Prentice-Hall.
- Montserrat Sarto, M. (1989). La animación a la lectura: para hacer al niño lector. Madrid: SM.
- Newman, D. Griffin, P y Cole, M. (1991). La zona de construcción del conocimiento. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1983). El lenguaje y el pensamiento en el niño: estudio sobre la lógica del niño. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
- Saunders, R. y Bingham-Newman, A.M. (1989). Perspectivas piagetianas en la educación infantil. Madrid: Morata.

En sus marcas...listos, todos a leer

Cristina Guerra Lozano



En sus marcas...listos, todos a leer

Cristina Guerra Lozano

El acercamiento a lectura tiene que realizarse a partir del descubrimiento del libro por parte del niño, como un objeto interesante y divertido que contiene palabras que cuentan cosas y también dibujos que son otra forma de decir y de contar. (Leer de la mano, 1993, p. 12)

Cuando el niño descubre las posibilidades de alegría y fascinación de los cuentos y las historias encerradas en los libros, él querrá ser independiente para entrar en ellas en el momento que lo desee. El pequeño descubre esas posibilidades cuando escucha a los adultos a su alrededor leerle en voz alta. Entendemos que la lectura en voz alta es ese proceso mediante el cual los adultos o lectores más capaces leen oralmente libros de diversos géneros y los comparten con su audiencia. En este caso, la audiencia puede ser un hijo, un sobrino, un vecino, un estudiante o un grupo de estudiantes.

La lectura en voz alta es una de las herramientas más útiles que poseen padres y maestros para fomentar el interés y el amor por la lectura. Muchos autores e investigadores afirman este hecho (Leu and Kinzer, 1999, Norton, 1999, Tompkins, 1997). Según los autores de Leer de la mano (1993, p. 33), varias investigaciones han demostrado que los niños que saben manejar libros y están acostumbrados a escuchar historias, aprenden a leer y a escribir más rápido que aquéllos que no tienen esta experiencia.

Una variante de la lectura en voz alta es la lectura compartida. Ésta, afirman Combs (1996), así como Heilman, Blair y Rupley

(1998:81), entre otros, se caracteriza porque los niños pueden ver el texto que se les está leyendo y, generalmente, se da en forma grupal de manera que los niños puedan convertirse en participantes más activos en el proceso.

Mayormente, la lectura compartida se lleva a cabo con el uso de libros grandes en los que tanto el tamaño de las letras como el de las ilustraciones permite, como su nombre indica, que se comparta el texto con un grupo de niños. Es por esto que la lectura compartida se utiliza, fundamentalmente, con grupos de niños, generalmente con grupos de lectores incipientes. Sin embargo, no debe limitarse a éstos. Los lectores más experimentados también pueden disfrutar y beneficiarse de la lectura de un libro grande.

Los libros grandes, según indican Ruiz (1999:141) y Tompkins (1997: 374), tienen un tamaño aproximado de 19" x 14 1/2" y letras de 2 1/2" pulgadas. El tamaño de los libros grandes es de vital importancia para desarrollar y adquirir ciertos conocimientos relacionados con el proceso de lectura tales como la relación entre la palabra escrita y la leída, la correspondencia entre los símbolos escritos y los sonidos correspondientes, así como el hecho de que la lectura tiene un propósito auténtico de comunicación de significado, sin olvidar el disfrute de la experiencia.

Tanto en la lectura compartida con libros grandes como en la lectura oral de otros tipos de libros se le permite al niño realizar predicciones acerca del material que escucha. En este sentido, la persona que lee puede y debe pausar en los momentos precisos para fomentar este tipo de interacción mediante el uso de preguntas tales como: ¿qué crees que va a pasar ahora?, ¿cómo solucionará esta situación tal o cual personaje? ¿Por qué crees que tal personaje dijo o hizo esto?, sólo para proveer algunos ejemplos.

De acuerdo con diversos autores (Leer de la mano, 1993; Leu and Kinzer, 1999; Ruiz, 1999), para que tanto la lectura compartida como la

lectura oral sean más efectivas, podríamos seguir las recomendaciones que se presentan a continuación.

DIEZ CONSEJITOS ÚTILES...

1. Fije un tiempo para leer en voz alta en el salón, en la biblioteca, en un rincón de su hogar o el cuarto de su hijo(a), nieto(a) o sobrino(a). Lo ideal es establecer una hora todos los días, pero también puede hacerse de la lectura un suceso especial. Puede leerles a los niños varias veces al día o al comienzo de una nueva actividad. Bastan diez minutos de lectura en voz alta para los más pequeños. Pero tal vez, usted quiera prolongar el tiempo si el interés se mantiene. En el caso de los maestros, se recomienda leer a la hora de entrada a la escuela cuando los niños están más atentos o al final del día cuando están más cansados.

2. Conviértase en un experto en literatura infantil. Lea muchos libros para niños y diviértase con ellos. Consulte libros y revistas sobre literatura infantil, sobre lectura en voz alta, sobre el proceso de aprendizaje y otros temas relacionados. Revise las guías de los libros recomendados para niños y las reseñas que aparecen en las publicaciones periódicas. Acérquese a las asociaciones y grupos que se dedican profesionalmente a la literatura infantil y juvenil. Participe en cursos, talleres y seminarios sobre literatura infantil, animación a la lectura, procesos de lectoescritura, y psicología infantil, entre otros. En fin, haga de los libros una parte imprescindible de su vida.

