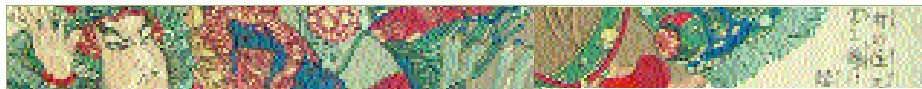


INMERSIÓN EN LIBROS Y LECTURAS. UNA PROPUESTA PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN CONTEXTOS MULTILINGÜES

ANA TEBEROSKY*
ANGÉLICA SEPÚLVEDA**

En la actualidad, muchas escuelas de preescolar y primaria reciben alumnos de familias inmigrantes, de diferentes orígenes lingüísticos. En estas escuelas resultan muy importantes dos cuestiones: el acceso de los alumnos a la lengua escolar y la adaptación de la enseñanza a las competencias infantiles. Entre estos asuntos, el tema de los materiales didácticos no es superfluo, puesto que la mayoría de ellos no están pensados para esta población y las familias no suelen hablar ni usar material escrito en la lengua escolar. En este artículo se presenta una propuesta de intervención/innovación en la enseñanza del lenguaje escrito en cursos de primero y segundo de Educación Primaria, en escuelas de contexto multilingüe. Esta consiste en proponer una selección de libros como material de alfabetización, una serie de actividades que se realizan con estos libros y una propuesta de ajuste de los objetivos curriculares para conseguir el desarrollo de las competencias orales y escritas de los alumnos.



Nowadays, many pre- and primary schools receive students from immigrant families, from different linguistic origins. In these schools, two matters are of great importance: the access of the students to the language spoken at school and the adaptation of teaching to children abilities. As for these matters, the issue of teaching materials is not superfluous, as most of these are not considered for this population, and families usually do not speak nor use material written in the language used at school. In this article, we present a proposal of intervention/innovation in the teaching of written language in first and second courses of Primary Education, in these schools of multilingual context. The experience involves providing a selection of books as literacy material, a series of activities that are carried out using these books, and an adjustment proposal of the curricular objectives to achieve the development of the student's oral and written abilities.

Introducción

En la alfabetización inicial existe actualmente una tensión entre la representación normativa de la enseñanza y la aspiración constructivista sobre el aprendizaje. Esa tensión se manifiesta más claramente en la escritura (porque no se acepta que los niños escriban antes de saber todas las letras) que en la lectura (porque se acepta que antes de saber leer, el niño puede aprender a escuchar lecturas e historias contadas). Lo que pretendemos proponer aquí es una perspectiva que comprenda ambas actividades en una concepción de la alfabetización inicial de construcción del niño como lector y como escritor.

Para ser lector antes de saber leer, o escritor antes de hacerlo de forma convencional, es necesario interactuar con lectores y con libros, más que con los escritos de la pizarra o de las fichas didácticas (“textos huérfanos”, según Bruner, 1991). Desde esta perspectiva constructivista, nuestra intención es presentar una propuesta de innovación para la enseñanza inicial del lenguaje escrito que resulta de la reflexión y asesoramiento a aulas multilingües. Se trata de un modelo mediado de inmersión en el lenguaje y en la alfabetización por medio de libros de calidad literaria. A continuación, se presenta la justificación de la propuesta, una explicación de la opción por los libros y una descripción de las principales actividades. Este artículo tiene una finalidad propositiva y no prescriptiva, es decir, nuestra intención es seguir aportando ideas, ejemplos y reflexiones sobre prácticas de alfabetización inicial útiles para responder a las necesidades actuales de la educación.

Justificación

En la alfabetización inicial, consideramos preferible utilizar siempre los textos en su soporte material, es decir, en libros, periódicos, folletos, etc. Nuestra propuesta focaliza la atención en el uso de libros de literatura infantil. La presentación de los textos con su soporte facilita que la maestra pueda relacionarlos no solo con la lectura, sino con las actividades más específicas de leer, escribir y hablar sobre lo leído y lo escrito para aprender lengua y lenguaje escrito. Así, el libro da lugar a tres actividades: la lectura del



texto, la escritura de algún texto por parte del niño y el hablar sobre el libro, el texto y lo escrito para suscitar una reflexión sobre ellos¹. El objetivo práctico de usar los libros en la alfabetización puede parecer demasiado utilitario para quienes defienden el gusto por la lectura en sí o para quienes ven en ello fines ideológicos o culturales. Sin embargo, este objetivo se justifica plenamente en la niñez en términos generales y mucho más aun en escuelas como las de Barcelona, pobladas con alumnos de diverso origen cultural y lingüístico, alumnos cuyas posibilidades de aspirar a ser buenos lectores puede estar en duda. La tarea de construir un lector y escritor tiene como principal objetivo ayudar a este aprendiz para que interprete los textos, sus temas, sus contenidos, pero además, y sobre todo, controlar las condiciones de recepción de estos lectores aprendices en proceso de aprender al mismo tiempo la lengua y su escritura.

