

La lectura en el nivel inicial

Serie Documentos de apoyo para la capacitación

Reflexiones acerca de por qué,
para qué y cómo enseñar a leer

La lectura en el nivel inicial

Reflexiones acerca de por qué,
para qué y cómo enseñar a leer

Provincia de Buenos Aires

Gobernador
Sr. Daniel Scioli

Vicegobernador
Dr. Alberto Balestrini

Director General de Cultura y Educación
Prof. Mario Oporto

Vicepresidente 1° del Consejo General
de Cultura y Educación
Prof. Daniel Lauría

Subsecretario de Educación
Prof. Daniel Belinche

Director Provincial de Gestión
Educativa Prof. Jorge Ameal

Director Provincial de Gestión
Privada Dr. Néstor Ribet

Directora Provincial de Educación
Inicial M. Sc. Elisa Spakowsky

Director de Producción de Contenidos
Lic. Alejandro Mc Coubrey



La lectura en el nivel inicial

Autoras

Adriana Alicia Bello

Margarita Holzwarth

Documentos de apoyo para la capacitación

DGCyE | Subsecretaría de Educación

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
La lectura en el nivel inicial: serie documentos de apoyo para la capacitación / coordinado por Ana Malajovich. - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.
80 p.; 29x21 cm.

ISBN 978-987-1266-50-0

1. Formación Docente. 2. Enseñanza de la Lectura. I. Ana Malajovich, coord. II. Título. CDD 371.1

Fecha de catalogación: 11/11/2008

Edición: Lic. Darío Martínez | Diseño: DCV Bibiana Maresca | Armado: María Correa

© 2008, Dirección General de Cultura y Educación
Dirección Provincial de Educación Inicial
Calle 12 y 51, Torre 1, Piso 11
Provincia de Buenos Aires
ISBN 978-987-1266-50-0
Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723.

Esta publicación se ajusta a la ortografía aprobada por la Real Academia Española y a las normas de estilo para las publicaciones de la DGCyE.

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Dirección de Producción de Contenidos
dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

Índice

	Introducción.	7
1	Las prácticas sociales de la lectura y la escritura en el nivel inicial	9
	Reflexiones iniciales.....	9
	¿Qué sucede en el jardín de infantes?	10
	Enseñar para que los niños aprendan	11
	¿Qué significa enseñar a leer y a escribir en el jardín de infantes?	11
	Apéndice 1	15
2	Las prácticas de la lectura	17
	¿Qué es leer?	17
	Propósitos del lector.....	19
	La lectura en la vida del lector.....	21
	Leer es comprender	22
	Los derechos del lector	23
	El rol del docente.....	24
	Las prácticas de lectura en el nivel inicial	25
	Las situaciones didácticas	26
	La organización del tiempo didáctico	27
	Apéndice 2	33
3	La literatura en el nivel inicial	35
	¿Qué es la literatura?	35
	La única literatura es la buena literatura	36
	Los docentes y la literatura para los niños	36
	La literatura tradicional	38
	Narración y lectura de cuentos en el jardín de infantes	43
	Narración de cuentos	43
	Lectura en voz alta	44
	La poesía en el nivel inicial	45
	La literatura como actividad permanente	46
	Apéndice 3	49
4	Leer para saber, leer para hacer	51
	Leer para aprender	51
	El docente lee a los niños	52
	Situaciones didácticas	57
	Leer para hacer: lectura de texto instruccional	58
	Actividades ocasionales	59
	Apéndice 4	65
5	La biblioteca en la sala y del jardín	67
	Organización de la biblioteca	67
	Objetivos de la biblioteca	70
	Bibliografía	72
	Datos acerca de las autoras	75

Introducción

Este libro pretende contribuir a la reflexión del papel de la lectura y de la literatura para redefinir los modos de abordarlas en las instituciones del nivel inicial. Consideramos a la lectura como una práctica social del lenguaje y a la literatura como un uso particular del lenguaje que posibilita la creación de mundos alternativos, la expresión de ideas, emociones y sensaciones, en síntesis como una manifestación de la cultura humana. Aspiramos a brindar un marco para reconceptualizar tanto teórica como prácticamente los “modos de hacer” con esos “objetos de la cultura”, transformados en contenidos escolares en los jardines de infantes.

Para ello es necesario revalorizar el rol profesional docente favoreciendo el análisis de su hacer y posibilitando la construcción de certezas que, aunque provisorias, son imprescindibles para la labor en los jardines de infantes. Cuando hablamos de certezas nos referimos a las situaciones de enseñanza validadas por investigaciones didácticas, muchas de ellas desarrolladas en jardines de infantes de nuestra provincia.

Esperamos promover la reflexión sobre las prácticas docentes, incluyendo la planificación y el desarrollo de propuestas didácticas y las intervenciones docentes en aula. Nos proponemos que los docentes logren:

- Comprender que la enseñanza de la lectura en el jardín de infantes se inicia desde que el niño toma contacto con textos escritos, aun antes de leer convencionalmente.
- Entender que el proceso de lectura involucra la resolución de problemas cognitivos, comunicativos y lingüísticos.
- Reconocer la importancia de leer diferentes tipos de textos, teniendo en cuenta su función social, desde los primeros años de la educación sistemática.
- Entender que la literatura en el jardín de infantes es fundamental para el desarrollo del gusto lector y el cultivo de los valores estéticos.
- Asumir que la lectura de textos de estudio en el jardín de infantes, como medio de transmisión de información y de cultura favorece el desarrollo de lectores.
- Promover la producción y el desarrollo de secuencias didácticas que propicien el acceso al conocimiento.
- Construir modalidades de intervención docente que favorezcan el aprendizaje de todos los alumnos.
- Comprender la importancia del uso de la biblioteca para posibilitar a los niños el contacto directo con textos diversos, completos y auténticos.

Deseamos que este material acompañe la labor de los docentes de la Educación Inicial.

1

Las prácticas sociales de la lectura y la escritura en el nivel inicial¹

La lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de escribirlo o de reescribirlo, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.
Paulo Freire (1981)

Reflexiones iniciales

La lectura y la escritura son prácticas sociales con un objeto particular, la lengua escrita. Objeto creado por la cultura, imprescindible en el funcionamiento de nuestra sociedad. La lengua escrita es mucho más que un conjunto de marcas gráficas para sonorizar o transcribir. Además de un sistema de notación convencional, el lenguaje escrito representa distintas formas discursivas que están presentes en la vida del niño: carteles y folletos publicitarios, diarios, revistas, textos en las pantallas de la TV; ² cartas, boletas de servicios, calendarios, agendas, libros de cocina, libros de cuentos, de poesías, enciclopedias, etc. Ese mundo complejo no se desentraña con el reconocimiento de las letras. Señala Emilia Ferreiro: “Las propiedades de los objetos sociales sólo se pueden develar a través de interacciones sociales. La adquisición de la lengua escrita incluye el aprendizaje del código pero no se reduce a él”.³

Todos los adultos practicantes del lenguaje escrito hacen variadas cosas cuando leen o escriben. Ponen en juego distintas estrategias para obtener significado de un texto o para producirlo; se esfuerzan para utilizar ortográficamente el sistema de notación cuando escriben o ponen en juego sus conocimientos del sistema para anticipar o verificar un significado cuando leen. Pero también utilizan sus saberes sobre el lenguaje que se escribe, sobre los géneros discursivos y sus soportes textuales. Estos quehaceres propios de los que leen y escriben son prácticas que tradicionalmente la escuela no reconocía como saberes a enseñar.

Los niños construyen estos saberes en forma simultánea durante el proceso de apropiación del lenguaje escrito. Por eso, la escuela debería hacerse cargo de su enseñanza, es decir de la comunicación de esos sa-beres en el marco de verdaderas prácticas sociales. Porque si en el mundo social las prácticas de lectura y de escritura son muy importantes, también lo deberían ser en la escuela (I).