3. Seleccione el libro con el niño en mente. Esto es, tenga presentes los intereses y necesidades del niño a la hora de elegir el

libro que va a leer en voz alta. Respete sus gustos y preferencias. Sin embargo, siéntase libre de sugerir temas que usted cree van a ser de interés para el niño. Según indican los autores de Leer de la mano,

Nunca hay que subestimar al niño en el momento en que decidimos por un libro, ya que con la lectura estamos haciendo que él crezca como un individuo completo. Darle libros que no impliquen ningún esfuerzo ni respondan a su nivel lector e intereses, le impide crecer, le parecerá aburrida la lectura.

¡Téngase confianza cuando elija un libro! Si a usted le gusta, le llama la atención, lo más probable es que a su niño también (p.41). (Subrayado nuestro)

4. Seleccione el libro con usted en mente. Tome en consideración sus propios gustos y preferencias personales en términos de temas, géneros y estilo. Sin embargo, no permita que esto se convierta en una limitación. Bríndese la oportunidad de explorar nuevos géneros y temas.

5. Practique de antemano la lectura del libro. Conozca a cabalidad de la trama y los parlamentos de manera que pueda leer con expresión, cambiando la voz para los distintos personajes.

6. Discuta el vocabulario no conocido. El discutir el vocabulario que no resulta familiar a medida que va leyendo resulta ser una técnica efectiva en la que el propio contexto permite que el niño

descubra los significados de las palabras no conocidas y utilice su conocimiento previo para descubrir qué significan dichas palabras.

7. Enseñe las partes del libro. Recuerde mencionar el autor, ilustrador o el traductor del libro, según sea el caso. Esto familiariza al niño con la idea de que se escribe para que el texto sea leído y que la lectura y la escritura son procesos interrelacionados que tienen un carácter funcional.

8. Provea oportunidad para la interacción. Hace algún tiempo se pensaba que los niños debían permanecer en absoluto silencio mientras los adultos leían en voz alta. Hoy día se ha descubierto que si bien es cierto que los niños deben prestar atención al material que se les lee, también es cierto que debemos permitirles hacer preguntas y comentarios que fomenten su interés y faciliten la comprensión del texto en cuestión. Permitale al niño hacer comentarios acerca de las ilustraciones y sucesos que aparecen en el libro. Lea una porción del texto, realice una pausa y haga preguntas que fomenten el que los niños predigan qué va a suceder después en la historia. Esto fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, así como el interés y disfrute de la lectura.

9. Además, de leerle al niño, pídale que él o ella le lea a usted. Aun los lectores incipientes pueden leer las ilustraciones y, así, iniciarse en el maravilloso mundo de la lectura. Además, otra estrategia consiste en tomar turnos. Quizás usted puede leer una sección y el niño puede leer la siguiente. En el caso de lectores más avanzados, se pueden turnar la lectura de páginas o secciones del libro.

10. Lea libros de diversos géneros, acerca de distintos temas y de distintos tamaños, formas y estilos. Sin embargo, recuerde que en el caso específico del proceso de lectura compartida los libros grandes resultan muy útiles. El tamaño de las páginas y de las letras debe permitir que los niños que escuchan el cuento puedan ver el material que se les está leyendo y que están escuchando.

Si pone en práctica estos consejitos y hace de la lectura en voz alta y la lectura compartida una parte esencial de sus actividades cotidianas, ya sea como maestro(a), como padre, abuelo, tío o amigo, logrará que los niños que están en su entorno se conviertan poco a poco en lectores y, si ya lo son, amarán y disfrutarán más la lectura. La lectura compartida ofrece un caudal de beneficios que sólo esperan ser descubiertos.

Recuerde...

El gusto por la lectura no se puede imponer a nadie, sólo se puede alimentar o despertar.

Teresa Castelló Iturbide

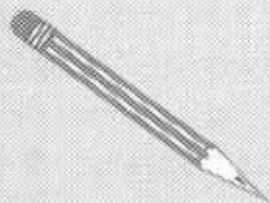
(Tomado de Leer de la mano, p. 22)

Referencias

- Combs, M. (1996). Developing competent readers and writers in the primary grades. New Jersey: Merrill.
- Heilman, A.W., Blair, T.R., & Rupley, W.H. (1998). Principles and practices of teaching reading (9th ed.). New Jersey: Merrill.
- Leer de la mano. (1993). IBBY Mexico/SITESA. Mexico.
- Leu, D. & Kinzer, D. (1995). Effective reading instruction. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Norton, D. (1995). Through the eyes of a child. (Fourth Edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Norton, D. (1999). Through the eyes of a child. (Fifth Edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Reutzel, R.D., & Cooter, R.B. (1996). Teaching children to read: From basals to books. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ruiz, D. (1999). La alfabetización temprana en el ambiente preescolar (2nd. ed.) San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Tompkins, G. (1997). Literacy for the 21st Century: A balanced approach. New Jersey: Merrill.

**Children's Literature:
Benefits and Possibilities
in the English as Second
Language Classroom**

Cristina Guerra



Children's Literature: Benefits and Possibilities in the English as Second Language Classroom

Cristina Guerra

Children's literature is one of the most powerful and useful tools that English as Second Language (ESL) teachers have at hand to foster the students' love for reading as well as all aspects of child development (Leu & Kinzer, 1995; Norton, 1999; Reutzel & Cooter, 1996; Ruiz, 1999). ESL students certainly need to experience all the many benefits that children's literature provides. It is essential that ESL teachers in Puerto Rico are knowledgeable of these benefits and of the importance of using authentic pieces of literature in the classroom. In this article some of the values of children's literature will be mentioned.