En la propuesta que presentamos aquí, las modalidades de lectura puestas en práctica por la maestra son diversas: lectura en voz alta, lectura compartida y participativa, lectura guiada y

lectura silenciosa; sin embargo, todas están orientadas a ayudar a comprender el contenido temático del texto tanto como a perseguir dos objetivos de enseñanza: a) ayudar a explorar el libro como soporte del texto y como objeto semiótico, y b) ayudar a comprender y apropiarse del texto como discurso.

La escritura que se propone es una *reescritura*, es decir, una mimesis de lo que se ha aprendido sobre el texto en tanto discurso a partir de esas diferentes modalidades de lectura organizadas por la maestra. El texto leído pasa a ser una fuente que origina otro producido por el niño a imitación del leído.

El “hablar sobre” que se propone se realiza tanto sobre el soporte y sus componentes semióticos (ilustración, disposición en la página, relaciones entre texto e imágenes) como sobre el discurso leído, e implica comentarios orientados a poner de relieve nociones en relación con el libro y con el lenguaje del texto. Es decir, se trata de un “habla sobre el lenguaje” o *habla metalingüística*. También se habla sobre los personajes, sus acciones e intenciones, así como sobre el propio proceso de comprensión del alumno o *habla metacognitiva*. Finalmente, se habla sobre el libro, la ilustración y el texto, para destacar sus componentes, sus recursos, sus unidades, es decir, *habla metalectrada*. Al igual que otros autores (Chambers, 1993), proponemos “hablar sobre” para entender, memorizar y adquirir cultura letrada alrededor de la lectura de libros. Por ende, tanto para la maestra como para los alumnos queda claro que la lectura se realiza en el contexto de la oralidad y de la materialidad (“hablar sobre los libros y los textos producidos” en la reescritura antes mencionada).

En cuanto a los materiales de lectura, se propone abandonar el uso exclusivo de fichas y manuales, que pretenden facilitar la lectura porque van “paso a paso”. En el caso de las fichas, porque son un material sin soporte, y en el caso de los manuales, porque están fuera de todo contexto de uso más allá del escolar. En ese sentido, proponemos libros de literatura infantil escogidos con criterios psicoeducativos, en función del conocimiento de las capacidades del niño como aprendiz hablante y aprendiz lector y escritor. Así, al abandonar los libros didácticos en favor de los libros literarios se toma una decisión que no es sencilla. Margaret

Meek (1988) sostiene que en los trabajos sobre la lectura se ha prestado muy poca atención a lo que se lee; que los investigadores y educadores tratan los textos como una sustancia neutra, material de investigación o material didáctico puro, como si el lector hiciera lo mismo cuando lee un cuento, un poema, un horario o una noticia. Lesnik-Oberstein (1999), por su parte, sostiene que la literatura infantil ha tenido muy poco en cuenta el desarrollo cognitivo del niño, como si este fuera solo un ámbito de la psicología evolutiva. En la literatura infantil, aunque la construcción del lector implícito como audiencia es deliberada (en el sentido de Iser, 1987²) no siempre responden a la realidad evolutiva del niño, a cuáles son las capacidades que se atribuyen a un lector pequeño, cuál es el grado de su independencia cognitiva. Parecería haber una división del trabajo entre educadores y literatos –unos para enseñar y otros para hacer disfrutar–, y se ha olvidado que la audiencia infantil está formada por niños que son alumnos al mismo tiempo, que están aprendiendo sobre el lenguaje y su uso o, mejor dicho, sobre el lenguaje por medio de su uso³.

Orientados por este objetivo de usar los libros como instrumento educativo en la alfabetización inicial, proponemos una serie de criterios que tienen en cuenta, por un lado, las tres actividades ya mencionadas y, por el otro, las características del alumno que aprende. Entre los textos dirigidos a niños escogimos los cuentos tradicionales y un género denominado *álbum* que resulta muy estimulante por razones que expondremos más adelante.

En esta propuesta se planifican las actividades a partir de los libros. Desde el punto de vista didáctico, cada trabajo con un libro puede durar alrededor de una semana o dos. De este modo, se pueden llegar a leer y trabajar entre 12 y 15 libros por curso⁴. En lo que sigue se exponen los criterios que orientan la búsqueda y selección de los libros para la clase.

Los criterios para seleccionar los libros

En la actualidad, muchas voces reclaman la necesidad de tener en cuenta la realidad psicológica del niño en la literatura infantil (Meek, 1988;

Grossmann, 1996; Lesnik-Oberstein, 1999; Pantaleo, 2002; Sipe, 2002; Nikolajeva, 2003; Martinez, Roser y Dooley, 2003). Sin embargo, hasta hace poco tiempo había escasos trabajos sobre textos infantiles desde la psicología evolutiva y la educación; en cambio, se habían realizado muchos en el campo literario o artístico.