La tradición escolar “domestica ese objeto, decide que las letras y las combinaciones se presentan en cierto orden, y construye secuencias con la buena intención de facilitar el aprendizaje”.⁴ Es decir, convierte ese

¹DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial* (Res. 4069/08). La Plata, DGCyE, 2008, “Prácticas del lenguaje”, pp. 140-149.

²Tolchinsky, Lilliana, *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, Anthropos, 1993.

³Ferreiro, Emilia, “Alfabetización de niños y fracaso escolar”, en Ferreiro, Emilia, *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI, 1997, p. 189.

⁴Quinteros, G. (editora), *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

objeto de la cultura con el que se realizan prácticas sociales en un objeto distinto, en un objeto que tiene entidad solamente en la escuela. Tal es el caso de los *libros de texto*, que no corresponden a ningún género textual definido y además presentan las letras siguiendo criterios de graduación. Su principal característica es que fueron creados para enseñar a leer de acuerdo con un modelo que comienza desde lo supuestamente simple a lo complejo.

En cambio, el enfoque de este libro sostiene que mientras se lee con un propósito auténtico se aprende a leer, porque los textos auténticos permiten a los chicos emplear sus saberes acerca del mundo y acerca de los textos para obtener significado.

¿Qué sucede en el jardín de infantes?

El jardín de infantes no tiene tras de sí el peso de tantos años de identificación con esos modelos de enseñanza ni con esa concepción del lenguaje escrito (II). Pero encontramos en los jardines varias propuestas didácticas que se alejan de la prescripción curricular. Una muy frecuente es la de repetir adelantando en el tiempo estos modos de enseñanza escolar, tan cuestionados por la investigación didáctica promover situaciones que privilegian la lectura y la escritura descontextuadas de su sentido social (copias y ejercitaciones en cuadernos, con el único propósito de “hacer tareas”, nombrar letras o números, descifrar, leer solo si los niños lo hacen convencionalmente) (III). Otra práctica habitual en el jardín de infantes es la de asimilar estas nuevas propuestas a otras clásicas que responden a concepciones muy diferentes a las actuales como, por ejemplo, circunscribirse al desarrollo de actividades preparatorias, conocidas en nuestro medio como *aprestamiento* o incorporar algunas actividades relacionadas con la lectura y escritura, sin tener en cuenta los diferentes propósitos y concepciones teóricas, a veces contrapuestas, que las orientan (IV). Si bien es cierto que en muchos jardines de infantes bonaerenses se planifican y desarrollan prácticas con el lenguaje y los textos, en ocasiones, se incorporan esas prácticas asimilándolas a los modelos conocidos (V). Un ejemplo de esta situación es cuando en el momento del pasar lista se reemplazan las imágenes o contraseñas por los carteles de los nombres propios, sin realizar ninguna intervención para que los niños reflexionen sobre lo que en ellos está escrito.

Ante esta descripción, sin duda incompleta y algo esquemática de lo que sucede en muchos establecimientos de nivel inicial, nos preguntamos qué debería hacer el jardín de infantes con las prácticas sociales de la lectura y de la escritura. Una de las respuestas es considerar que debe incorporar a la cotidianeidad del jardín la lengua escrita como contenido de enseñanza pero en el marco de prácticas comunicativas y sociales. Prácticas con textos reales en contextos también reales de comunicación. Para hacerlo, los docentes orientarán su tarea con el propósito didáctico de promover la interacción de los niños con variados tipos de textos, para “iniciarse en la apropiación del lenguaje escrito, poniendo en juego sus propios saberes, para reconceptualizarlos y construir otros nuevos” y propiciar la constitución de una comunidad de lectores en la sala y en el jardín.⁵

ejemplo

- Escribir cartas y enviarlas; explorar varios recetarios de cocina para seleccionar una receta, leerla detenidamente para preparar la comida elegida; leer cuentos o escuchar leer e intercambiar opiniones con otros lectores de la sala o del jardín; escribir una recomendación de los cuentos que nos gustaron para que la lean los nenes de otra sala o los papás; escribir en la agenda las actividades de la semana para no olvidarlas; leer día a día la agenda para recuperar memoria, entre otras posibles prácticas de lectura y escritura.

⁵ DGCE, ob. cit., 2008, p. 135.

El jardín de infantes debería mantener, o en algunos casos recuperar, algunas de sus actividades tradicionales como es la lectura cotidiana de literatura, porque muestran una práctica social y valorizan el aspecto formativo del lenguaje. Pero además debería incorporar otras prácticas habituales en la vida social, como la búsqueda de información en textos de estudio.

En 1982, Emilia Ferreiro nos orientaba sobre el papel del jardín de infantes en relación con la lectura y escritura, señalando que la función primordial sería la de permitir a todos los niños y, especialmente, a aquellos que no tuvieron adultos alfabetizados a su alrededor o que pertenecen a medios rurales aislados, obtener la información de base sobre la cual la enseñanza cobra un sentido social (y no solamente escolar).⁶ El jardín debería informar a los niños. Informar no significa explicarles o hablar sobre las letras o los tipos de textos, sino favorecer la participación de los niños en actos sociales con el lenguaje escrito, donde el leer y el escribir tengan propósitos explícitos.

Enseñar para que los niños aprendan

En el siglo ^{xxi}, no hay dudas de que nuestra tarea es la de enseñar. Pero enseñar necesariamente conlleva la necesidad de plantear situaciones que a los chicos les permitan aprender.

Luego de veinte años, la investigación didáctica superó el concepto conductista de enseñanza, como así también reconceptualizó la concepción sobre el contenido (hablamos de prácticas del lenguaje escrito y no de lecto-escritura).⁷ Esto nos permite hoy dar una respuesta didáctica que articule la existencia social de la lengua escrita y la posibilidad de construcción por parte de los niños.

en síntesis

¿Por qué incorporar las prácticas de lectura y escritura en el jardín de infantes?

- Porque a aquellos niños que están diversa y desigualmente expuestos a prácticas sociales de lectura y escritura en el marco familiar, el jardín de infantes debe ofrecerles variadas situaciones de interpretación y producción de textos, ejerciendo de ese modo una verdadera función democratizadora.
- Porque los niños que viven entre adultos alfabetizados tienen contacto con el lenguaje escrito desde muy pequeños y se plantean interrogantes sobre la escritura y la lectura.
- Por prescripción curricular.

¿Qué significa enseñar a leer y a escribir en el jardín de infantes?

La Educación Inicial se encuentra desde hace unos años ante el desafío de resignificar, como dijimos anteriormente, la concepción de enseñanza y la concepción del contenido a enseñar. Este proceso de resignificación debería tener en cuenta que uno de los propósitos del nivel es incorporar a los niños como miembros activos de una comunidad de lectores y escritores. Consideramos que este desafío se vería favorecido si en los jardines de infantes se tuvieran en cuenta las siguientes condiciones didácticas.

- Generar un espacio y un tiempo donde lectura y escritura sean prácticas habituales. En la sala del jardín debe haber qué leer: libros, revistas, el diario, agendas, calendario, etc. (permitirle a la lengua escrita que exista en la sala de clase, como existe fuera de ella). Pero además debe haber lectores. En sus clases, cuando el docente

⁶ Ferreiro, Emilia, "¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños? Un problema mal planteado", en *Boletín de la Dirección de Educación Preescolar*. México, SEP, 1982.

⁷ Ferreiro, Emilia, ob. cit., 1997, p. 189.

lee y escribe frente a los niños, les está informando sobre el sentido de las prácticas con el lenguaje escrito. Por ello, debe permitir a los niños que lean, aunque no lo hagan convencionalmente. No deberíamos pensar en momentos en los que primero se presenten actividades para la enseñanza de la lectura y la escritura para luego de aprendidas estas técnicas proponer actividades de lectura o de escritura. Se aprende a leer leyendo. Se aprende a escribir escribiendo,⁸ también se aprende a leer escribiendo y se aprende a escribir leyendo, se aprende a leer y a escribir hablando y también escuchando. Es decir que las prácticas sociales con el lenguaje se aprenden poniéndolas en juego en situaciones en las que sea pertinente su uso.

eje
pilo

- Escribir en la agenda de la sala los títulos de los cuentos que los niños eligieron para leer durante la semana.
- Leer cada día la agenda para saber qué cuento corresponde.