One of the most important advantages of the use of children's literature in the ESL classroom is that it is an incredible source of pleasant and enjoyable experiences and situations. Children's literature offers our students, who are very often overwhelmed by unpleasant situations, the opportunity to laugh and to have fun. For example, children laugh in Susan Meddaugh's Martha Speaks when Helen gives Martha, the dog, her alphabet soup and the letters go to Martha's brain instead of going to her stomach. In this funny story many problems and hilarious situations take place when Martha speaks.

In this same line of thought, it can be said that illustrations play a crucial role in providing children enjoyable and pleasant experiences. Educators and literary critics agree that the role of illustrations is of paramount importance when selecting and evaluating a book. The illustrations help the readers, especially the young ones, understand and follow the story. Books such as The Whale's Song written by Sheldon and

exceptionally illustrated by Gary Blythe are a perfect example of the incredible harmony between text and illustration.

On the other hand, children's literature allows the individual to expand his/her imagination. When we read we imagine how the characters look like; we picture the places and situations that occur in the books we read. Our imagination flies to unsuspected places and our spirit grows when we do so. For example, in Maurice Sendak's Where the Wild Things Are, Max gets into trouble and into so much mischief that his mom sends him to his room without supper. The boy's imagination turns the room into a forest inhabited by wild things. Max stays in the forest and becomes king, but finally, he gets lonely and returns to the land where someone loves him. Children can relate to Max's experience and use it to stimulate their imagination (Norton, 1999).

Besides fostering our imagination, children's literature is one of the most useful tools that educators have to help children cope with difficult situations. Without substituting the work of the therapist or the social worker, the teacher can make an important contribution in the process of helping the child face difficult situations by using bibliotherapy. Bibliotherapy is the use of books to help people cope with their problems. As Norton (1995) has stated, "in bibliotherapy the ideas inherent in the reading materials have a therapeutic effect" (p. 21). According to many experts on this subject, children's literature can be used effectively to help children in the process of overcoming fears, developing trust, relinquishing the desire to have only one's own way, coping with losses such as the death of pets or family members, and other stressful situations such as going to the doctor, hospitalization, the loss of a friend, moving, parents' divorce and re-marriage, adoption, among many difficult situations.

Reading books in our ESL classrooms that deal with these topics contributes to healthy emotional development of the individual. By reading books about certain topics, the child can be helped in the process of

dealing with certain conflicting feelings and emotions as well as exploring these from different perspectives. Children's literature offers the child the opportunity of dealing with sensitive issues in a vicarious way. That is, topics and situations can be discussed in a less painful way. Instead of discussing his/ her particular problems, the child can feel more confident by thinking that she is discussing the problem of one of the characters in the book and not actually her own crisis.

Children's literature offers multiple opportunities for the development of the child's personality. The discussion of certain topics can be very useful to help our students develop their self-esteem, as well as other attitudes and emotions.

In The Wolf's Chicken Stew , we learn that human beings are not totally good, nor totally bad. We experience the metamorphosis of a wolf that becomes uncle wolf and we understand how people can mold their personalities. We enjoy the end when we learn how from a bad intention a beautiful relationship among the characters develops.

Closely related to personality development is social development. By means of the socialization process the individuals acquire the values, customs, and behavior patterns of the society in which they live. Norton (1999) indicates that children's literature makes great contributions to the socialization process of the child. This can be true also for ESL students. For example, by reading and discussing certain pieces of literature, the students can reaffirm those behavior patterns that our society accepts or they can modify those behaviors regarded as undesirable. The use of children's literature in the classroom is, consequently, one of the best resources that teachers have to help students in the process of molding their behavior and controlling antisocial impulses.

Lying is, for example, a behavior which is condemned in our society. In Rooter Remembers this funny character tells many lies about how one of the carrot cakes baked by his mom disappeared mysteriously. He tells

contradicting versions of how things happened: a pig stole the cake. Then he changes his version and says that a dog stole it. Later he says it was a wolf who took the cake. All these different versions make the reader laugh because the one who is responsible of the disappearance of the cake is no one but Rooter himself. At the end of the story, Rooter feels bad, he repents and confesses the truth to his mom. The students identify with Rooter and his weaknesses for carrot cake and they discover how easy it is to lie. Above all, they learn how important it is to accept that when we have made a mistake, lying is not the solution.

Another important benefit of the use of children's literature is that it promotes cognitive development by means of the stimulation of thinking processes such as observing, comparing, classifying, establishing hypothesis, organizing, summarizing, applying and evaluating. Simple activities such as observing the illustrations or comparing the traits of different characters, or evaluating their actions fosters critical and creative thinking skills among the students.

Besides developing their thinking skills, books for children can be important sources of new knowledge. Children's books complement the information found in textbooks, encyclopedias and magazines. It is incredible the amount of knowledge that our students can obtain from reading information books such as Animals, Animals and Prehistoric animals, and Children and the HIV virus, to mention only a few.

Another important benefit of children's literature is that it is a useful tool for the integration of the different subject matters. The Department of Education of Puerto Rico has stated in the English Program Curriculum Guide of 1995 that teachers should teach thematically. That is, in the ESL classes science, math, music, art and social studies should be integrated. Literature is one of the most useful resources that teachers have to fulfill this goal. A good and authentic piece of literature can be used as the starting point to discuss topics related to science, math or any other subject

matter.