En nuestra selección, excluimos los libros didácticos, es decir, manuales y fichas, pero conservamos los abecedarios y los imaginarios (de vocabulario y conceptos). Entre los libros no didácticos, seleccionamos los cuentos tradicionales y los contemporáneos. En lo posible, preferimos aquellos libros con formato álbum.

Dentro de la categoría álbum existen varios tipos para los niveles iniciales: los álbumes con fines educativos que no son narrativos (por ejemplo, los abecedarios), en los que hay predominio de la ilustración. También existen álbumes narrativos que presentan o bien una distribución equitativa entre texto e ilustración, o un predominio de la imagen con poco o ningún texto, o un predominio del texto sobre la imagen. Finalmente, también hay álbumes informativos. Nikolajeva (2003) propone diferenciarlos según sean libros de imágenes, narraciones ilustradas o libros ilustrados.

Estos álbumes pueden presentar una variedad grande de géneros (cuentos de hadas, de aventuras, poesía, fábulas, etc.), de temáticas (temas de familia, del mundo, de la identidad, multiculturalismo, etc.) y de elementos gráficos (forma, color, proporción, disposición y técnicas de la ilustración, así como tipografía, formato y construcción del texto). Desde el punto de vista lingüístico, recurren a diversos rasgos discursivos, entre ellos la *intertextualidad* (conexión con otros textos por citación, imitación, alusión o parodia) y la *metaficción* o llamada de atención sobre las formas de producir los textos de ficción. Nikolajeva (2003) sostiene que estas características son más apreciadas por los adultos que por los niños y ello es una muestra de que el álbum, más que cualquier otro tipo de libros, tiene una audiencia dual.

Los motivos por los que seleccionamos el formato álbum en general, y los textos de literatura infantil en particular, están relacionados con las siguientes características:

- ◆ La excelente calidad artística que suelen presentar muchos álbumes, no solo en la

ilustración, sino también en los textos, en el diseño gráfico y en la elección de temas atractivos e interesantes para los niños.

- ◆ El álbum presenta una relación de interdependencia entre texto e ilustración, combinando las formas verbal y visual de comunicación, que cooperan así en la creación del sentido (Sipe, 2002; Colomer, 2002). Los estudios muestran que la presencia de imagen junto al texto ayuda al niño al iniciarse en el proceso de dar sentido a su experiencia como lector (Nikolajeva, 2003). La ilustración colabora con el texto como soporte a la comprensión, lo que da lugar a un doble relato entre el texto y las imágenes, entre los que se puede distribuir (repetir o complementar), la información sobre aspectos espaciotemporales, personajes, trama, etcétera.
- ◆ El álbum construye al lector como una audiencia dual. En efecto, se dirige tanto al niño como al adulto, estableciendo a ambos como co-lectores: la audiencia primaria es el niño pero la audiencia secundaria es el adulto (Nikolajeva, 2002; 2003). Se trata de una concepción interactiva de la lectura que se ve claramente plasmada en el álbum (Grossmann, 1996).
- ◆ Es evidente la importancia de la ilustración, pero también los aspectos tipográficos, que en estos casos son incluso “ilustrados”. Por ejemplo, el recurso de cambiar el tipo, color o tamaño de letra da la posibilidad de otorgar funciones a estas variaciones, lo que habitualmente sucede en los álbumes para niños. Algunas de estas funciones son: hacer más visibles palabras (con negrita o mediante el tamaño) o expresiones que permiten intensificar la voz de un personaje (mediante el tamaño), expresar intenciones (mediante el color), poner en evidencia la polifonía (Tauveron, 2002), diferenciar narración de discurso o narración de descripción. Estos aspectos gráficos, y otros como la disposición o el formato en la página, son de gran importancia para los lectores iniciales.

Además de estas características, está la propiedad del texto literario como discurso narrativo (Carter, 1996). Debido a que los criterios más frecuentes para producir y para elegir textos son de contenido y tema, la estructura narrativa y el

lenguaje como forma de expresión reciben poca atención explícita en los ámbitos educativos (Grossmann, 1996; Stephens, 1999). Sin embargo, es por medio del lenguaje como las cosas están representadas y las opciones lingüísticas concretas ponen en evidencia nuestra concepción sobre la lectura y sobre los lectores.

La Tabla 1 presenta una síntesis de las razones anteriores considerando las necesidades educativas a las que pueden responder la incorporación de libros de literatura infantil tipo álbum en la enseñanza inicial del lenguaje escrito y las respuestas que se pueden esperar por parte de los alumnos.

