

Aprendiendo a leer en la escuela

Beatriz Rodríguez

Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula.

Alejandra Pellicer

Sofía A. Vernon

El conocimiento que ahora tenemos respecto a los procesos de adquisición de la lengua escrita, de la formación de lectores y de las estrategias utilizadas por lectores competentes, nos posibilitan recuperar los aspectos de la lengua escrita sobre los cuales los niños requieren reflexionar para acceder a la lectura, y sobre los que necesariamente los maestros deben intervenir.

En este capítulo se mostrarán el tipo de análisis que los niños realizan sobre los textos. En particular, veremos algunos de los procedimientos que utilizan y que les llevan a descubrir características de la escritura tales como: el lenguaje que se escribe, el papel de las ilustraciones que acompañan o sustituyen a los textos y las funciones sociales que la escritura cumple.

Es importante mencionar que las observaciones aquí reportadas fueron realizadas sobre cuentos, coplas o cancioneros, leídos directamente en los libros o pe-

riódicos, tal y como aparecen en su edición original, no de textos fotocopiados o mimeografiados. Aún las observaciones muy puntuales tales como letras, postes de palabras, así como de palabras que se repiten en un texto, siempre fueron realizadas con base en textos de significado completo y de los cuales los niños conocían su contenido.

Simultáneamente se presentarán algunas estrategias de intervención didáctica que han resultado muy provechosas para los niños durante el inicio del proceso de alfabetización.

Aprendiendo a leer antes de ingresar a la escuela

Antes de llegar a la escuela y de recibir instrucción formal, muchos niños consiguen elaborar un conjunto de conocimientos sobre la lengua escrita que son indispensables para comprender el funcionamiento del sistema de escritura. Éstos no se corresponden con los que los adultos les enseñan; al contrario, los niños lo construyen independientemente de su intervención. Por ejemplo, los niños descubren por sí mismos las diferencias entre el dibujo y las marcas escritas; encuentran que la escritura es una sucesión ordenada de marcas gráficas; postulan que la escritura representa los nombres de las cosas (*hipótesis del nombre*) y que debe haber diferencias entre las escrituras de los diversos nombres. Durante todo ese proceso, los niños establecen que para que puedan expresar algún significado, las escrituras deben tener por lo menos tres letras o marcas gráficas (*hipótesis de cantidad mínima*) y que estas deben ser diferentes entre sí (*hipótesis de*

variedad interna). Más adelante, se dan cuenta de que las letras o marcas gráficas pueden referir al sonido del lenguaje; entonces establecen que son las sílabas lo que las letras representan (*hipótesis silábica*), para llegar por último a descubrir el fenómeno.¹

Pero los niños no sólo descubren aspectos importantes en relación con el sistema de escritura. También descubren cosas sobre la lengua que se escribe y sobre la forma y las funciones de los textos. Los niños aprenden a distinguir los periódicos de las revistas y de los libros; las diferentes secciones de los periódicos: noticias, deportes o anuncios, entre otros; las partes de los libros: portadas, títulos, índices, dónde va el nombre del autor y dónde el de la editorial, etc.; las partes de una carta: dónde va la fecha, el destinatario, lo que se dice y el nombre de quien la dirige. Reconocen que expresiones como “había una vez” van en los cuentos y “estimado señor” en las cartas; que el directorio telefónico lleva listas de nombres con números; que las recetas de cocina también, pero además tienen instrucciones donde se dice: “mezcle”, “muela”, “hornee”; o bien, “cortar”, “moler”, etcétera.

Como se dijo, muchos niños saben todas o gran parte de estas cosas antes de ingresar a la escuela. No obstante, resulta poco probable que los adultos con quienes conviven les hayan podido proporcionar de manera deliberada todo ese conocimiento: es muy difícil pensar en un adulto que, sentado junto a un niño, trate

¹ Las investigaciones que han aportado todos estos resultados se encuentran reportadas con gran detalle en el libro *Los sistemas de escritura en el niño* de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

de enseñarle semejantes cosas. Sin embargo, los niños llegan a adquirirlas. Pero, entonces ¿de dónde y cómo adquieren ese conocimiento sobre la lengua escrita?