Con esas actividades el maestro está informando indirectamente que la escritura permite registrar y recuperar datos. Pero, además, los niños pueden informarse sobre las características del sistema de escritura. A su vez, descubren que al leer, el maestro transforma esas raras marcas de la página en un lenguaje que no es el de todos los días, un lenguaje que tiene otras palabras y se organiza de otra manera. Al presenciar actos de lectura, el niño aprende sobre los procesos de lectura y sobre el lenguaje que se escribe.

Pero con estas condiciones no sería suficiente. Siguiendo lo propuesto por Delia Lerner,⁹ la enseñanza desde una perspectiva constructivista se definiría del siguiente modo.

- “Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares”.¹⁰ El docente planteará situaciones en las cuales los niños deberán resolver problemas relacionados con el sistema de escritura, con las estrategias y los propósitos lectores, con el género discursivo y con los soportes textuales. Si el contenido es el lenguaje escrito, los niños tendrán que leer y escribir, aunque no sea de manera convencional, para poder resolver esos problemas.

eje
pilo

Para saber más y completar la información obtenida en una visita al jardín zoológico, los niños seleccionarán libros, revistas, fascículos; explorarán esos portadores de texto para buscar información sobre los leones. Los niños deberán enfrentar el problema de decidir cuál es adecuado para ese propósito y cuál no. Discutirán con sus compañeros acerca de por qué descartar aquel que tiene la imagen de un león pero “no dice sobre los leones”, como las propagandas en revistas de juguetes o conocidas películas de dibujos animados. Para resolver esos problemas tendrán que poner en juego variados saberes:

- sobre el mundo, lo que pueden conocer sobre los leones;
- sobre los textos y sus formas, es decir, las características del lenguaje que se escribe, “esa es del Rey León”, “es de los dibujitos” (refiriéndose a una propaganda);

⁸ *Ibidem*, pp. 188-189.

⁹ Lerner, Delia, “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa opción”, en Castorina, José; Ferreiro, Emilia; Lerner, Delia y Kohl de Oliveira, Marta, *Piaget- Vigostky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996, pp. 97-113.

¹⁰ *Ibidem*, p. 98.

- “Enseñar es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción del contenido sobre el cual están trabajando”.¹¹ Como señalamos anteriormente, enseñar es presentar problemas, pero no es sólo eso, el docente tendrá que ofrecerles a los niños toda la información necesaria para que puedan resolverlos. En todo este proceso el maestro no permanece pasivo esperando que los pequeños lectores resuelvan todo solos, sino que leerá títulos, epígrafes, pequeños párrafos, para que puedan descartar o confirmar sus anticipaciones. Delia Lerner afirma que el maestro no es el único que informa, también informan los portadores de texto y los compañeros, pero el maestro es un informante fundamental porque la información que brinda es considerada como veraz y segura por los alumnos.¹²
- “Enseñar es favorecer la discusión sobre los problemas que se han formulado, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución de problemas planteados”.¹³ No es suficiente con presentar el problema y dejar a los chicos solos, tampoco con presentar el problema y dar la información que necesitan para avanzar, porque esa información es reconstruida por el sujeto en su sistema explicativo, es decir combina lo nuevo con lo que ya tiene. Esta coordinación no es una suma sino un nuevo concepto. Uno de los medios para lograrla es la discusión con pares, con otros niños, sobre todo cuando se trabaja en equipos.

ejemplo

- El docente puede solicitar que los niños argumenten sus afirmaciones preguntándoles cómo se dieron cuenta de que determinado material no les iba a aportar la información que estaban buscando, o cómo se dieron cuenta de que el texto que eligieron tenía lo que necesitaban. De este modo estará promoviendo la explicitación de distintos puntos de vista en un equipo o en el grupo e intentará que los niños argumenten a favor o en contra.

En este punto queremos que reflexione acerca de una forma muy común de intervenir ante los grupos de niños, que no facilita la construcción social del conocimiento, para ello citamos a Delia Lerner:

“Para favorecer la colaboración intelectual entre los niños, una condición fundamental que debe cumplirse –así lo ha demostrado nuestro trabajo en lectura y escritura– es que el maestro no convalide de entrada lo correcto. No se trata sólo de no sancionar el error, se trata también de evitar algunas intervenciones que a veces se nos escapan y que están muy lejos de pasar desapercibidas para los niños: preguntar por qué sólo a aquellos han dado una repuesta incorrecta, llamar la atención del grupo sobre lo que ha dicho un niño sólo cuando ese niño ha dado la repuesta correcta, dar la palabra exclusivamente a aquellos que están más cerca de la verdad... Éstas son algunas de las intervenciones que impiden profundizar en el conocimiento del contenido que se está trabajando porque los niños, experimentados en el oficio de alumnos,¹⁴ saben interpretar muy bien el significado de las intervenciones del maestro y reaccionan en consecuencia: aquellos que han detectado que el maestro considera incorrecta su respuesta se inhiben de participar o se pliegan a la respuesta de los otros, aquellos cuyo punto de vista ha sido respaldado por el docente se sienten más seguros e insisten en sus argumentos. Resulta así más fácil llegar a lo correcto, pero es sólo una apariencia: como la discusión

¹¹ *Ibidem*, p. 100.

¹² *Ibidem*, p. 101.

¹³ *Ibidem*, p. 101.

¹⁴ La autora se refiere a alumnos de la Educación Primaria. Los niños de jardín de infantes, por tener menos años de escolaridad, no se encuentran lejos de esta interpretación. Es muy importante tener en claro que los niños en el jardín con sus maestras y compañeros también aprenden a ser alumnos.

no se ha profundizado, en todos –también en los que ‘acertaron’- podrán coexistir ideas erróneas con la conclusión superficialmente correcta a la que se habrá arribado”.¹⁵

- “Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio de la lengua escrita, es promover redefiniciones sucesivas, hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido”.¹⁶ Esto requiere que la resolución del problema lleve a las conceptualizaciones sobre los saberes que se están poniendo en juego. Los niños no sólo resuelven el problema, sino mientras lo están resolviendo van conceptualizando algunos saberes que se están poniendo en juego en la situación. Este es un largo proceso del cual le sugerimos lleve registro.

Por lo expuesto hasta aquí, cabe destacar que no deberíamos pretender que estas redefiniciones y conceptualizaciones próximas al conocimiento socialmente establecido se logren en el transcurso de una o pocas clases. Los niños necesitan tiempo participando en prácticas de lectura, por ejemplo de enciclopedias, para conceptualizar que en los índices podemos encontrar el listado de temas que abordará la misma. Como ya señalamos, no se trata de proponerles ejercicios para identificar palabras, ni de enseñarles verbalmente o por mostración las características de los portadores o las cuestiones paratextuales, se trata de participar en situaciones de lectura, actuando como lectores y como miembros de una comunidad de lectores. Es decir, brindarles la oportunidad de resolver problemas, formular reconceptualizaciones y conceptualizaciones sobre la lengua escrita, en suma, aprender a leer.

Finalmente, queremos destacar que la incorporación de las prácticas de lectura y de escritura en el nivel no supone establecer logros para cada sección (por ejemplo, lograr que en la sala de tres años los niños diferencien dibujo de escritura, en la sala de niños de cuatro años, anticipen el contenido de un texto por su contexto gráfico, en la sala de niños de cinco años atiendan aspectos de la escritura como son cuántas y cuáles letras son las que van escritas...) ni pretender que los niños egresen debiendo alcanzar el nivel silábico o el nivel alfabético en la adquisición del sistema de escritura, o la lectura convencional, sino que se inicien sistemáticamente en las prácticas sociales del lenguaje (VI).