TABLA 1. Razones para el uso de álbumes como material de trabajo en la alfabetización inicial

Necesidades educativas	Características del álbum	Respuestas de los alumnos
Promover una entrada al lenguaje escrito por medio de la frecuentación con textos reales: libros como soportes, narración como género, lenguaje literario como registro.	Textos auténticos, libros reales con distribución de la información y del sentido del mensaje entre la ilustración y el texto.	Respuestas de escuchar y mirar los libros y las lecturas, aprendizaje sobre la cultura letrada (libros, personajes, autores, ilustradores).
Crear un ambiente alfabetizador con lectores de textos como modelos para escuchar y mirar.	Audiencia dual: dirigido a adultos y niños. Origen del texto en la oralidad de la lectura en voz alta.	Respuestas a los modelos de lectura y de lectores, manejo de los libros, imitación del lenguaje literario y aprehensión de las ilustraciones y de los formatos.
Focalizar sobre el lenguaje (forma, significado, presentación gráfica) en el proceso de apropiación del lenguaje escrito.	Riqueza lingüística, tipográfica, plástica y de disposición del texto en la página, que ponen de relieve o ayudan a la visualización del texto y sus partes (onomatopéyas, palabras, frases fijas, listas, diálogos, etc.). Ilustración como juego visual que promueve la comprensión del mensaje y la manipulación del libro. Textos como juegos de lenguaje y recursos literarios que se apoyan en la oralidad y en una variedad de géneros.	Respuestas por medio de varias formas de representación: materialización, dramatización, juego simbólico, dibujo, escritura. El acto de reescritura por medio de la mimesis de lo escrito, sus elementos y su organización. Conceptualización del texto y sus partes (palabras, frases, expresiones formularias, discurso referido, definiciones, etc.).
Promover actividades de lectura, habla, comentario y discusión para compartir lo leído y crear una respuesta letrada en los alumnos.	Concepción del álbum no solo desde la lectura sino desde la recepción del “acto de lectura”. Constituye un material que no se “agota”, da lugar a varias lecturas, a la citación y contiene recursos que lo caracterizan como mundo letrado.	Repetición de la lectura que da lugar a más de una mirada y más de una lectura: mirar las ilustraciones, escuchar/leer el texto, hablar sobre el formato, discutir el mensaje, hablar sobre las intenciones y recursos del autor/ilustrador, reproducir el texto a la manera de los autores.

Los cuentos tradicionales y muchas narraciones actuales intentan conservar relación con la tradición oral, lo que se hace evidente en sus temáticas, en su estructura narrativa y en el lenguaje. En efecto, esto se pone de manifiesto en la estructura canónica del relato, con sus agentes (personajes) acciones e intenciones, tan importantes para organizar la memoria, el conocimiento del mundo y el lenguaje (Bruner, 1988; 1991). También podemos notar esta relación en aspectos discursivos como el uso del lenguaje formulario, la prosodia repetitiva, el ritmo narrativo por encadenamiento, los juegos de palabras y la incorporación de discurso referido en los diálogos. Estas propiedades narrativas y lingüísticas son especialmente adecuadas a la audiencia infantil en proceso de aprender lenguaje y escritura.

Concretamente, hemos escogido los siguientes tipos de libros:

- ◆ *Abecedarios ilustrados*: son los libros pedagógicos más antiguos. El objetivo de sus páginas es que el lector se familiarice con las letras del alfabeto. Pueden tomar la forma de un vocabulario, de poesía, fábulas, juegos de palabras o pequeñas historias inspiradas en la vida cotidiana del niño. A pesar de su antigüedad, siguen siendo un material pertinente para la alfabetización, y en la actualidad están disponibles abecedarios de mucha calidad y originalidad (como el de Cherician, 2001).
- ◆ *Vocabularios ilustrados*: herederos del *Orbis Pictus* de Comenio, son libros con imágenes cuya función es referencial, de ayuda en la denominación de los objetos del mundo. También han recibido críticas, pero se puede hacer un uso adaptado y constructivo de este tipo de material. En nuestra propuesta, se eligen esta clase de libros cuya relación entre dibujo y texto no es simple, buscando variaciones en el dibujo o en el texto (por ejemplo, varios elementos en la imagen o varias palabras en el texto).
- ◆ *Cuentos tradicionales*: nuestra elección no reside tanto en criterios de contenido como en las propiedades lingüísticas. Los cuentos tradicionales son ricos tanto desde el punto de vista lexical (palabras poco frecuentes, expresiones fijas, fórmulas, etc.), como

desde sus recursos lingüísticos (marcadores discursivos y recursos de conexión temporal y causal, así como las referencias espaciales).