Finally, but not least important, children's literature is an essential resource in the ESL classroom for the powerful influence it has on the students' language development (Arnold, Lonigan, Whitehurst, Epstein, 1994; Norton, 1999; Ruiz, 1999). As children listen to stories or read the stories themselves, they acquire new vocabulary, they learn how to use "the language to discover the world, gain more complex speech and enjoy the wonder of language" (Norton, 1995, p. 9).

As can be seen, children's literature is an extremely valuable resource that should be an essential component of ESL classes. It our responsibility as ESL teachers to help children become aware of the enchantment and magic of books so that they too realize what Norton (1995) has beautifully summarized:

Literature entices, motivates, and instructs. It opens doors to discovery and provides endless hours of adventure and enjoyment. Children need not to be tied to the whims of television programming nor wait in line at the theater to follow a rabbit down a hole into Wonderland, save a wild herd of mustangs from slaughter... learn about a hobby that will provide many enjoyable hours or model themselves after real-life people... These experiences are available at any time on the nearest bookshelf. (p. 4)

References

Professional

- Arnold, D.H., Lonigan, C., Whitehurst, G.J., & Epstein, J. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. Journal of Educational Psychology, 86, 235-243.
- Department of Education of Puerto Rico. (1995). English Program Curriculum Guide. San Juan, Puerto Rico.
- Leu, D. & Kinzer, D. (1995). Effective reading instruction. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Norton, D. (1995). Through the eyes of a child. (Fourth Edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Norton, D. (1999). Through the eyes of a child. (Fifth Edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Reutzel, R.D., & Cooter, R.B. (1996). Teaching children to read: From basals to books. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ruiz, D. (1999). La alfabetización temprana en el ambiente preescolar: Nuevas perspectivas para aprender a leer y a escribir. (2nd. Ed.). San Juan, PR: First Books Publishing.

Suggested Children's Books

- Ahlberg, J. and A. (1986). The jolly postman or other people's letters. Boston: Little, Brown and Co.
- Ballard, R.D. (1988). Exploring the Titanic. Canada: Scholastic- Madison.
- Bego, M. (1998). Leonardo: Romantic hero. Kansas City: Andrews McNeil Publishing.
- Briggs, M.J. & Azarian, M. (1998). Snowflake Bentley. New York: Houghton Mifflin.
- Bishop, R. (1994). Prehistoric animals. New York: Little Simon.

- Bunting, E. (1989). The Wednesday surprise. New York: Carion Books.
- Cannon, J. (1993). Stellaluna. San Diego, California: Harcourt Brace Co.
- Carle, E. (1969). The very hungry caterpillar. New York: Scholastic.
- Carle, E. (1972). Rooster's off to see the world. New York: Scholastic.
- Carle, E. (1977). The grouchy ladybug. New York: Scholastic.
- Carle, E. (1986). Papa, please get the moon for me. New York: Simon and Schuster.
- Carle, E. (1989). Animals, Animals. New York: Philomel Books.
- Carle, E. (1990). The very quiet cricket. New York: Philomel Books.
- Carle, E. (1995). The very lonely firefly. New York: Philomel Books.
- Cherry, L. (1990). The Great Kapok tree. San Diego, California: Gulliver Green Book, Harcourt Brace Company.
- Cherry, L. (1992). A river ran wild: An environmental history. San Diego, Gulliver/Harcourt Brace.
- Chesworth, M. (1997). Rainy day dream. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
- Cole, J. (1992). The magic school bus on the ocean floor. New York: Scholastic.
- Cook, D. (1995). The kid's multicultural cookbook. Vermont: Williamson, Publishing Co.
- Crummel Stevens, S. & Stevens, J. (1999). Cook-a-doodle-do. NJ: Harcourt Brace.
- Curtis, J.L. (1993). When I was little. New York: Haper Collins.
- Denchfield, N., and Parker, A. (1997). Charlie, the chicken. San Diego, California: Harcourt Brace.
- dePaola, T. (1980). Now one foot, now the other. New York: Putnam.

- dePaola, T. (1996). The baby sister. New York: Putnam.
- Ellis, J. (1991). This and that bread. Boston: Houghton Mifflin.
- Harley, B. (1996). Sitting down to eat. Little Rock, Arkansas: August House.
- Harshman, M. (1993). Only one. New York: Scholastic.
- Hausherr, R. (1989). Children and the HIV virus. New York: Clarion.
- Henkes, K. (1990). Julius, the baby of the world. New York: Greenwillow Books.
- Henkes, K. (1996). Lilly's purple plastic purse. New York: Greenwillow Books.
- Hill, E. (1984). Spot goes to school. New York: Putnam.
- Hoy, K. and Bowring, I. (1994). Astonishing undersea creatures. London, England: Ideal Children's books.
- Kasza, K. (1987). The Wolf's chicken stew. New York: G.P. Putnam.
- Kasza, K. (1988). The Pig's picnic. New York: G.P. Putnam.
- Kasza, K. (1990). When the elephant walks. New York: G.P. Putnam.
- Kasza, K. (1993). The rat and the tiger. New York: Putnam.
- Kern, N. (1998). I love you with all my heart. San Francisco: Chronicle Books.
- Leedy, L. (1991). The great trash bash. New York: Scholastic.
- Lepscky, I. (1992). Albert Einstein. New York: Barrons.
- Lepscky, I. (1992). Pablo Picasso. New York: Barrons.
- Levine, E. (1989). I hate English. New York: Scholastic.
- Lionni, L. (1977). A flea story. New York: Scholastic.
- Lopshire, R. (1991). The biggest, smallest, fastest, tallest. Boston: Houghton Mifflin.