¹⁵Lerner, Delia, ob. cit., 1996, pp. 102-103.

¹⁶Ibidem, p. 107.

Apéndice 1

I. Históricamente se ha tratado a la lectura y a la escritura como prácticas puramente escolares y no sociales. La escuela olvidó que ese objeto tenía sentido en la escuela porque lo tenía fuera de ella. En pos de enseñar a leer y a escribir, dejó de lado las auténticas prácticas de lectura y escritura. Sugerimos leer: Chartier, A. M. y Hebrard, J. *Discursos sobre la lectura*. Madrid, Gedisa, 1994, pp. 416-449.

II. Muchas de las prácticas que persisten en el nivel inicial, se basan originariamente en las teorías y propuestas metodológicas ideadas por los precursores del jardín de infantes. Se trata de concepciones que responden al estado de la investigación sobre la inteligencia, el aprendizaje, la lectura y la escritura de la primera mitad del siglo pasado. Tal es el caso de las propuestas de María Montessori, quien en Italia, durante las primeras décadas del siglo XX, en su “Casa dei bambini” proponía con niños de 4 y 5 años la realización de tres tipos de ejercicios. Los sensoriales: visuales, táctiles y musculares como tocar con el dedo siguiendo la dirección del trazado de letras recortadas en papel esmeril y pegadas en cartones. Los perceptivos visuales: reconocer una letra cuando le pronuncian su sonido. Por último, los de lenguaje: el niño debía pronunciar el sonido correspondiente al signo gráfico, completando de esa manera una serie de ejercicios para aprender a leer y a escribir. Otro caso es el del método global o ideovisual creado en Bélgica por Decroly. Este autor propone, en base a ejercicios de identificación, asociación y memoria, “juegos de lectura” en los que los niños debían descomponer y luego componer frases acompañadas de imágenes. Estos ejemplos explican el origen de muchas prácticas que se pueden encontrar aún en el nivel inicial. Analizar el fundamento teórico de éstas ayuda a comprender las diferencias con las prácticas actuales de enseñanza de la lengua escrita.

Para ampliar sobre esta temática sugerimos consultar: Guillén de Rezzano, Clotilde, *Los jardines de infantes*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966.

III. Sugerimos la lectura de algunas de investigaciones didácticas en nuestro medio.

Castedo, Mirta, “Construcción de lectores y escritores”. *Revista Lectura y vida*. Año 16, n° 3, 1995, pp. 5- 24.

Castedo, Mirta; Siro, Ana y Molinari, Claudia, *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

Goodman, Yeta, *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires, Aique, 1993.

Grunfeld, Diana, “La psicogénesis de la lengua escrita. Una revolución en la alfabetización inicial”, en *La educación en los primeros años* N°1. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1998.

Kaufman, Ana María, *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires, Santillana, 1998.

Kaufman, Ana María; Castedo, Mirta; Teruggi, L.; Molinari, Claudia, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Buenos Aires, Aique, 1989.

Malajovich, Ana (comp.), *Recorridos didácticos en el nivel inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

Lerner, Delia, “¿Es posible leer en la escuela?”, en *Lectura y vida*, Año 17, n° 3, 1996.

Lerner, D., “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”, en Castorina, José; Ferreiro, Emilia; Lerner, Delia y Kohl de Oliveira, Marta, *Piaget- Vigostky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996.

Teberosky, Ana, *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, ice-horsori, 1992.

Teberosky, Ana y Tolchinsky, Liliana, *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana,

1995. Tolchinsky, Liliana, *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, Anthropos, 1993.

IV. No es el propósito de este libro analizar las propuestas de “preparación” o “aprestamiento”, pero señalamos que responden a una concepción de la lengua escrita identificada como un código y a la lectura como una actividad de sonorización de marcas gráficas. Para profundizar sobre este tema sugerimos leer:

Ferreiro, Emilia, *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI, 1997.

Kaufman, Ana María; Castedo, Mirta; Teruggi, L.; Molinari, Claudia, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Buenos Aires, Aique, 1989.

V. Algunas prácticas frecuentes en el jardín de infantes, pero distantes de las propuestas didácticas actuales son las siguientes.

-Aquellas que se realizan en el “tiempo de compartir” en el que se estimula la interacción verbal como actividad relacionada a la lectura y a la escritura, los juegos lingüísticos de identificación de objetos y atributos como el veo-veo, la descripción de imágenes, la denominación de elementos.

- Las actividades que se relacionan con la literatura, por ejemplo cuando el docente muestra imágenes, relata un cuento y solicita a los niños su reconstrucción a partir de esas imágenes, o propone que narren un cuento creado por ellos a partir de preguntas sobre las imágenes.
- Las actividades que estimulan el desarrollo de la conciencia fonológica, como los juegos rítmicos, juegos con rimas, buscar palabras que empiecen igual (veo-veo, un barco cargado de...) hablar de forma extraña prolongando los sonidos, palmoteos de sílabas, actividades perceptivas, actividades de clasificación de letras, de números o de palabras o dibujos, juegos de dominó, loterías, rompecabezas con palabras o letras.
- Las actividades de anticipación del posible contenido de un texto con una centración exclusiva en aspectos contextuales como la imagen, sin verificación en el texto.
- El ejercer algunos criterios de graduación con el material que se le presenta a los niños: imágenes unitarias primero y luego en secuencias, imágenes con texto que nombran los elementos presentes en las mismas e imágenes con un texto más complejo para que lo anticipen; finalmente libros u otros portadores de textos de uso social.
- Intervenir informando el nombre de las letras o su pronunciación.
- Mostrar y explicar los distintos modelos, portadores, siluetas textuales y cuestiones paratextuales.
- Organizar un ambiente provisto de textos para que el niño por inmersión se apropie del sistema de escritura. No intervenir, ni informar, esperando que “construya su aprendizaje”.

VI. Sobre el rol alfabetizador del jardín de infantes sugerimos leer: “La función alfabetizadora de la escuela, hoy”. Documento 1/96 de la Dirección de Educación Primaria, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 1996; DGCyE, *Los docentes como mediadores de lectura*. La Plata, DGCyE, 2007.

2

Las prácticas de la lectura

La alfabetización no es ni un lujo
ni una obligación: es un derecho.
Emilia Ferreiro¹⁷

¿Qué es leer?

“Yo tenía seis años cuando mi padre nos leyó a mi hermano y a mí un cuento sobre un abuelo que construía para sus nietos una casita en el árbol más grande de todo el patio de su granja. Es el primer recuerdo que me haya hecho desear que mi vida se pareciera a lo oído en sus palabras y visto en sus imágenes [...] Los libros me provocan eso. Me mueven a probar cosas, a adoptar otras vidas mediante la biografía y autobiografía, a viajar hacia atrás en la historia o a trasladarme a un lugar lejano, a convertirme en un detective y resolver un complicado crimen. Siempre me asombra el poder que tienen las palabras de evocar imágenes”.¹⁸

La experiencia de Donald Graves no es única. Cuando el docente lee también moviliza su mundo interior: leer implica un acto personal, íntimo, privado. Así, es posible imaginar los rostros de los personajes, dar al paisaje los tonos que ve al leer, justificar determinadas acciones del protagonista, sentirse reflejado en al-gún personaje... ¡Incluso enojarse cuando ve una película basada en una novela leída, porque así no había elaborado la imagen de su personaje favorito! Ver, como en una pantalla interior, batallas narradas en un libro de historia o un choque de trenes que relata un diario.

Pues bien, los niños desde muy pequeños también producen imágenes que surgen a medida que se les lee y estas tienen que ver con su experiencia personal, con otros libros leídos, con el mundo que los rodea, con lo que los medios de comunicación les muestran.