- ◆ *Álbum narrativo*: como ya se ha dicho, escogimos aquellos libros en formato álbum que presenten narraciones acumulativas, encadenadas o contrastes, entre otras. Por ejemplo, relatos de narración encadenada por secuencias de preguntas y respuestas (como en *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* de Holzwarth Werner), por encadenamientos sustitutos (como en “El baño” de *Historias de ratones* de Arnold Lobel), por acumulación de elementos (como en *La casa de la mosca fosca* o *Corre, corre carbasseta* de Eva Mejuto), por enumeración sucesiva (como en “Nubes” de *Historias de ratones*). O bien relatos que relacionan los elementos por contrastes entre estados (como en “El baño” de *Historias de ratones*), contrastes en la apariencia (como en “Ratón Muy Alto y Ratón Muy Bajo” de *Historias de ratones*), actitudes de los personajes (como en *La rana y el extraño* de Max Velthuijs) o por escenarios opuestos (como el bosque y la ciudad en *El lobo que era bueno* de José Agustín Goytisolo). Escogimos también los libros que presentan diálogos en discurso directo pero también en discurso indirecto (con referencia a intenciones, sentimientos, puntos de vista, como en *¡No, no y no!* de Mereille d’Allancé, o en *La pequeña marioneta* de Gabrielle Vincent).

Descripción de las actividades centrales de la propuesta

Como hemos comentado, se desarrollan tres tipos de actividades alrededor de los libros: la lectura, la reescritura y el hablar sobre lo leído y lo escrito. La programación conjunta de estas actividades no obedece a secuencias establecidas o pasos dentro de una unidad didáctica, sino que responde a una concepción del proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. Detrás de esta decisión hay una concepción bien definida de qué es leer y escribir, cómo se aprende, cuáles son las funciones del leer, el escribir y el hablar sobre los textos.

La lectura

Margaret Meek (1988) critica a aquellos entendidos en lectura que toman una actitud “causal hacia los textos” al describir el proceso de lectura, como si todo dependiera del texto sin participación del lector. En cambio, sostiene que los lectores se dan a sí mismos “lecciones privadas” al relacionarse con los textos, y sugiere que si queremos observar las lecciones que los niños han aprendido de los textos que leen, tenemos que buscarlas en lo que escriben. Meek hace referencia a dos concepciones de la lectura: una concepción que atribuye al texto toda la autoridad, en la que la lectura es una captación más o menos fiel del texto. La otra, que distribuye la comprensión de lo leído entre el texto y sus condiciones de recepción (Jauss, 1978; Chartier, 1992). Desde el punto de vista educativo, la segunda concepción es mucho más constructiva.

La reescritura

Desde hace tiempo proponemos la reescritura de textos leídos como actividad de apropiación de los textos escritos; es decir, escribir a partir de haber leído⁵ (Teberosky, 1993). En efecto, el análisis de las reescrituras infantiles ha sido muy útil en muchas investigaciones (Ferreiro, et al., 1996; Teberosky, 1993; Teberosky y Sepúlveda, en prensa) y, entre otros rasgos, nos ha enseñado mucho sobre las recuperaciones narrativas y textuales, sobre cómo construyen los niños la unidad texto y las partes que lo componen.

Nuestros estudios sugieren que los niños construyen la unidad texto a partir de las fronteras: título y texto, comienzo y final; dentro del texto se comienza por componer partes diferenciadas: personajes y acciones (es decir, un esbozo de narración según la conocida fórmula de Henry James), narración y diálogos.

Pero además, podríamos decir que el niño recupera algo de la historia y algo del discurso. De la historia recupera más fácilmente las estructuras con formas de encadenamientos,

acumulaciones, paralelismos y contrastes, que sirven de base a la organización narrativa de los cuentos tradicionales (Todorov, 1966) y que ayudan a la organización de la memoria (Bruner, 1991). Del discurso recuperan los diálogos, pero también el léxico, sobre todo el léxico poco frecuente, generalmente relacionado con una situación insólita o inusual en la historia. Los marcadores discursivos, si son formularios y se presentan en relación con algunas de las partes del texto, se pueden recuperar y usar fácilmente. Estamos de acuerdo con Meek (1988) en que lo que escriben los niños –o mejor, lo que reescriben–, es un medio para comprender sus condiciones de recepción.

Desde el punto de vista gráfico, la página constituye el marco de soporte para todo el texto reescrito. Difícilmente un niño en proceso de alfabetización sobrepasa la página. Dentro de esta pueden aparecer diferenciaciones gráficas: en primer lugar, título y texto; luego, la disposición en otra línea o párrafo para los diálogos; más tarde, la tipografía, el subrayado o el tamaño de las letras para dar lugar a diferentes voces.