- McDonnell, F. (1994). I love animals. México: A la orilla del viento
- Meddaugh, S. (1992). Martha speaks. Boston: Houghton Mifflin.
- Merriam, E. The wise woman and her secret. New York: Simon and Shuster.
- Morris, J. (1993). Brush your teeth, please. California: Reader's Digest Young Families.
- Munsch, R. & Martchenko, M. (1986). The paper bag princess. Firefly Books.
- Munsch, R. & Martchenko, M. (1988). Love you forever. Firefly Books.
- Oppenheim, J. (1991). Rooter remembers. _____: Byron Press Visual Publications.
- Perlman, J. (1993). Cinderella Penguin. New York: Viking.
- Pfister, M. (1992). The rainbow fish. New York: The North-South Books.
- Rathman, P. (1997). Ruby the copycat. New York: Scholastic.
- Read, J.M., & Marx, P. (1993). Now everybody hates me. New York: Harper Collins.
- Rylant, C. (1995). Dog's heaven. New York: The Blue Sky Press.
- Scieszka, J. (1989). The true story of the three little pigs! By A. Wolf. New York: Viking Kestrel.
- Sendak, M. (1963). Where the wild things are. Harper & Row.
- Shannon, D. (1998). No, David!. NY: Scholastic.
- Sierra, J. & Hillebrand, W. (1997). Counting Crocodiles. NJ: Harcourt Brace.
- Silverstein, S. (1974). Where the sidewalk ends. New York: Harper Collins.
- Silverstein, S. (1981). A light in the attic. New York: Harper Collins.
- Sheldon, D. (1990). The whale's song. New York: Dial Books for young readers.

- Spier, P. (1987). People. New York: Lectorum.
- Sykes, J. (1998). Dora's eggs. New York: Lectorum.
- Thaller, M. (1994). The gym teacher from the Black Lagoon. New York: Scholastic.
- Titballs, G.(1997). The Titanic: The extraordinary story of the unsinkable ship.
New York: The Readers Digest.
- Tolon Brown, M. (1988). Dinosaurs' divorce. Little, Brown and Co.
- Velthuijs, M. (1991). Frog in love. New York: Sunburst Books/Farrar Straus Giroux.
- Velthuijs, M. (1991). Frog and the birdsong. New York: Sunburst Books/Farrar Straus Giroux.
- Venezia, M. (1989). Da Vinci. Chicago: Children's Press.
- Venezia, M. (1993). Boticelli. Chicago: Children's Press.
- Viorst, J. (1978). Alexander, who used to be rich last Sunday. New York: Aladdin Paperbacks.
- Well, R. (1997). Bunny money. New York: Dial Books for young readers.
- Weninger, B., & Marks, A. (1995). Good-bye, Daddy!. New York: Michael Neugebauer Book.
- Weninger, B., Tharlet, E. (1997). Will you mind the baby, Davy?. New York: North-South Books.
- Wheatley, N. and Rawlins, D. (1987). My place. California: Kane-Miller Publishing Company.
- Whitehouse, J. (1977). I have sister. My sister is deaf. New York: Haper Collins.
- Wick, W. and Marzollo, J. (1993). I spy mystery. New York: Scholastic.
- Wilson, S. (1990). The day Henry cleaned his room. New York: Simon and Schuster

La integración de la literatura infantil y la educación del movimiento

María I. Ojeda O'Neill



La integración de la literatura infantil y la educación del movimiento

María I. Ojeda

Importancia del movimiento para el aprendizaje

La niñez temprana se caracteriza por la ávida disponibilidad de los niños por aprender. Los educadores utilizan esta disponibilidad al diseñar estrategias que le permiten canalizar ese entusiasmo y avidez por el aprendizaje. Fisiológicamente hablando, la niñez temprana se caracteriza por altos niveles de energía y movimiento. Estos, de no ser canalizados efectivamente, impiden un proceso efectivo de aprendizaje. El niño aprende a través del movimiento. Una vez el niño nace desarrolla su cuerpo de forma ordenada de la cabeza a los pies (cefalocaudal) y del centro del cuerpo hacia los lados (proximodistal). El cerebro responde y madura a través del movimiento físico lo que facilita la adquisición del conocimiento.

Existen diversos modelos de aprendizaje que ayudan a diseñar e implantar las experiencias de enseñanza para la niñez de edad temprana. La enseñanza a través de un enfoque multidisciplinario que incluya arte, música y movimiento que combinan los aspectos fundamentales del currículo para desarrollar la apreciación por la literatura, provee entre otras cosas diversidad y canaliza los niveles de energía característicos en esta edad.