Leer es relacionar el contenido del texto con lo que el lector sabe, es decir, que cuando una persona lee está interactuando con el texto ya que, a lo que el texto dice, ella le aporta todo lo que conoce acerca del mundo –vivencias, emociones, sentimientos, todo lo que sabe por haberlo leído antes, todo lo que escuchó– en síntesis, relaciona la información del texto con sus conocimientos previos.(l)

Por este motivo, la lectura no supone una situación pasiva sino que exige del lector un rol activo, puesto que cuando lee construye el sentido del texto. Delia Lerner señala que “cuando hablamos de comprensión de lo leído, no podemos pensar que existe una sola forma de comprender cada texto. Sostener que el sujeto construye el significado supone aceptar que el significado construido por otras personas puede no coincidir

¹⁷Ferreiro, Emilia, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

¹⁸Graves, Donald, *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires, Aique, 1997.

con el nuestro”.¹⁹ Esto no implica que el otro lector no haya interpretado, sino que en cada construcción intervinieron los conocimientos previos de cada uno.

Otros aspectos que intervienen en la lectura de textos por parte de los más chicos son el contexto oral y el contexto gráfico. Cuando hablamos de un *contexto gráfico*, nos referimos a las imágenes que acompañan los textos. En sus comienzos como lectores, los chicos se centran en las imágenes que los ayudan a construir significado. Luego, paulatinamente irán formulándose hipótesis relacionadas con el texto propiamente dicho, observando aspectos tales como la extensión y la separación de palabras,²⁰ es decir que, sin dejar de centrarse en la imagen, atenderán aspectos tales como la cantidad de palabras. Más adelante, los chicos irán observando aspectos cualitativos de los textos, es decir que intentarán reconocer con qué letras están escritos.

En cuanto al *contexto oral* podemos decir que es la situación que rodea al acto de lectura, el apoyo con el que verbalmente se puede acompañar el acto lector. Ana María Kaufman explica que “ese contexto, pensado desde el chiquito que todavía no sabe leer, puede ser material (por ejemplo, los envases) o verbal, cuando uno informa al chico sobre lo que dice en una escritura”.²¹ Por ejemplo, en una situación de lectura de un texto expositivo acerca de las ballenas, en el que no aparecen imágenes, el docente lee a los niños el título: La vida de las ba-llen-as y luego de hacerlo muestra el texto y les pregunta “¿Dirá ballenas? ¿Dónde?”. Planteando a los niños un problema que solo podrá resolverse coordinando la información que brindó la maestra al leer en voz alta, con la información que pueden obtener al observar el texto. En esta intervención la docente brindó el contexto oral. En cambio, si preguntara: “¿Qué les parece que dice acá?” mientras muestra el texto sin ninguna lectura previa, hubiera generado un ejercicio más cercano a la adivinación azarosa que a la lectura.

Aprender a leer es enfrentar textos reales, completos y auténticos (II) desde el inicio, es decir, desde el nivel inicial, desde la sala de tres años. Entonces, si leer es interrogar un texto, actuar sobre él, formularse interrogantes acerca de lo que dice –esto en función de necesidades como lector frente al texto–, “hacer preguntas y encontrar respuestas relevantes, constituye el núcleo fundamental de la lectura”.²²

Por supuesto que no se trata de un docente haciendo preguntas de comprensión sobre el texto, sino de niños que le preguntan (III) a un texto para construir su significado, movilizadas por el interés. Entonces, es necesario “proporcionar a los niños la posibilidad de interrogar textos desde los dos años si ésta es la edad de ingreso a la educación parvularia [...]. Se trata de proporcionar a los niños, en su vivencia presente, los placeres, ventajas y problemas que otorga el poder conversar con los textos, el saber interactuar sobre ellos”.²³

Por lo tanto, el docente tiene que permitir a sus alumnos que lean y escriban. Esto es, iniciar el abordaje del lenguaje escrito en todas las salas porque los niños, desde muy temprana edad, participan a su manera en situaciones de interpretación y producción de textos, muchas veces imitando algunas prácticas sociales que realizan los adultos.

Si los niños intentan leer o leen a su manera en sus casas, aquellos textos que circulan cotidianamente y que llaman su atención, sería conveniente que en el jardín también pudieran hacerlo. Es necesario que se acorte la distancia entre la práctica social de la lectura, aquella que se lleva a cabo en la vida real y la práctica escolar. El docente tiene que partir de la certeza de que los niños leen y escriben desde antes de ingresar en el jardín de infantes, aunque no lo hagan de manera convencional.

¹⁹Lerner, Delia, “La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético”, en *Revista Lectura y vida*, año 6, nº 4.

²⁰Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita, *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura*. México, Dirección de Educación Especial SEP, fascículo 4, 1982.

²¹Kaufman, Ana, *Lectoescritura inicial. Una entrevista de Herminia Mérega*. Buenos Aires, Santillana, 1989.

²²Smith, Francis, *Comprensión de la lectura*. México, Trillas, 1983.

²³Joliber, Josette, ob. cit., 1995.

Por otra parte, el docente cuenta con un factor esencial: el deseo de aprender que tienen los niños. Está en sus manos aprovechar todo ese potencial y promover espacios de lectura, de escritura, de habla y de escucha. Su rol es guiarlos en ese camino que se inicia desde muy temprana edad y continúa a lo largo de toda la vida. No se trata de edades ni de ubicaciones sociales o geográficas, se trata de nuevas actitudes frente a la enseñanza de la lectura.

Podríamos sintetizar lo expuesto anteriormente diciendo que “el significado de un texto es construido por un lector que es activo, variable, para quien la lectura tiene objetivos y se realiza con propósitos determinados”,²⁴ porque:

“No se entiende lo que no interesa.

“No se entiende lo que se desconoce.

“No se entiende lo que se presenta aislado y desprovisto de relaciones”.²⁵

Los niños del tercer milenio participan en situaciones en las que se escribe y se lee con nuevos medios: Internet, mensajes de texto, chat, juegos electrónicos, etc., que pueden actuar como distractores en nuestro camino de formar lectores de libros. Es necesario valorar los nuevos formatos de lectura, pues son valiosos como fuente de información y esparcimiento y, además, promover encuentros interesantes y agradables con los libros. Hay que partir y conocer esta realidad y aceptarla. Recordemos que “un libro es un instrumento imperfecto que sólo se realiza cuando encuentra a su lector y éste lo hace suyo, lo reconstruye y lo reinventa”.²⁶

Propósitos del lector

En el capítulo anterior, se afirmó que la lectura es una práctica social, es una actividad que desarrollamos con frecuencia. Es más, no solo leemos cuando estamos frente a un libro, cada día nos encontramos en muchísimas situaciones en las que precisa de la lectura: lee el boleto del colectivo o del tren, carteles indicadores en las calles, pasacalles, un cartel de oferta en un comercio, la guía de teléfonos, notas que le dejan sobre la mesa, la agenda, una historieta, etcétera.

Ahora bien, en cada oportunidad se persigue un propósito, por ejemplo, frente a los textos que citamos antes, la lectura tiene distintos objetivos. Obviamente, no se lee de la misma manera una historieta que una poesía; o una publicidad que una noticia del diario... Cada acto de lectura es diferente. Frente a cada uno de estos textos, se adopta una actitud distinta. De manera cotidiana, los motivos que puede plantearse como lector, frente a un texto, son diferentes.

Pues entonces, como docente, debe ofrecer a los niños la posibilidad de operar con textos proponiendo situaciones en las que leer no pierda el sentido que posee fuera del ámbito escolar. Es necesario promover situaciones con un propósito definido, tal como socialmente se realizan. Algunas veces se lee por necesidad, otras por interés, para entretenerse o por placer, o lo hace con más de un propósito a la vez. Es necesario, por lo tanto, poblar las salas de diversidad de textos completos y de circulación social. Los niños merecen tener un contacto directo con libros de cuentos, poesías, diarios, revistas de divulgación científica, revistas infantiles y de interés general; diccionarios, enciclopedias, libros de recetas, etc. Textos que no nacieron con la intención de enseñar a leer o a escribir, sino para ser leídos.

²⁴ Pipkin Embón, Mabel, *La lectura y los lectores*. Rosario, Homo Sapiens, 1998.