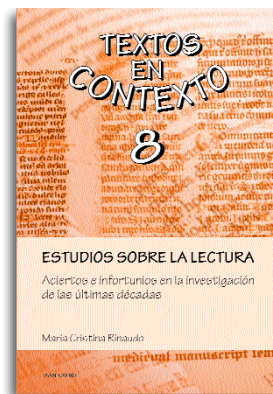
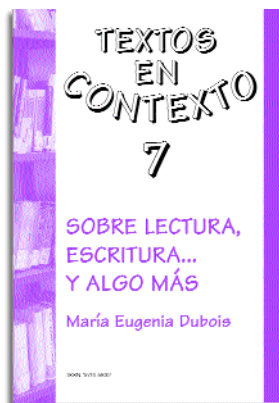
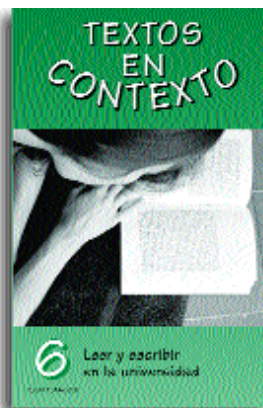
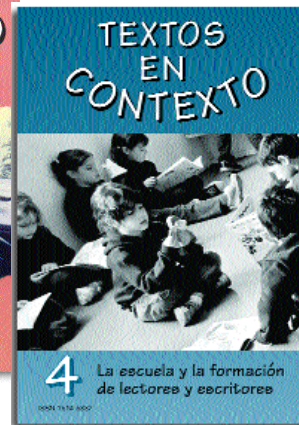
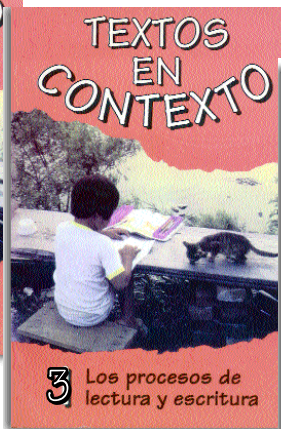
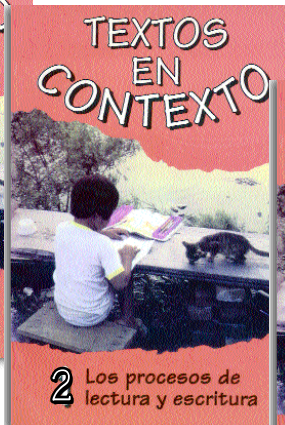
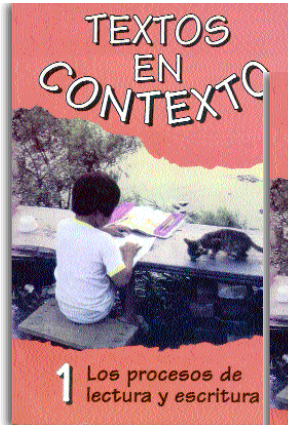
Las reescrituras infantiles nos han enseñado que el niño entiende el texto como una construcción de construcciones. Las construcciones del discurso están en el texto, pero es tarea del niño aprehenderlas. En ese sentido, una de las ayudas que se le puede brindar es la señalización de ciertas unidades de construcción. Por ejemplo, al señalar –aislar, listar, conceptualizar– (Sepúlveda y Teberosky, 2008) los recursos mencionados; es decir, los recursos formularios de comienzos y finales, la presentación y descripción de los personajes, los marcadores discursivos temporales, los indicadores de espacio y de localización, los diálogos de discurso directo e indirecto (de canciones, de poesía, etc.), ayudamos al niño en esa construcción, ya que así podrá recuperar cada vez más información y más aspectos discursivos del texto fuente.

El hablar sobre...

En primer lugar, se trata de hablar sobre el libro en tanto soporte del texto, y del texto en tanto



TEXTOS EN CONTEXTO



PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8º B

C1051ABH Buenos Aires, Argentina

Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508 - E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

www.lecturayvida.org.ar

relato y en tanto discurso. Pero también, hablar forma parte del control de la actividad, social y académica, es decir, tiene un papel tanto en la regulación de la participación como en el logro de las tareas y contenidos de aprendizaje (Coll, 2001).

Por otro lado, “hablar sobre” implica una actividad metalingüística y metacognitiva, y por tanto el uso de terminología específica. Si bien la terminología metalingüística forma parte del discurso del profesor en cualquier aproximación educativa, en nuestra propuesta es un objetivo explícito conseguir que la maestra controle los términos que usa, como un recurso más intencionado de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. En efecto, la información que puede ofrecer la maestra sobre el libro y la lectura requiere el uso de conceptos específicos. Así, por ejemplo, cuando se trata del libro como soporte, se puede hablar de ilustraciones y páginas, de autores e ilustradores, así como de la dirección de la lectura, es decir, se habla del objeto libro, se lo presenta y compara con otros. Cuando se trata del texto como discurso, pueden aparecer términos y nociones relacionadas con el título, las partes de lo escrito (línea, párrafo, texto), las unidades de la escritura (letras, palabras, frase), así como ciertas unidades del discurso: los diálogos, las expresiones y palabras organizadoras del texto, etc. Por medio del trabajo que proponemos, los alumnos reconocen este vocabulario y aprenden a utilizarlo para referirse a los libros, a los textos y a los actos de lectura y escritura.