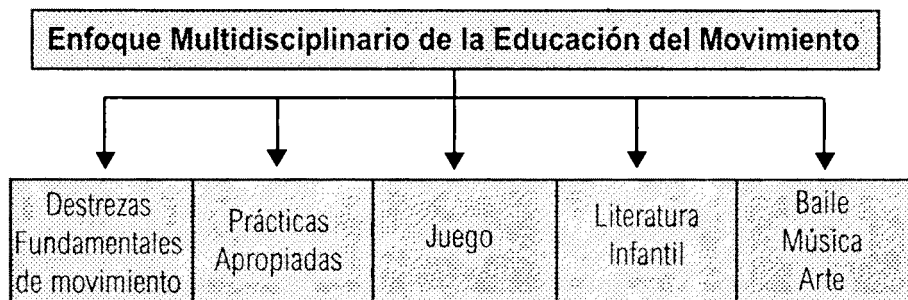


Figura1. Enfoque multidisciplinario de la educación del movimiento

A través del juego el niño puede revelar un entendimiento sobre la literatura. Esto puede ocurrir a través del interés que demuestran los niños por los cuentos y relatos que ellos seleccionan que les lean. Cuando el niño repite el cuento, el poema, la canción a un compañero, maestro o madre/padre, denota la estructura y comprensión de la literatura leída. A su vez, el niño representa el entendimiento que éste tiene del mundo que le rodea (Raines, 1990).

La literatura evidencia que cuando el niño juega, claramente contribuye en el desarrollo de la lectoescritura. Es evidente el hecho de que el desarrollo de las habilidades relacionadas con la lectoescritura ocurre desde la infancia de forma paralela al desarrollo del lenguaje oral. Galda (1993) indica que para el momento en el cual el niño se inicia en la escuela; ya posee lenguaje verbal sumamente desarrollado en su lengua materna paralelo a una riqueza sobre el entendimiento y conocimiento sobre las palabras escritas.

Morrow (1993) establece que los niños y niñas aprenden a leer y escribir en ambientes significativos, sociales y funcionales. Los primeros intentos que los niños realizan sobre lecto escritura ocurren durante el juego dramático en la medida que los niños "leen" impresos comerciales, hacen lista para la compra de artículos con sus padres o por medio de los juegos escolares (Isenberg 1997).

En los estudios realizados sobre cómo los niños aprenden indican que éstos adquieren información a través del "conocimiento experimentado" - a través del juego, la exploración, la experimentación y el descubrimiento (Canabal, 1990).

Conocimiento Experimentado del Movimiento

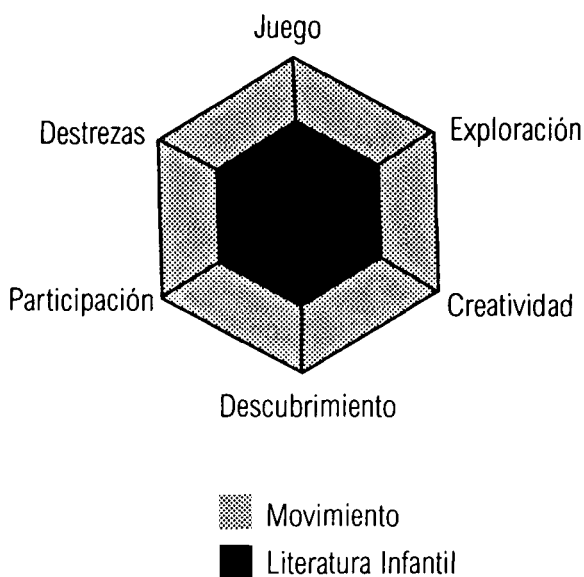


Figura 2. Componentes “conocimiento experimentado”

La literatura sobre estilos de aprendizaje nos demuestra que los niños adquieren conocimiento a través de cuatro modalidades con diversos niveles de fortaleza en cada uno. Las cuatro modalidades son visual, auditiva, táctil y cinestésica.

Reiff (1992) indica que muchos de los niños con áreas de rezago académico son primordialmente aprendices cinestéticos o táctiles, los cuales se estimulan inicialmente al aprendizaje a través del movimiento o de la ejecución de la actividad. Incorporar movimiento como parte del proceso esencial del aprendizaje en la lectoescritura no sólo sirve a aquellos aprendices cinestéticos. Por el contrario, facilita una oportunidad idónea de proveer experiencias de aprendizaje con múltiples modalidades.

Narrativa de movimiento

Se conoce como “narrativa de movimiento” aquellas actividades donde el maestro integra movimiento corporal con la literatura infantil siguiendo las líneas de pensamiento y creatividad del niño. Clements y Dosten (1995) establecen la importancia de desarrollar unidades temáticas que incorporen el movimiento corporal guiado por temas centrales identificados en la literatura infantil. Los beneficios generados de este tipo de enfoque multidisciplinario son abarcadores; el/la niño/a como agente participatorio y en control de sus acciones, el maestro como agente facilitador (Gallahue 1998); la utilización del concepto de juego, dramático y simbólico, representativo de un cuento o historia (Isenberg, 1997); desarrollo de ideas concretas plasmadas a través de la creatividad corporal guiadas por ideas centrales en la literatura infantil; y el desarrollo de actividades apropiadas para las demandas fisiológicas de la niñez temprana (Gallahue 1997; Robertson & Halverson, 1984)

Las “narrativas de movimiento” deben estar enmarcadas en las prácticas apropiadas para la enseñanza de destrezas y patrones motrices. El Concilio de Educación Física para Niños y Niñas, (COPEC, por sus siglas en inglés) establecido por la Alianza Americana de la Educación Física, Salud, Recreación y Baile ha redactado las prácticas apropiadas para la enseñanza de destrezas motrices fundamentales. Las mismas giran en torno a la limitación en la participación en los deportes organizados hasta finalizado el tercer grado. El período comprendido entre los dos a ocho años es una adquisición, desarrollo y depuramiento de destrezas motrices/fundamentales, tales como gatear, caminar, correr, brincar, saltar, deslizarse y galopar, agarrar, sostener, lanzar y atrapar (Del Río, 1992). La transferencia e incorporación de estas destrezas fundamentales en patrones refinados de movimiento es crucial para minimizar daños fisiológicos y psicológicos que afectan adversamente la acción de los niños (Gallahue, 1996).