²⁵ Quintero, Nucha, Cortondo, Patricia, Menéndez, Teresa, Posada, Fernando, *A la hora de leer y escribir...textos*. Buenos Aires, Aique, 1995.

²⁶ Goldin, Daniel, “Limina”, en Geneviève, Patte, *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México, Fondo de Cultura Económica, 2008.

Todas las personas leen para:

- obtener una información precisa. En ese acto de lectura busca obtener alguna información que necesita, algún dato que le falta. Por ejemplo, un número de teléfono en la guía telefónica o el horario en que se proyecta una película en la guía de espectáculos del diario, o una palabra en el diccionario, un dato en una enciclopedia, etcétera;
- obtener una información de carácter general, cuando quiere saber de qué trata un texto, tener una idea general acerca de él. Para esta ocasión, hojea ese texto –una revista, un diario, un libro– y lee solo algunos títulos, algunos párrafos;
- disfrutar de un texto ficcional, es decir, contactarse placenteramente con la literatura. Aquí aparece una fuerte carga personal y emocional, porque buscará a determinado autor, se inclinará por un tipo de poesía en particular o por un cuento policial o una historia de amor, según sea su estado de ánimo. No se puede pasar por alto aquí, aunque este aspecto será desarrollado más adelante, lo importante que resulta la selección que el docente realiza de los textos destinados a sus alumnos, el tiempo que se tome para ello, porque el gozo que un maestro siente, si disfruta del texto que lee, se transmite a los niños.
- recomendar libros a otros;
- seguir instrucciones. En este caso, la lectura es un medio que le permite seguir las instrucciones de un juego o saber cómo utilizar un electrodoméstico o cómo realizar una receta de cocina;
- comunicar algo a una persona que está lejos, cuando lee una carta o un correo electrónico;
- comunicar un texto a una persona o a muchas, en el caso en que esté frente a otro/s que espera/n escuchar su lectura para informarse o emocionarse. Por ejemplo, el momento en que lee un texto informativo (un discurso, un acta) o cuando da a conocer una producción subjetiva en la que expresa sus sentimientos (un poema, un cuento);
- recordar algo que debe hacer cuando recurre, por ejemplo, a una agenda;
- para saber más. En este punto es importante destacar que, a pesar de que siempre que se lee se aprende, hay situaciones específicas en las que se aborda un texto, seleccionado especialmente, para ampliar la información que posea acerca del tema en cuestión;
- escribir. Este es el caso en el que necesita escribir determinado tipo de texto y para ello consulta otro del mismo tipo del que debe producir, para orientarse en su elaboración. Por ejemplo, si el docente propone la producción de cuentos, tendrá que leerles y proporcionarles a los niños muchos cuentos de otras bibliotecas que les permitan conocer cómo es esa clase de texto y, de esa manera, puedan escribir guiados por sus intervenciones.

La lectura tiene distintas funciones sociales, por ello, cada lector lee según el propósito que persiga.

Lee para:

- hallar alguna información que necesita;
- disfrutar de un buen momento;
- seguir instrucciones;
- comunicarse con alguien que se encuentra distante;
- dar a conocer un texto;
- recordar;
- aprender;
- escribir.

Podemos recurrir a los libros para tomar decisiones en momentos de crisis o para sobrellevar momentos de pena. Podemos acudir a los libros para reunir más información sobre un problema que nos confunde o para tomar contacto con otros seres que se plantean los mismos interrogantes. Sabemos que nunca estamos del todo solos si hay libros y hay personas que puedan compartir con nosotros las delicias de explorar el mundo mediante la lectura.

La lectura en la vida del lector

En el apartado anterior nos referimos a los propósitos que un lector se plantea habitualmente frente a un texto. Sin embargo, en la vida los textos son mucho más. Ellos nos acompañan, nos rodean, y en ocasiones, nos provocan para leerlos de manera involuntaria. Por ejemplo, cuando caminamos por la vereda y leemos un anuncio publicitario o, en el colectivo, el diario de su vecino de asiento, aunque trate acerca de fútbol y ni siquiera le interese. Pero, por sobre todo esto, la lectura enriquece la vida, pues ayuda a comprenderla. Piense en todo lo que la lectura puede darle a su vida.

- La lectura acompaña la vida. “Difícilmente haya una experiencia humana sobre la que no se haya escrito. Y aun sabiendo que hay experiencias parecidas a las mías, sé que la mía es irrepetible. Me doy cuenta de su irrepetibilidad reconociendo en qué difiere mi propia experiencia de las experiencias ajenas sobre las cuales leo”.²⁷
- La lectura amplía experiencias porque permite viajar a lugares a los que nunca hemos ido, o vivir la vida de otros, pero al mismo tiempo, vivir la propia.
- La lectura nos permite escapar por un tiempo, evadirnos del mundo, cuando nos sumergimos en la lectura de una novela y nos hallamos de pronto caminando las calles de un pueblo colombiano, de la mano de Gabriel García Márquez.
- La lectura permite disfrutar de la sonoridad del lenguaje, cuando, por ejemplo, leemos un poema de Federico García Lorca e intentamos darle, en voz alta, un tono andaluz que hace sonar tan dulces las palabras.
- La lectura permite resolver una duda, porque cuando no sabemos acerca de algo o tenemos una duda, recurrimos a una revista, libro o guía que nos oriente.
- La lectura nos mueve a actuar. Esto sucede cuando leemos algún texto que promueve el deseo de poner en práctica algo de aquello que estamos leyendo... Eso que leemos en ese momento, tal vez nos movilice a actuar frente a los niños y a la lectura haciéndoles ver cuánto poder tiene la lectura en la vida.

²⁷ Graves, Donald, ob. cit., 1997.

Leer es comprender

La lectura nos forma y transforma, “el lenguaje nos construye [...]”. Y algunas de esas palabras que nos res-tauran las encontramos en los libros. En particular en obras cuyos autores han intentado transcribir lo más profundo de la experiencia humana, desempolvando la lengua. Tener acceso a ellas no es un lujo: es un derecho cultural, como lo es el acceso al saber. Porque quizás no hay peor sufrimiento que estar privado de la palabra para darle sentido a lo que vivimos [...]”.²⁸

Leer es construir significados. También señalamos que la comprensión es relativa, no hay una única manera de interpretar un texto porque en este proceso entran en juego distintos factores. Afirmamos que la lectura es un proceso interactivo en el que participan el texto, el lector y el contexto, por lo tanto, en él intervienen aspectos que se relacionan con ellos:

- los saberes previos del lector (IV);
- las características de los textos;
- el contexto.

ejemplo

No será igual la comprensión de un tema si se cuenta con una contextualización y ampliación de conocimientos por parte del docente. A su vez si se les va a leer a los niños un texto, por ejemplo, sobre dinosaurios, será conveniente provocar la interacción entre los niños acerca de lo que conocen al respecto y conversar con ellos en relación con el tema. Este tipo de intervenciones permitirán plantear un para qué se leerá, es decir, un propósito: leeremos para saber más sobre este tema. Este tipo de actividad puede promover el interés por la lectura.

Por otra parte, a la hora de comprender, se involucran aspectos personales del lector, que favorecerán su acercamiento al texto o lo alejarán de él.

“Las motivaciones inciden en la atención de los lectores y en su comprensión y aceptación de los contenidos de un texto [...] La percepción estética del lenguaje, la respuesta emotiva a la intriga, la identificación con los personajes o las diferencias en las interpretaciones de los lectores han pasado a constituir nuevos terrenos para la investigación luego de demostrarse que la respuesta afectiva puede incidir en la comprensión tanto o más que el formato, o la estructura misma del texto”.²⁹

ejemplo

Nadie entenderá de la misma manera si está triste, cansado, alegre; si se encuentra en un lugar que favorece la lectura y la confrontación de opiniones o interpretaciones o si está leyendo en una plaza, en su rincón favorito o en el colectivo.

²⁸Petit, Michelle, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

²⁹Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Nueva Escuela* N° 17. Buenos Aires, enero de 1995.