Las investigaciones respecto a la adquisición de la lengua escrita han mostrado que los niños que viven en ambientes altamente alfabetizados tienen la oportunidad de construir todos estos conocimientos de manera "espontánea". Esto significa que el contacto temprano con textos escritos y con lectores aporta a los niños información variada acerca de las actividades de lectura y escritura y les posibilita empezar a comprender tempranamente cómo se lee y escribe. Así, pues, la instrucción formal no es la única vía para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, el solo contacto con los textos en un ambiente alfabetizado es suficiente para muchos de ellos. A continuación se presentan algunas de las características del contexto social que hacen de él un ambiente fuertemente alfabetizador:

1. El contexto urbano es privilegiado porque proporciona múltiples oportunidades para explorar y conocer la escritura: en las ciudades es posible observar anuncios comerciales llenos de colorido con mensajes sugestivos, letreros con nombres de las calles, recibir en mano publicidad diversa, etcétera.

2. De igual manera, los adultos que conviven con los niños también les proporcionan información, aun sin proponérselo (Resnik, 1991). Los adultos realizan cotidianamente y a la vista de los niños, actividades que involucran la lectura y la escritura: cuando leen el periódico y se asombran y comentan las noticias

que encuentran; cuando buscan su agenda con impaciencia para anotar o leer una comunicación urgente; cuando leen libros; cuando reciben y leen su correspondencia; cuando hacen la lista del mercado. Todo esto consigue interesar a los niños sobre la escritura.

3. Adicionalmente, los adultos con un alto nivel de alfabetización y conocedores de la importancia de dar experiencias a sus hijos leen a éstos cada día antes de dormirse, escriben para ellos y les proporcionan materiales para escribir y colorear desde muy pequeños.

4. Los niños inmersos en un contexto alfabetizador empiezan a cuestionarse sobre los escritos, los analizan, los exploran y hacen preguntas sobre éstos a los adultos. De esta manera van descubriendo la naturaleza y características de la escritura.

5. Los contextos alfabetizadores consiguen mantener una actitud exploratoria sobre los textos, de modo que los niños que viven en ellos aprenden a leer y a escribir con cierto grado de dominio, aun antes de ir a la escuela.

El gran problema es que dichos contextos no son los más frecuentes en México. Para una gran mayoría de niños, la escuela es el único contexto alfabetizador. Es decir, el aula es el ambiente donde muchos niños entran por primera vez en contacto con los textos, la lectura y la escritura; es el lugar donde habrán de empezar a aprender lo que otros que también ingresan a la escuela ya conocen. Sin embargo, aun dentro de la misma escuela, los niños que han crecido lejos de ambientes alfabetizadores no siempre tienen la oportunidad de entrar en contacto con muchos y va-

riados tipos de textos y materiales de lectura. Esto los coloca en mayor desventaja respecto de los niños que sí la han tenido. Justo por eso es que se vuelve necesario encontrar la manera de construir en la escuela un contexto que posibilite todo lo que los niños requieren para aprender a leer y escribir. Es impostergable plantear mejores y más eficientes formas de iniciar a los niños en el proceso de alfabetización y de formarlos como lectores.

Aprendiendo a leer en la escuela

Antes de entrar en las cuestiones que los niños tendrán que ir abordando en el tránsito de constituirse como lectores, se plantearán las dos condiciones generales que posibilitan el inicio de la formación de un nuevo lector.

a) Primera condición para la formación de un nuevo lector:

Lograr sostener en los niños una actitud de búsqueda y de análisis sobre la escritura, una mirada analítica y curiosa frente a los textos.

b) Segunda condición para la formación de un nuevo lector:

Focalizar u orientar las actividades de los niños hacia aspectos centrales y básicos de la escritura.

Si los docentes logran elaborar situaciones de aprendizaje a partir de las condiciones anteriores, el resto del trabajo -aprender a leer- será realizado por los niños sin tropiezos, de manera fluida y placentera.

Para ello es necesario que una biblioteca bien seleccionada, aunque no sea cuantiosa, se convierta en el centro de las actividades.

Para mostrar el tipo de reflexiones que los niños realizan sobre la escritura durante el momento de su alfabetización inicial, se recurrirá a dos estudios realizados en el medio rural mexicano, uno de Ferreiro y Rodríguez (1994) y otro de Rodríguez (1997). Estos estudios forman parte de una larga investigación efectuada en diversos tipos de escuela rural, con la finalidad de analizar las condiciones que permiten lograr una alfabetización integral de los niños que asisten a dichas escuelas. Debido a que las circunstancias que favorecen la adquisición temprana de conocimientos sobre la lengua escrita están prácticamente ausentes en el medio rural, los niños del campo llegan a aprender a la escuela todos aquellos aspectos que muchos de los niños de la ciudad han empezado a adquirir fuera de ella. Por estas razones, la observación de las actividades de los niños en el aula de la escuela rural resulta privilegiada.