Por otro lado, esta propuesta estimula la producción de expresiones metacognitivas que pueden ser usadas para controlar la comprensión de los niños (por ejemplo: “¿Cómo lo supiste?”) y la de los compañeros (“¿Cómo lo supo?” “¿Por qué leyó bien?” “¿Por qué esta bien escrito?”), así como para realizar una clara mención de los procedimientos que deben ponerse en marcha para desarrollar las tareas, tanto por parte de la maestra (“Voy a volver a leer esta página y ustedes deben pensar en por qué...”) como de los alumnos (“Mientras escribes puedes recordar las expresiones que estudiamos durante la lectura de este libro”).



Finalmente, en situación de realizar un acto de lectura, la maestra puede recurrir a diferentes actos de habla cuando hace preguntas, comentarios, citas, repeticiones, explicaciones o reformulaciones, llamados por Grossmann (1996) “ayudas a la comprensión”.

Los niños que asisten a esta sucesión de actos de habla tienen que diferenciarlos para responder y entender, y, para ello, necesitan ayudas de la maestra. Por ejemplo, recursos prosódicos para dar énfasis a ciertas intenciones o mostrar matices, ya que no es tan fácil diferenciar entre lectura y comentario, entre reformulación y cita (Teberosky, Sepúlveda, Martret y Fernandez de Viana, 2006). Un estudio realizado por Homer y Olson (1999) sobre la escritura de frases muestra que los niños “no escuchan las comillas”, es decir que no pueden reconocer la citación y diferenciarla entre enunciados próximos. Otro estudio de Lee, Torrance y Olson (2001) muestra que los niños pequeños no son capaces de distinguir entre citación y paráfrasis, o entre decir y querer decir. Un tercer estudio, de Watson (1996), señala que es a partir de estas relaciones y del uso de metalenguaje que el alumno puede comprender el texto.

Efectivamente, estos actos de habla son típicos de la situación escolar y están relacionados con la lectura y la escritura de textos, en particular con lo que se ha denominado “discurso letrado” (Watson, 1996; Pellegrini; 2001). Esta clase de discurso es el lenguaje de comunicación que profesores y niños usan durante la alfabetización; es también el lenguaje de los libros y el lenguaje para hablar de ellos. Como se ve, en esta propuesta no se trata solo de la lectura en voz alta y de preguntas de evaluación, se trata de un conjunto de actos lingüísticos que están implicados en la actividad cognitiva en general y en el no tan sencillo acto de lectura.

Conclusiones

En esta propuesta de innovación de la alfabetización en escuelas de contexto multilingüe, los libros son el centro de la programación para la maestra y el centro de las actividades de

aprendizaje para los alumnos. Esta decisión contrasta con las propuestas actuales más difundidas de alfabetización, que descuidan los libros en las discusiones metodológicas y que reducen las competencias infantiles a habilidades que se pueden entrenar y evaluar.

Seguramente, los niños pueden aprender (y han aprendido) con muchos tipos de materiales y los maestros han enseñado así durante años. Sin embargo, las maneras de trabajar la escritura y el lenguaje deben tener algún efecto en los alumnos, al menos entre aquellos con necesidades especiales, como los de las escuelas de contextos multilingües. Ellos tienen que aprender al mismo tiempo lenguaje oral y escrito, por eso, como dice Peter Hunt (1999), para ellos la literatura es *relevante*. En esta propuesta se intenta considerar experiencias de alfabetización que garantizan riqueza lingüística del material de enseñanza y al mismo tiempo orientar las actividades de aprendizaje para que los alumnos puedan construir conocimientos.

Notas

1. El orden de enumeración de las actividades –leer, escribir y hablar– no supone su orden temporal en las secuencias didácticas, ya que en ellas se pueden tomar decisiones sobre su pertinencia y ordenamiento.
2. El lector implícito es el que podría interpretar los textos leídos o escuchados: cuando se lee a un niño se tiene una idea implícita de sus capacidades de comprensión.
3. Estas afirmaciones no suponen atribuir responsabilidad al autor sino al educador que selecciona libros con intencionalidad pedagógica.
4. Estas cifras se refieren a libros trabajados en la clase de lengua o alfabetización y no al número posible de libros que se pueden leer durante todo el curso.
5. La maestra pide a los niños que escriban la historia que han escuchado, que la reescriban. Se trata de ponerlos en la situación enunciativa de simular ser el escritor de un cuento en particular que ya ha sido leído, releído y comentado. Los niños con frecuencia interpretan esta consigna como escribir el cuento con sus propias palabras, porque no se trata de un acto de copia ni tampoco de invención de la historia.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1988). **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Alianza.
- Carter, R. (1996). Introduction. En R. Carter y J. McRae. **Language, literature and the learner**. New York: Longman.
- Chambers, A. (1993). **Tell Me: Children, Reading and Talk**. South Woodchester: Thimble Press.
- Chartier, R. (1992). **El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación**. Barcelona: Gedisa.
- Chericián, D. (2001). **ABC**. Caracas: Playco Editores.
- Colomer, T. (dir.) (2002). **Siete llaves para valorar las historias infantiles**. Madrid: Fundación G. Sánchez Ruipérez.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi. **Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar**. Madrid: Alianza Editorial.
- Doonan, J. (1993). **Looking at Pictures in Picture Books**. Stroud: Thimble Press.
- Ferreiro, E., C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo (1996). **Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas**. Barcelona: Gedisa.
- Grossmann, F. (1996). **Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle**. Bern: Peter Lang.
- Homer, B. y D. Olson (1999). Literacy and Children's conception of language. **Language and Literacy**, 2: 113-140.
- Hunt, P. (1999). Introduction: The world of children's literature studies. En P. Hunt (ed.). **Understanding Children's Literature**. London: Routledge.
- Iser, W. (1987). **El acto de leer: teoría del efecto estético**. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. (1978). **Pour une esthétique de la réception**. París: Éditions Gallimard.
- Lee, E., N. Torrance y D. Olson (2001). Young children and the say/mean distinction: verbatim and paraphrase recognition in narrative and nursery rhyme contexts. **Journal of Child Language**, 28: 531-543.