En relación con esto, existen muchas variables vinculadas con el formato físico (la existencia o no de ilustraciones, el tamaño de las letras, la legibilidad de la letra –en el caso de ser manuscrito o una fotocopia–), la estructura sintáctica, la utilización de un dialecto, que pueden incidir en que abandone el texto o se sienta atraído y continúe con su lectura.

Los derechos del lector³⁰

Un lector nunca está solo porque cada vez que abre un libro se enciende un mundo que lo transporta a lugares a los que nunca fue, reales o inexistentes. Un lector en contacto con un texto es libre –aunque a veces se aferra a personajes de los que teme separarse, con quienes se involucra o se identifica, y a quienes no quiere dejar cuando falta poco para que la novela termine–. La cultura escolar ha transmitido históricamente la concepción de un lector que debe estar sentado en un banco y adoptar una postura rígida, inmóvil, pero en realidad, como ser libre tiene derechos.

- Un lector tiene derecho a decidir qué leer, cuándo y dónde. Puede leer sentado en el pasto, tomando sol, en su rincón preferido, en un balcón o arriba de un árbol; a la mañana, tarde o noche... mucho o poco tiempo.
- Un lector tiene derecho a contar lo que quiera contar del texto, y también tiene derecho a no hacerlo.
- Un lector tiene derecho a pedir referencias de un libro y tiene derecho a darlas.
- Un lector tiene derecho a empezar por el final, a saltarse páginas o a empezar de nuevo.
- Un lector tiene derecho a no seguir leyendo.
- Un lector tiene derecho a que un texto no le guste.
- Un lector tiene derecho a reírse a carcajadas o a llorar, mientras lee o después, al recordar.
- Un lector tiene derecho a seguir leyendo y aprender más. A indagar y a no conformarse, a seguir investigando.
- Un lector tiene derecho a no estar de acuerdo con el texto.
- Un lector tiene derecho a leer las líneas y a leer entre líneas.
- Y por todo lo expuesto y por muchas cosas más, un niño tiene derecho a ser lector.

³⁰ Esta temática la aborda Daniel Pennac en *Como una novela*. Barcelona, Anagrama, 1993.

El rol del docente

Los maestros deben ayudar a los pequeños a percibirse como lectores y escritores desde antes de que ellos sepan escribir y leer por sí solos.

Frank Smith³¹

El maestro, como mediador entre los niños y el texto, debe dar muestra de su comportamiento lector, leyendo en forma frecuente variedad de textos, comentando lo leído y compartiendo las formas de leer con los niños, mostrándoles cómo hacen para buscar un tema en una enciclopedia o para saber cuál es el autor de un libro. Los niños avanzarán en sus aprendizajes si cuentan con un docente activo, es decir, con un docente que interviene desarrollando en sus alumnos la seguridad de percibirse como lectores.

A continuación, presentamos una situación para intentar analizar qué fue lo que pasó con María Elena y su relación con la lectura

ejemplo

María Elena tenía tres años y leía con avidez cuanto libro cayera en sus manos. Leía en el jardín y en su casa. Pero su conducta como lectora cambió bruscamente a los cinco años, cuando atravesaba su última sala del jardín, por agosto de ese año dejó de leer en su casa, en la que un día se produjo el siguiente diálogo:
Mamá: — ¿No me leés el cuento de la nube, ese que te gusta tanto? María Elena: — No. Si yo no puedo.
Mamá: — ¿Pero por qué? Si siempre me leías. María Elena: — No, porque yo no sé leer. Mamá: — Bueno, pero si vos me leías...
María Elena: — ¡No! Vos leeme, yo no sé leer. La Señora dice que pronto vamos a aprender...

Es evidente que las intervenciones docentes de la maestra de María Elena no fueron adecuadas a sus intereses y, en lugar de estimularla para que leyera, la convenció de que todavía faltaba tiempo, y de que cuando, desde su rol de docente, lo decidiera, comenzaría a enseñarle para qué, recién entonces lograra aprender. Si bien un docente debe enseñar a sus alumnos a leer, el planteo didáctico debe ser muy diferente y, de hecho, debe acordarse desde el principio con los niños.

- Ellos deben saber que van a leer como puedan, como sepan.
- Ellos deben saber que están aprendiendo y que su maestra está allí para ayudarlos a aprender.

Volviendo al caso anterior, podríamos señalar que María Elena había perdido su seguridad, su desempeño como lectora. Ya no leía libremente en la sala porque en su mesa de trabajo circulaban revistas —en especial aquellas que tanto le gustaban para buscar juegos, leer historietas y buscar su publicidad favorita— pero en esos momentos no tenía que leerlas, debía recortarlas...

Ese día en que María Elena dijo “yo no sé leer, leeme vos” empezó un camino que solamente podrá cambiarse con intervenciones de un docente que le permitan a esta niña recuperar su confianza al leer, su interés al indagar textos, su placer por los cuentos, su seguridad al desempeñar su rol de lectora.

³¹ Smith, Frank, *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires, Aique, 1994.

Recordemos que:

- Los niños aprenden a leer cuando leen solos, les leen a sus compañeros o a niños de otras salas.
- Los niños aprenden a leer cuando su maestra les permite leer como ellos saben hacerlo.
- Los niños aprenden a leer cuando viven situaciones de intercambio grupal en las que pueden compartir sus opiniones, comentar textos, hacer recomendaciones de libros o de autores favoritos.
- Los niños aprenden a leer cuando su docente les lee, lee con ellos, les comenta qué le gustó de determinado texto y qué no, o comparte un pasaje divertido o emotivo.
- Los niños aprenden a leer con un docente que les muestra cómo se desenvuelve un lector, ya que el maestro es el modelo de lector para los niños.
- Los niños aprenden a leer cuando existe una biblioteca de la sala y/o del jardín nutrida con material literario, informativo, instruccional, etc. y con una hemeroteca anexa.

Las prácticas de lectura en el nivel inicial

Hasta aquí, en el desarrollo de este capítulo pretendimos reflexionar, entre otras cosas, sobre lo que significa leer, acerca de la importancia de la lectura en el desarrollo de personas libres, autónomas, creativas e independientes, los propósitos lectores y los derechos del lector. Por ello, consideramos necesario que el docente se ubique en el rol de lector, para hacer conscientes algunas prácticas y de ese modo comprender mejor algunas cuestiones didácticas que lo ubican como mediador de lectura.

Sobre el final del capítulo anterior, en el apartado “¿Qué significa enseñar a leer y a escribir en el jardín de infantes?” señalábamos la importancia de generar situaciones didácticas en las que la lectura y la escritura se configurasen como actividades cotidianas en la sala y en el jardín. Nos referíamos a la necesidad de que los niños participasen en actos de lectura y de escritura desde el primer día de clases y desde la sala de tres años. Para que esto sea posible, el maestro, al planificar sus clases, debería tener en cuenta estas condiciones generales.

- Configurar la sala como un espacio donde la lectura sea una práctica habitual. Para ello debe contar con libros, revistas, diarios, agendas, calendarios, etc. y con lectores, el maestro u otros adultos (personal del jardín o familiares de los niños) y todos los alumnos.
- Constituir con el grupo de alumnos una comunidad de lectores, que recurra cotidianamente a los textos para informarse, para entretenerse, para disfrutar de un cuento o un poema, para saber más sobre algo que interesa al grupo, para encontrar datos o instrucciones que permitan resolver problemas prácticos, en síntesis para poner en juego los quehaceres del lector.
- Recuperar la lectura diaria de literatura: cuentos, poesías (recuperar el llamado momento literario). Para participar con los niños de esa práctica social que los aproxima al mundo maravilloso, desarrollar el gusto lector y además posibilitar que ellos se pregunten sobre las características de los géneros literarios.
- Propiciar la participación en la organización y el funcionamiento de la biblioteca del aula o de la biblioteca escolar, incorporándose como miembros plenos a una red de lectores.