Textos privilegiados para iniciar a los niños en la lectura

Un tipo de texto ideal para que los niños exploren con resultados productivos es el texto fácilmente memorizable. Se trata de pequeñas rimas, coplas, adivinanzas y canciones que los niños aprenden a repetir de memoria. Contrariamente a lo que el sentido común podría decirnos, estos textos que los niños simulan leer -porque

en realidad se los saben de memoria— resultan ser un recurso didáctico muy valioso. Veamos cómo a partir de un texto memorizado los niños pueden hacer distintos tipos de descubrimientos y reflexiones.

Después de haber disfrutado con la lectura realizada por su maestro del cuento *El rey mocho*, el pequeño grupo de niños y niñas se divierte repitiendo de memoria el estribillo que en éste aparece:

El rey es mocho
no tiene oreja,
por eso usa
peluca vieja.

En este momento, se solicita a uno de los niños repetir oralmente la cancioncilla del cuento y señalar el texto a manera de lectura. Al intentar leerla mientras señala el texto con su dedito, Rodrigo termina de decir la canción cuando aún le quedan dos versos escritos. Entonces dice sorprendido: “¡sobraron!” Lo intenta de nuevo y esta vez ajusta la canción oral a la canción escrita, repitiendo partes de la canción para terminar al mismo tiempo de señalar y de decir oralmente la canción.

Esta actividad lleva a Rodrigo a realizar uno de los descubrimientos básicos de la escritura: que el texto oral se puede transformar en texto escrito y que la acción inversa es igualmente posible. Este tipo de descubrimientos es lo que motiva los intentos de oralización de los niños frente a los textos en el sentido de atribuirles un significado.

Del mismo modo, Alondra lee cada frase del cuento *El rey mocho* señalando cada línea del texto: “el rey es mocho, no tiene oreja; por eso usa, peluca vieja” y logra vincular el texto oral con el texto escrito. Después la investigadora le pregunta:

B: ¿Dirá **mocho** ahí?

A: (señala **oreja**).

B: ¿Dirá **rey**?

A: (señala **rey**).

B: ¿Dirá **oreja**?

A: (señala **peluca**).

B: ¿Dirá **vieja**?

A: No.

B: ¿**Vieja**, no dice?

A: Nooooo.

Las respuestas de Alondra remiten a una conceptualización muy importante que los niños hacen muy al inicio de la alfabetización. Al negar la presencia de la palabra *vieja* en el estribillo, Alondra pareciera pensar que para leer *peluca vieja* basta con escribir *peluca* o que la palabra *vieja* no aparece de manera aislada en este texto. Esta clase de respuesta es común entre los niños en una etapa temprana de la reflexión sobre lo que la escritura representa. Para ellos la escritura inicialmente representa los nombres. Con el tiempo, los niños también admitirán que la escritura representa los adjetivos y los verbos. Y solamente mucho tiempo después podrán reconocer que la escritura representa las palabras funcionales como los artículos, los pronombres, las preposiciones, etc. Esto tiene que ver

con la construcción de la “noción de palabra” (Ferrei-ro, 1978) la cual posibilita comprender que las partes escritas se corresponden con partes del enunciado oral. Los niños tendrán que llegar a hacer las reflexiones que posibiliten “comprender por qué todas las palabras son tratadas como equivalentes en la representación a pesar de pertenecer a clases diferentes; por qué se ignoran las semejanzas de significado y se privilegian las semejanzas sonoras” (Ferreiro, 1986).

Ahora bien, frente a un texto memorizado también pueden realizarse observaciones pormenorizadas como lo hace Mayra con el siguiente fragmento del texto *La polla pinta*:

Una polla pinta
y una colorada
ponen sus huevitos
en la madrugada.
Huasteca

Una vez que Mayra es capaz de repetir de memoria esta copla se procede a preguntar:

- B: Bueno, y ¿dónde dice **pinta**?
M: Aquí (señala **polla**). Ahí está la < i > .
B: ¿Dónde está la < i > ?
M: No está (señala **polla**).
B: ¿Entonces dónde está?
M: Aquí (señala **pinta**).