Composición de una narrativa de movimiento

La composición de una "narrativa de movimiento" gira en torno al uso de la literatura infantil apropiada para la edad y comprende un tema de estudio (animales, comunidad, hormigas, transportación, el cuerpo y otros). La idea central se dirige a través de eventos sencillos y concretos que ayudan al desarrollo de la conciencia cognitiva. La redacción de una lista de estos eventos provee al educador dirección en la incorporación de las destrezas motrices antes mencionadas.

La analogía o comparación entre ideas concretas facilita la interpretación de la idea central de la literatura infantil presentada. El educador puede relacionar la música o los dibujos de los libros con las ideas concretas extraídas de la idea central.

A continuación se presenta un diseño esquematizado de una narrativa de movimiento:

Area temática cognitiva : Hormigas

Area temática movimiento : Destrezas de desplazamiento y no desplazamiento (locomotrices y no locomotrices).

Literatura infantil utilizada: Las Hormigas: Pepe Fuentes (1996)

Objetivos:

El niño ejecutará tres movimientos distintivos de las hormigas, utilizando correctamente la mecánica de las destrezas locomotrices y no locomotrices (sicomotriz).

El niño comparará en un cartelón las partes del cuerpo de la hormiga con su propio cuerpo (cognitivo).

El niño demostrará destrezas de trabajo cooperativo al interactuar con sus compañeros positivamente cuando ejecuten las actividades de movimiento (afectivo).

Formación y Descripción

Actividad # 1

Una vez leído el cuento... los niños se colocarán en fila de cuatro niños cada una. Al conteo de 4 los niños caminarán a paso de hormiga hasta llegar al área roja. Regresarán de igual manera a su punto de origen.

Actividad # 2

Los niños se agruparán en forma circular de cuatro niños por grupo. El maestro proveerá a cada grupo láminas con las diversas partes del cuerpo de la hormiga. Cada grupo las examinará. El maestro ubicará en un lugar del salón un cartelón con el cuerpo de una hormiga y asignará un período de 10 minutos para que los niños corran hacia el cartelón con la lámina que poseen y la coloquen sobre la parte del cuerpo que corresponda.

Actividad # 3

El maestro seleccionará del cuento verbos y adjetivos y sus posibles significados. Los niños ejecutarán con su cuerpo acciones que representen las palabras.

Las “narrativas de movimiento” proveen al educador la oportunidad de integrar áreas temáticas con movimiento utilizando poco o ningún

equipo, pero a su vez creando la oportunidad idónea para el aprendizaje.

La esencia de la literatura infantil es abstraída y presentada a través de narrativos de movimiento planificadas por el maestro facilitador. Pangrazzi (1998) indica que la integración de las narrativas de movimiento en el currículo escolar para la edad temprana debe realizarse utilizando como paradigma el concepto de movimiento como parte de la naturaleza cambiante del niño. Este paradigma gira en torno a que cuando el niño es partícipe activo (físicamente hablando) de su propio aprendizaje motriz, desarrolla las destrezas fundamentales necesarias para la adquisición de destrezas de alto nivel de ejecución.

Las implicaciones relacionadas con la planificación e implantación de narrativas de movimiento dependerán en gran medida de este paradigma. Las narrativas de movimiento, a su vez, proveen al maestro la oportunidad de incorporar movimiento de forma interdisciplinaria al currículo escolar guiadas por las prácticas apropiadas relacionadas con la literatura infantil y el movimiento.

La contradicción entre cómo los niños aprenden y su debida preparación para el aprendizaje continúa latente en nuestra sociedad. La importancia del movimiento en la niñez temprana no puede estar enmarcada exclusivamente dentro del aspecto fisiológico desarrollativo del niño. La integración de la literatura infantil dentro del paradigma de la Educación del Movimiento completa la naturaleza del aprendizaje del niño.

Referencias

- Canabal, N. Y. & López, M. L. (1990), El juego como elemento renovador de la enseñanza. EDFIE, 3 (2) 13-20 .
- Del Río, L. O. (1992) Secuencia sugerida de desarrollo de deportes en la Escuela elemental EDFIE, 5 (1): 37-40.
- Galda, L., Cullinan, B., & Strickland, d. (1993). Language, Literacy, and the Child, New York: Hartcourt Brace.
- Gallahue, D. L. (1998), Developmental physical education for todays children. AAHPERD.
- Isenberg, J. P. & Renck, M. (1997), Creative expression and play in early childhood. (2n. ed), Columbus, Merrill.
- Morrow, L. M. (1993). Literacy development in the early years (2nd. ed.), Boston: Allyn & Bacon.
- Raines, S. C. (1990). The whole language kindergarten. New York: Teachers College Press.
- Reiff, J. C. (1992) Learning styles: what research says to the teacher series, Washington D. C.: National Education Association.