- Lesnik-Oberstein, K. (1999). What is Children's Literature? What is Childhood? En P. Hunt (ed.). **Understanding Children's Literature**. London: Routledge.
- Martinez, M., N. Roser y A. C. Dooley (2003). Young children's literary meaning making. En N. Hall, J. Larson y J. Marsh (eds.). **Early childhood Literacy**. London: Sage Publications.
- Meek, M. (1988). **How Texts Teach What Readers Learn**. South Woodchester: Thimble Press.
- Nikolajeva, M. (2002). **The Rhetoric of Character in Children's Literature**. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press, Inc.
- Nikolajeva, M. (2003). Verbal and visual literacy: the role of picturebooks in the reading experience of young children. En N. Hall, J. Larson y J. Marsh (eds.). **Early Childhood Literacy**. London: Sage Publications.
- Nodelman, P. (1988). **Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books**. Athens, GA: The University of Georgia Press.
- Pantaleo, S. (2002). Children's Literature across the Curriculum: An Ontario Survey. **Canadian Journal of Education**, 27, 2 y 3: 211-230.
- Pellegrini, A. (2001). Some theoretical and methodological considerations in studying literacy in social context. En S. Neuman y D. Dickinson (eds.). **Handbook of Early Literacy Research**. New York: Guilford Press.
- Sepúlveda, A. y A. Teberosky (2008). Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. **Lectura y Vida**, 29, (4): 6-19.
- Sipe, L. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-aloud. **The Reading Teacher**, 55, 5: 476-483.
- Stephens, J. (1999). Analysing texts for children linguistics and stylistics. En P. Hunt (ed.). **Understanding Children's Literature**. London: Routledge.
- Tauveron, C. (dir.) (2002). **Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM**. París: Hatier.
- Teberosky, A. (1993). **Aprendiendo a escribir**. Barcelona: Horsori.
- Teberosky, A., A. Sepúlveda, G. Martret y A. Fernandez de Viana (2006). El discurs sobre els textos. **Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura**, 40: 50-65.
- Teberosky, A. y A. Sepúlveda (en prensa). El texto en la alfabetización inicial. **Infancia y Aprendizaje**.
- Todorov, T. (1966). Les catégories du récit littéraire. **Communications**, 8: 125-151.
- Watson, R. (1996). Talk about text: literate discourse and metaliterate knowledge. En K. Reeder, J. Shapiro, R. Watson y H. Goelman (eds.). **Literate apprenticeships: the emergence of language and literacy in the preschool years**. New Jersey: Ablex Publishing.

Este artículo fue recibido en la redacción de LECTURA Y VIDA en agosto de 2008 y aceptado para su publicación en octubre del mismo año.

* Profesora y catedrática de Psicología de la Universidad de Barcelona.

** Fonoaudióloga de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona, doctoranda en Psicología de la Educación de la misma Universidad.

Para comunicarse con las autoras:

angelicasepulvedac@ub.edu
ateberosky@ub.edu

X CONGRESO LATINOAMERICANO



LECTURA Y ESCRITURA

Nuevos desafíos y posibilidades

LIMA - PERÚ

Del 30 de julio al 1° de agosto de 2009

ÁREAS TEMÁTICAS:

1. Enfoques y procesos de la lectura y escritura.
2. Lectura y escritura en la diversidad.
3. Integración de la lectura y escritura en las diversas áreas curriculares.
4. Literatura, lectura y producción de textos.
5. Alfabetización múltiple y tecnologías de la información y comunicación.
6. Evaluación de la lectura y escritura.
7. Neurociencias y alfabetización.
8. Formación profesional docente en lectura y escritura.
9. Promoción de la lectura en la familia, escuela y comunidad.
10. Redes y comunidades lectoras.
11. Políticas educativas en la construcción de una cultura escrita.

Organizan:



Asociación
Peruana de Lectura



www.apelecperu.org | apelecperu@gmail.com