Mayra ha iniciado la búsqueda de índices gráficos que le permitan estar segura de las interpretaciones que

realiza en los textos. Ella requiere de la presencia de letras en el texto escrito para recuperar lo identificado en el texto oralizado, en este caso de la letra < i > que destaca en la palabra *pinta*.

Ismael, por su parte, repite de memoria un fragmento de la canción “Las mañanitas” y hace la vinculación de las partes escritas y de las partes del texto oral de siguiente modo:

“Las mañanitas”

Despierta mi bien despierta
mira que ya amaneció,
ya los pajarillos cantan
la Luna ya se metió.

- B: ¿Dónde dirá **ya**? Ahí dice muchas veces **ya**.
I: (Sin repetir en voz alta la canción, encuentra y señala **ya** en el cuarto renglón y en el segundo).
B: ¿Hay otro **ya**? Cántala para ver si encuentras otro **ya**.
I: (Canta pero dice “a los pajaritos cantan, la Luna ya se metió” y no encuentra el tercer **ya**).
B: (Se le señala “ya los pajarillos cantan”) ¿Ahí dijiste otra?
I: ¡Ah sí! Aquí dice (señala **ya** identificando las características gráficas de las palabras antes encontradas).
B: Entonces, ¿cómo dirá?
I: Ya los pajaritos cantan, la Luna ya se metió.

Mayra, que va de lo oral a lo escrito, e Ismael, en sentido contrario –de lo escrito a lo oral– nos muestran cómo para leer tiene que haber una coordinación entre ambos aspectos. Se tiene que trabajar en forma coordinada entre aspectos gráficos y sonoros. Ismael, a partir de su exploración gráfica logra cantar “correctamente” la canción (corrige “a los pajaritos cantan” por “ya los pajaritos cantan”); en tanto que Mayra, para quien se destaca la presencia de la letra < i > en la palabra *pinta*, logra, a partir de su búsqueda gráfica, encontrar la palabra escrita. Estos dos niños han abandonado el procedimiento que muchos otros utilizan para analizar los textos que conocen de memoria, que es repetir el texto mientras recorren con la vista y señalan el escrito con su dedito, y pueden deducir qué dice en cada parte del texto. Ellos recurren al conocimiento que han logrado establecer entre los aspectos gráficos y sonoro-gráficos del texto.

Condiciones que favorecerán el aprendizaje de la lectura

Conocimiento previo de los textos

Cuando no se sabe leer en los términos en los que la escuela espera que los niños sepan hacerlo, el conocimiento previo del texto es fundamental para realizar exploraciones y descubrimientos sobre la naturaleza y características de la escritura. Hemos observado la seguridad con la que Alondra, Mayra, Rodrigo e Ismael se manejan al interpretar las unidades del texto que han memorizado: el texto completo, los versos, las palabras,

y hasta las letras de las palabras. Esto no ocurriría de la misma manera si los niños estuvieran trabajando con textos no predecibles, como son los textos que usualmente se utilizan en la escuela para iniciar el aprendizaje de la lectura referentes a las oraciones y frases descontextualizadas como serían, por ejemplo, las oraciones de la siguiente serie, en donde no hay articulación semántica que apoye la lectura y en donde, si no se sabe leer, resulta imposible hacer interpretaciones y deducciones sobre el contenido:

El oso es café.

La niña es Verónica.

Beto tiene novia.

La silla es roja.

El conocimiento “de lo que dice” el texto posibilita realizar observaciones que llevan al descubrimiento de las relaciones sonoro-gráficas características de nuestro sistema de escritura. Una de ellas es el descubrimiento de regularidades en los textos. Por ejemplo, el hecho de que siempre que aparecen en un texto las mismas letras, colocadas en el mismo orden, conducen a una misma interpretación.

Desde luego, no todo está resuelto cuando se conoce por anticipado el texto. Sin embargo, podemos vislumbrar la autonomía que va adquiriendo el niño para continuar explorando el texto cuando conoce su forma sonora y es capaz de realizar una lectura independiente del adulto. En este sentido, la simulación de lectura que realizan los niños sobre los textos que tienen memorizados es fundamental. Cada vez que un

niño vuelve a tener en sus manos este tipo de texto puede continuar descubriendo características básicas e inherentes al sistema de escritura.