Las autoras





Ruth J. Sáez Vega

Cursó estudios doctorales en Lenguaje, Lectura y Cultura en la Universidad de Arizona bajo la tutela de Kenneth Goodman, Yetta Goodman y Luis Moll. Fue maestra del kindergarten de la Escuela Elemental Laboratorio de la Universidad de Puerto Rico donde, a partir de 1988, transformó el currículo de uno centrado en destrezas aisladas de apresto a uno integrado basado en la filosofía de lenguaje integral. Laboró en el Proyecto para el Desarrollo de Talentos de la Escuela Antonio S. Pedreira donde contribuyó a la implantación de la filosofía de lenguaje integral. Ha sido consultora y conferenciante tanto en Puerto Rico como en el Caribe, Norte, Centro y Sur América. Sus investigaciones giran en torno a la lectoescritura temprana, la transacción entre lector y texto, la literatura infantil y el análisis de miscues, las cuales lleva a cabo haciendo uso de metodologías cualitativas en colaboración con colegas y estudiantes. Es Catedrática Asociada de la Universidad de Puerto Rico, donde se desempeña como profesora del único programa de maestría con especialidad en Lectura que se ofrece en Puerto Rico.



**Carmen M. Cintrón
de Esteves (Ita)**

Es catedrática del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Obtuvo su doctorado en filosofía de Texas Women's University en el área de Currículo y Educación Temprana. Posteriormente, ha continuado sus

estudios dirigiéndolos al área de lectoescritura. Fue maestra del kindergarten del sistema de Educación Pública, Supervisora de Práctica Docente, maestra y directora de la Escuela Elemental Laboratorio de la Universidad de Puerto Rico, donde instituyó la filosofía de lenguaje integral. Actualmente, es coordinadora de la Maestría en Educación del Niño en la Universidad de Puerto Rico, donde también ejerce como profesora. Es coautora del libro Un currículo integrado para preescolares. Labora en proyectos para la implantación de la filosofía de lenguaje integral en colegios y universidades privadas. Ha sido conferenciante tanto nacional como internacionalmente en Europa, Sur América y el Caribe. Sus investigaciones giran en torno a la literatura infantil y cómo fomentar la lectoescritura en la educación temprana.



Diana T. Rivera Viera

Es catedrática del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación en la Universidad de Puerto Rico. Durante sus estudios doctorales en la Universidad de Massachussetts inició el uso del Inventario de Miscues y el modelo sociopsicolingüístico de la lectura con la población puertorriqueña, en la década del 70. Desde los 80 utiliza el modelo para el trabajo clínico con niños y jóvenes que enfrentan problemas en la lectura. Durante su incumbencia como Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico en la década del 90 propulsó la filosofía de lenguaje integral en la Escuela Elemental de Universidad y en otras que proponían una nueva postura ante el aprendizaje, como la Escuela Antonio S. Pedreira. Sus investigaciones y su trabajo en colaboración con maestros le han permitido, además de escribir sobre el modelo y su aplicación en el salón de clases, compartir sus experiencias en conferencias nacionales e internacionales en el Caribe, Centro y Sur América, así como en los Estados Unidos. Desarrolló un instrumento para aquilatar la presencia de prácticas cónsonas con el lenguaje integral en la sala de clases.



Cristina Guerra Lozano

Posee un bachillerato en artes de la Universidad de Puerto Rico con especialidad en la Enseñanza del Inglés como Segundo Idioma, una maestría de New York University, también con esta especialidad y un doctorado de la Universidad de Puerto Rico, con concentración en

Currículo y Enseñanza con subespecialidad en la Enseñanza del Inglés como Segundo Idioma. La Dra. Guerra comenzó su carrera profesional como maestra de inglés en la Escuela Elemental Laboratorio de la Universidad de Puerto Rico en el 1984. Actualmente es Catedrática Asociada de dicha universidad. Desde el 1992 labora en el Departamento de Programas y Enseñanza de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico donde ha ofrecido cursos del programa subgraduado relacionados con la lectoescritura y la literatura infantil tanto en inglés como en español. Se ha destacado por su esfuerzo por modificar el contenido de esos cursos de manera que se ajuste a las más recientes tendencias. Ha publicado diversos artículos sobre el tema de la literatura infantil, la lectoescritura y la enseñanza del inglés como Segunda Lengua. De igual modo, ha ofrecido talleres, foros y conferencias tanto nacional como internacionalmente relacionados con estos temas.



María I. Ojeda O'Neill (Ivy)

Obtuvo su bachillerato en 1981 de la Universidad de Puerto Rico con concentración en Educación Física y su maestría en 1983 en aprendizaje motriz de Virginia Tech University. En 1996, completó su doctorado en Currículo y Enseñanza con especialidad en Educación

Física Preescolar y Elemental en la Universidad de New Mexico. Desde 1984 se desempeña como profesora del Departamento de Educación Física de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico. Es codirectora y fundadora del Proyecto AVENBLUM, una organización no gubernamental, cuya misión es la educación a padres y maestros sobre la importancia de la Educación del Movimiento. Ha publicado libros y artículos sobre la adquisición y desarrollo de destrezas motrices en niños. Además, tiene a su haber la creación de varios currículos en los cuales se integra el movimiento a otras áreas.

En este libro se combina la base teórica con los procesos y prácticas de la lectoescritura. De la autoría de cinco profesoras de la Universidad de Puerto Rico, **Al son de los tiempos: procesos y prácticas de la lectoescritura**, contiene nueve capítulos en los cuales se presentan prácticas pedagógicas sustentadas en la base teórica sociopsicolingüística dentro de un contexto puertorriqueño.



Ruth J. Sáez Vega



Carmen M. Cintrón de Esteves



Diana T. Rivera Viera



Cristina Guerra Lozano



María I. Ojeda O'Neill