En el mercado existen cuentos infantiles que apoyan la lectura de los niños, tanto porque presentan frases reiterativas, como porque se acompañan por ilustraciones que apoyan la interpretación y facilitan la anticipación de su contenido. La lectura de estos textos, compartida entre maestros y niños, resulta ser un elemento esencial para iniciarse en la lectura.

Conocimiento de la forma del lenguaje escrito

La biblioteca escolar y la biblioteca de aula constituyen recursos indispensables para la formación de lectores. No se puede decir que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo cuando en las aulas se trabaja sólo con textos escolares. Los aprendices de la lectura tienen la necesidad de experimentar con verdaderos libros, enciclopedias, poesía, instructivos diversos, libros de cuentos, libros de leyendas, de adivinanzas, periódicos, folletos y todo tipo de textos informativos. Este acercamiento puede empezar con la audición de la lectura de otros más experimentados. De esta manera y aun antes de realizar lectura por sí mismos, los niños reconocen que la escritura se caracteriza por el uso predominante de lenguaje formal (Teberosky, 1990).

Veamos los conocimientos sobre la forma del lenguaje escrito que logran los niños al experimentar con múltiples textos en una biblioteca. Los niños Jesús (J), Verónica (V) y su maestro (M) se encuentran tra-

bajando con algunos libros de la biblioteca de aula. El lenguaje característico del texto, que en este caso es el lenguaje rimado, es advertido por los niños y se vuelve objeto de diferenciaciones específicas. Los niños pueden determinar las características de los textos a partir de su lectura.

En el momento de la observación, se está trabajando sobre la diferencia entre un cuento en verso *Julieta estáte quieta* y una antología de coplas *Amapolita*.

M: ¿Este es un cuento? (refiriéndose a *Amapolita*, el libro de coplas).

J: No, es una hoja en cada uno, son versos.

M: ¿Qué son los versos?

J: Son para decirse y para contarse, de los que riman.

V: Mire maestro, colorada y madrugada riman.

J: Sí, riman porque tienen tres letras iguales al último.

M: Entonces, ¿el libro de *Amapolita* y el de *Julieta* son iguales?

J: Sí, pero mire, el de *Julieta*... son versos en familia y el de *Amapolita* son versos aparte.

Jesús consigue, en palabras de niño, explicar la distinción entre una sola historia contada en versos (versos en familia) y un conjunto de versos sobre temas diferentes (versos aparte). Este conocimiento ha sido posible por la lectura realizada familiarmente de los libros de la biblioteca y por el análisis del lenguaje de cada tipo de texto, realizado por supuesto, de acuerdo con las orientaciones y solicitudes del maestro.

Observemos ahora lo que ocurre mientras los niños leen el cuento *Del topito Birolo y de todo lo que pudo haberle caído en la cabeza*, de la Colección Libros del Rincón. En este cuento, el Topito Birolo (personaje central) anda en busca de alguien que hizo en su cabeza una “plasta olorosa”, y al toparse con distintos animales les pregunta; “¿Fuiste tú quien se hizo en mi cabeza?” En el cuento, las frases que se reiteran y las ilustraciones invitan a la lectura a quienes empiezan a leer. La entrevista se centra en la interpretación del cuento que hacen dos niñas (Mayra y Alondra) que se encuentran trabajando con él. En esta actividad el reto para las niñas es repetir las frases tal y como aparecen en el cuento.

B: Me van a decir ahora ustedes. Aquí dice (mostrando texto) “¿Fuiste tú quien se hizo en mi cabeza?– le preguntó a la paloma Currucucú el Topito Birolo”. Fíjate como son las letras... “Fuiste tú quien se hizo en mi cabeza, le preguntó a la paloma Currucucú el Topito Birolo”. Y mira cómo contesta (señala texto). “Yo no, cómo crees. Yo hago así, le contestó desde los aires la paloma. Y ¡Plaff!” Quiero que me digan, si le damos la vuelta, aquí (episodio del conejo). Fíjense como son las letras... ¿se parecen?

M: ¡Sí!

B: ¿Qué dirá aquí?

....

(Tercer episodio: Conejo Rafael)

B: Ahora Alondra.

A: ¿Fuiste tú quien se hizo en mi cabeza?, le preguntó al ratón... que diga, al conejo (simula leer).

M: Al conejo Rafael.

B: Al conejo Rafael.

M: Le preguntó, no, yo no fui, yo no fui ¿cómo crees? yo hago así.

(Quinto episodio: vaca Elodia)

B: Muy bien, ahora sigue otra vez ella (Mayra) y tú le vas diciendo.

M: ¿Fuiste tú la que te hiciste en mi cabeza? ¡Cómo crees, yo no fui!

A: No es cierto. Dice, ¿fuiste tú quien se hizo en mi cabeza? No yo no fui, cómo crees yo hago así. Ay mamá.

B: Plof, plof.

Vemos que, mientras Mayra cambia la fórmula de la pregunta original (fuiste tú la que, fuiste tú el que), Alondra logra repetir las palabras del cuento, utilizando el pronombre “quien” (fuiste tú quien se hizo en mi cabeza). Alondra advierte la diferencia entre ambas formas de hacer la referencia y corrige a su amiga. La importancia de ser capaz de repetir las palabras del texto viene de la necesidad de conocer las fórmulas propias del lenguaje escrito. Esto prepara para leer, para saber qué esperar y poder realizar anticipaciones mientras se va leyendo. Esta es una de las estrategias utilizadas por los lectores experimentados.

Conocimiento de las funciones sociales de la escritura

Tanto el conocimiento de las formas propias del lenguaje escrito como el conocimiento del tipo de información que es posible encontrar en los distintos tipos de texto, prepara a los niños para ser lectores eficientes. Aun sin poder leer por sí solos, los niños pueden tener amplios conocimientos sobre las funciones sociales de la escritura y recurrir a los textos con intenciones definidas; pueden reconocer las intenciones con las que los escritores hacen sus textos y con las que los lectores acuden a ellos.

Veamos lo que ocurre en el aula cuando se realizan actividades relacionadas con la exploración de la información que contienen los textos y las funciones sociales que cumplen. En ellas participan varios niños de diferente edad y grados escolares, y que tienen, por tanto, diferentes tipos de conocimientos (Ferreiro y Rodríguez, 1994). La maestra entrega a cada niño un texto distinto. Tras un periodo de exploración, un niño hace una serie de observaciones, mientras que los más pequeños escuchan a su compañero y participan de sus comentarios. Indudablemente que de esta heterogeneidad de conocimientos todos salen ganando.

G: Maestra (observando un periódico), aquí también hubo elecciones.

M: ¿Y dónde más hubo?

G: Pues aquí dice en el periódico que... el colegio electoral, que no se qué...

M: ¿Y, entonces puede ser que en el periódico venga algo de la elección de Pontezuelas?

Todos: ¡No!

M: ¿Por qué?

...

E: Porque no vimos a nadie que sacara fotos.

G: Aquí hay muchas. Dice "en la casilla... el sufragio...".

M: ¿Qué será sufragio?

L: Lo podemos buscar en el diccionario.

M: Oigan, y el periódico, ¿se parece al libro?

Todos: ¡No!

M: ¿Como qué cosas hay en el periódico?

G: Pues de los deportes, de las noticias, de lo que pasa.

M: Entonces las noticias, ¿son de algo que pasó?

Todos: ¡Síiii!

Como puede observarse, las respuestas y comentarios que hacen Gerardo (G), Eduardo (E) y Luis Santiago (L) resultan muy productivas para los más pequeños que participan de este evento de clase. Ellos escuchan con interés que los periódicos brindan información sobre acontecimientos reales tales como noticias y deportes, entre otros. Los niños mayores dan pistas sobre la forma como los periódicos obtienen la información que aparece en ellos, que es a través de personas que acuden al lugar de los hechos y reportan los acontecimientos: los reporteros que toman fotos. Por otra parte, cabe señalar la participación del maestro (M), cuyas preguntas hacen posible explicitar el conocimiento que los niños han elaborado en el contacto con los libros y la lectura.

Invitar a los niños a conocer el contenido de los libros de la biblioteca de aula y de la escuela es una manera de formarlos como lectores interesados y activos. Un comienzo de este tipo seguramente dejará a los niños en mejores condiciones para enfrentar los retos de lectura que se les van presentando. Cuando queremos saber si nuestros alumnos están leyendo y logrando entusiasmarse con la lectura, podemos empezar por crear situaciones que revelen el sentido y la importancia que ésta tiene para ellos. Veamos esta otra situación:

- M: ¿Han leído el libro *El caballo volador*?
- R: Sí, yo lo he leído cuatro veces. Se trata del rey de Persia. Que un mago le regaló un caballo volador y su hijo montó y no podía volar, y hasta que salió la luna le vio la palanquita, pero aterrizó en otro pueblo de otro rey. Y de ahí se fue a la casa y que una muchacha muy bonita estaba ahí y luego se metió por la ventana y ahí estaba un guardia y luego le dijeron al rey que ahí estaba un ladrón en el comedor y luego fue mucha gente y luego se regresó a su casa, pero la hija... y se casaron.
- F: En el libro *Teatro cuentos*, viene "El bueno hombre y su hijo, El pastor turulato, La asamblea de los ratones y Juancito y María".
- Ro: (Está frente a la biblioteca, toma una colección de *Libros de Folidoro* y va diciendo lo siguiente sin leer) Éste trae

el de "El hombre flojo", "El conejito tijera", "La ratonera", "Las uvas", "El comilón". Este es de versos.

- M: ¿De qué se trata *La boda de la ratita*?
- J: De una ratita que se casaba y luego un día se va a misa y le dijo el ratón Pérez "ahí atizas la olla de frijoles" y luego se fue para adentro de la olla y se coció.
- Mu: El de *La zorra y las uvas*. Que era una zorrita muy linda, que quiere uvas y no las alcanza y dice que están muy verdes.

Y así, siguen platicando sobre el contenido de muchos libros. Estos niños son unos devoradores de libros, han leído gran parte de su biblioteca.

Cuando el maestro logra interesar a los niños en la lectura y establece un clima en la clase que posibilita el intercambio, la comunicación y el trabajo en colaboración, los niños interactúan favorablemente para el aprendizaje y de esta manera las fuentes de información se multiplican. Esto es muy importante para la formación de lectores, aunque implica un cambio de perspectiva sobre quién enseña y quién aprende en las aulas. Veamos otro ejemplo:

(Se está hablando del contenido del libro *Julieta estáte quieta*).

- M: ¿Tú lo leíste Cuco?
- C: Me lo leyó Coco (una hermana mayor).
- M: ¿Tú lo leíste Mauricio?
- Mu: Me lo leyó Chuy y los de tercero.

Ro: A mí me lo leyó Vero.

M: Y tú Jaime, ¿lo leíste?

J: No.

M: Entonces, ¿cómo sabes que es de versos?

J: Porque lo estaban leyendo los de segundo.

La conformación de equipos para la realización de actividades de lectura puede ser diversa. Según el propósito que tengamos, podemos organizar equipos de composición más o menos homogénea, pero encontraremos que la ventaja pedagógica aumenta conforme aumenta la heterogeneidad de conocimientos entre los niños. Esto puede ser apreciado en el ejemplo anterior, que retrata las ventajas de conseguir que interactúen niños de distintos grados escolares, distintas edades y distintos grados de dominio de la lectura. En este equipo se encontraban niños con dominio pleno de la lectura y niños que aún no lograban leer solos.

Interpretación de imágenes

Para finalizar abordaremos un último elemento textual: las ilustraciones que acompañan a los textos o que, incluso, los sustituyen. Se trata de los cuentos realizados únicamente en imágenes.

Con frecuencia encontramos que una actividad a la que se recurre cuando se trata de iniciar a los niños en la lectura es la interpretación de imágenes. En ocasiones se considera que al leer libros que sólo contienen imágenes (sin texto escrito) se simplifica la tarea. En las siguientes situaciones veremos cómo la lectura o in-

terpretación de las imágenes no es una actividad sencilla, resultado de un conocimiento obvio, sino que es producto de múltiples experiencias de lectura.

B: Este libro se llama *La brujita atarantada*. Los tres van a ver este cuentecito y después me van a decir un cuento, me lo van a ir diciendo para que yo lo escriba. Así como los cuentos que hemos leído, ¿de qué se trata?

M: La brujita está despierta y aquí está el pato (da detalles de dos cuadros diferentes).

A: La brujita está despierta y está sentada y acá también está sentada.

B: Pero yo quiero que lo digan como está en los libros.

M: Leerlo, pero yo no sé leer.

B: Pero si ahí no tiene letras. Si le pusiéramos letras, ¿qué diría? Fíjate en todo el cuento. Rodrigo, primero fíjate en todo, todo, todo. (Todos lo miran).

R: Primero está sentada y el gato está dormido y luego está el patito y está sentada y el gato está despierto. Y luego está haciendo magia.

B: ¿Dónde comienza este cuentecito, Rodrigo?

R: ¿Dónde comienza? Empieza aquí (correcto) y acaba aquí (señala la parte superior de la segunda hoja incorrectamente).

B: A ver, ¿qué pasa primero aquí?

R: Ahí primero está dormido el gato y está sentada la bruja, luego está sentada la bruja y este... el gato, el patito está, y el gato está, el patito está...

M: El gato está dormido y el patito está despierto.

Los niños no logran narrar el cuento porque no pueden integrar las imágenes en una secuencia de acontecimientos. No pueden atribuirles un orden para hacer una historieta, pues no logran conformar como un personaje a la brujita cuya imagen aparece reiteradamente. Es claro que, contra lo que el sentido común puede decir, la dinamización de las imágenes que aparecen en una ilustración es el resultado de la actividad experta de los lectores. La secuencia de acciones la construye el lector como resultado de múltiples experiencias con libros y con otros lectores.

Un segundo ejemplo del conocimiento que se requiere para interpretar las imágenes lo ofrece Ismael, quien trata de resolver la narración del cuento tradicional *El cuervo y el zorro*.

B: ¿De qué se tratará? (muestra el cuento en el libro).

I: De dos lobos feroces (ve el libro abierto con las imágenes del zorro y no identifica que se trata del mismo personaje en ambas).

B: Te lo voy a leer (le lee todo el cuento).

....

I: La zorra le cantó un canto, la zorra se lo cantó un canto y del canto se tapó las

orejas y dejó caer el cacho de queso y se lo comió despacio.

B: Se lo comió despacio... Éste, ¿cuál es? (imagen del cuervo).

I: La zorra.

B: ¿Y éste? (imagen del zorro).

I: El lobo.

.....

B: ¿Cuántos salen en este cuento?

I: Cuatro.

B: ¿Cuáles son?

I: Éstos (señala todas las imágenes de ambas páginas).

B: Éste es uno, ¿y éste otro? (el mismo cuervo).

I: Un perico y otro perico.

Ismael no consigue atribuir la misma identidad a todas las imágenes del zorro, ni a las del cuervo, por lo que cada vez que aparece la ilustración de uno o de otro, la interpreta como un personaje diferente. Además, el hecho de desconocer las denominaciones *cuervo* (le llama perico), y *zorra* (llama "zorra" al *cuervo*), le dificulta todavía más el comprender que se trata de una historia.

Como puede verse, en ninguno de los dos casos, los niños consiguen interpretar las imágenes convencionalmente. No pueden darles un orden a los cuadros para conformar una historieta. En el caso de *La brujita atarantada* descubrimos que los niños tampoco lograban construir el significado de las transformaciones hechas por la magia de la brujita, el significado de la

varita mágica o de las estrellitas que salen de la varita. En resumen, los niños requieren de la mediación de un intérprete que contribuya con sus preguntas y sus observaciones a la interpretación convencional de las imágenes. Las ilustraciones, igual que todos los aspectos del lenguaje escrito, no son objetos que los niños puedan entender inmediatamente. Estos se conocen a partir de la experiencia con los textos y con otros lectores.

Ana Teberosky (1982) señala que los intercambios de información que se producen al trabajar colectivamente pueden considerarse según dos criterios: informaciones sobre las propiedades físicas de la escritura —propiedades observables en el objeto— e informaciones sobre propiedades convencionales; es decir, propiedades no observables de manera inmediata porque son implícitas al sistema. Estas últimas sólo pueden ser conocidas a través de un mediador que transmite el valor social del sistema. La diferencia entre una y otra clase de información es clara, ya que los valores sociales no se reflejan en las propiedades físicas del objeto. Es aquí donde el papel del profesor, como informante, se hace patente. De la misma manera se valora la información dada por los pares en situaciones de aprendizaje.

Conclusiones

Hemos analizado las reflexiones que los niños pueden y deben realizar para formarse como lectores en la escuela. También hemos observado la forma en que los adultos y otros niños pueden dirigir la atención de un niño hacia aspectos centrales de la escritura. Traba-

jando de esta manera en la escuela es posible conducir deliberadamente a los niños a ser lectores eficientes. Los ejemplos presentados en este capítulo no pretenden ser exhaustivos de todo el proceso reflexivo que requieren realizar los niños para convertirse en lectores. Sin embargo, si éstos consiguen modelar el tipo de actitud que se requiere asumir cuando se pretende apoyar, conducir y orientar el aprendizaje de los alumnos en la escuela, quedaremos satisfechos.