- Generar un ambiente de trabajo cooperativo donde se acepte y valore el aporte de cada niño, los errores no sean sancionados, se estimule la confrontación y la puesta a prueba de las diferentes anticipaciones. Un ambiente en donde todos saben que pueden y que cuentan con la ayuda de los compañeros y el maestro.
- Organizar proyectos y situaciones donde la lectura aparezca contextualizada en alguna práctica que exista en nuestra cultura (leer las recetas de empanadas para prepararlas, leer la información que traen los paquetes de semillas para saber cómo y cuándo hay que sembrarlas, leer poesías para elegir las que más nos gustan y confeccionar una antología de la sala, leer cuentos para recomendar a los nenes de la otra sala, leer y escuchar leer por el solo placer estético, leer revistas de divulgación y enciclopedias para buscar información sobre el país donde se juega el campeonato mundial de fútbol, etcétera).
- Presentar los textos en el contexto en que existen socialmente. Esto facilita en los niños la posibilidad de coordinar informaciones de los datos provistos por el texto y el contexto. Para ello es imprescindible presentar el texto en el portador real. Encontrarán las noticias en diarios; los cuentos y poesías en libros o revistas; las recetas de cocina en libros, revistas, suplementos de diarios, envases de alimentos; la información – texto de divulgación científica– en enciclopedias, fascículos, libros; las instrucciones de un juego en la caja o en una tarjeta que lo acompaña; etc. Es muy importante que los niños estén en contacto con estos portadores reales. Además de los mismos, es importante ofrecer un contexto lingüístico, es decir leer el texto completo o fragmentos del mismo, según la situación, para verificar o confrontar las anticipaciones de los niños sobre el significado.
- Generar situaciones de lectura en las que los niños al participar puedan resolver problemas. Para ello pondrán en acción los conocimientos que ya traen (sobre el lenguaje escrito, sobre el sistema de escritura, sobre los procesos de lectura y el mundo), los resignificarán o construirán nuevos conocimientos.
- Crear las condiciones para que los niños progresen simultáneamente en la adquisición del sistema alfabético y del lenguaje que se escribe. Esto implica brindarles la oportunidad de que lean (y escriban) a través del maestro. Hacerlos partícipes de situaciones en las cuales el maestro opera como lector (y escritor) y plantearles el desafío de apropiarse del sistema de escritura a medida que producen o interpretan por sí mismos verdaderos textos.³²

Las situaciones didácticas³³

Ya señalamos que en la vida social no existe un solo tipo de lectura ni un solo tipo de textos, sino lecturas y textos diferentes según el destinatario y el propósito que oriente la práctica. Por lo tanto cuando pensamos en situaciones didácticas de lectura, pensamos en diversidad de situaciones con diversidad de textos.

Esta diversidad de situaciones de lectura debería plantearse a lo largo de todo el nivel y de toda la escolaridad con continuidad.³⁴ Es decir, las situaciones de lectura en el nivel inicial tendrían que continuarse a lo largo de toda la escolaridad.

En 1997, la Dirección de Educación Primaria publicó el Documento n° 1 en el que se refiere a los criterios de diversidad y de continuidad como organizadores de la enseñanza. Diversidad para:

³² Lerner, D.; Lorente, E.; Lotito L.; Levy, H.; Lobello, S. y Natali, N., *Documento n°2 de Actualización curricular en el Área de Lengua*. Buenos Aires, MCBA, Dirección de Currículum -Dirección de Planeamiento, 1996; Castedo, Mirta; Siro, Ana y Molinari, Claudia, *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

³³ Ver DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial* (Res. 4069/08). La Plata, DGCyE, 2008, en especial "Orientaciones para pensar la enseñanza" (pp. 28-38) y "Prácticas del Lenguaje" (pp. 140-149).

³⁴ Castedo, Mirta, "Situaciones de lectura en la alfabetización inicial: la continuidad en la diversidad", en Castedo, Mirta, Siro, Ana y Molinari, Claudia, *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999, pp. 7-18.

- leer y producir variedad de textos de uso social. Noticias, cartas, adivinanzas, informes científicos, entre otros;
- tener en cuenta los distintos propósitos que orientan las situaciones de lectura y escritura: leer para disfrutar de la lectura, para buscar información, para seguir instrucciones, escribir para expresar sentimientos, para intentar modificar el comportamiento de otros, para comunicar algo a la distancia;
- leer y escribir para diversos destinatarios: uno mismo, el grupo clase, la familia, otros niños o adultos desconocidos;
- desplegar distintas acciones frente a los textos. Escuchar leer, leer por sí mismos, releer, dictar, escribir lo mejor que puedan, copiar, planificar un texto a producir, revisar un escrito, reescribir;
- planificar el tiempo didáctico bajo diversas modalidades organizativas: proyectos, actividades permanentes y situaciones independientes.

Las autoras advierten en el documento que esta diversidad necesita desarrollarse en el marco de una continuidad didáctica áulica e institucional. Es decir:

- continuidad áulica, acciones sostenidas a lo largo del año escolar, en las cuales los alumnos tengan oportunidades para leer y producir diversos tipos de textos; en las que se promueva una constante vuelta a los textos buscando la mayor adecuación posible al propósito que guía la tarea;
- continuidad institucional a través de los años de escolaridad, a partir de la cual docentes por ciclo y entre ciclos, decidan y planifiquen conjuntamente para que aquella diversidad se torne factible una y otra vez en el tiempo, posibilitando así a los niños sucesivas reorganizaciones de los contenidos en distintos contextos de enseñanza.³⁵

Intentaremos, en este libro, abordar diversidad de textos, de situaciones didácticas y de organización del tiempo didáctico, para desarrollar con los niños en el jardín. Apelamos a que los maestros adopten el criterio de continuidad tan necesario para el aprendizaje de los niños, dado que es el criterio que asegura la transformación del saber.³⁶

La organización del tiempo didáctico

En este capítulo abordaremos un tipo particular de situaciones didácticas: las actividades permanentes o habituales. De ellas, seleccionaremos para su desarrollo una que consideramos muy frecuente: la lectura del nombre propio.

Actividades permanentes

Las actividades permanentes o habituales son aquellas que se desarrollan de manera frecuente a lo largo del ciclo lectivo, son un tipo de práctica muy común en el nivel. Es importante diferenciarlas de las llamadas actividades de rutina, que también son cotidianas pero que fundamentalmente pretenden el desarrollo de hábitos. Las actividades permanentes requieren una planificación que contemple cierto grado de progresión

³⁵ Castedo, Mirta, Molinari, Claudia y Tarrío, M., *Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas. Documento 1/ 1997*. La Plata, DGCyE, 1997.

³⁶ Castedo, Mirta, "Situaciones de lectura en la alfabetización inicial: la continuidad en la diversidad", en Castedo, Mirta y Molinari, Claudia, ob. cit., 1999.

o complejidad que se sostenga con continuidad, esto no significa repetir siempre la misma actividad (por ejemplo, en el momento literario, cambiar el género, autor y/o tema). Implica plantear una actividad que se sostenga en el tiempo y se enriquezca.

Entre las actividades permanentes más frecuentes podemos encontrar: préstamo de libros de la biblioteca, la hora del cuento, el momento literario, la lectura del cuaderno viajero o de las novedades, la confección de agendas de las actividades de la sala, la lectura (y escritura) del nombre propio, entre otras. Nosotros desarrollaremos a continuación las actividades de lectura del nombre propio.

La lectura del nombre propio (V)

Una actividad habitual en los jardines de infantes es el trabajo con el nombre propio. Ya hace treinta años, Emilia Ferreiro señalaba que el nombre propio es una escritura singular con una fuerte carga emocional, que no puede ser comparable a la carga emocional de otras escrituras más neutras, dado que el nombre propio escrito es parte de uno mismo, de la propia identidad.³⁷ Esta autora señalaba en una publicación posterior, la relevancia del propio nombre en función de la psicogénesis de la lengua escrita, ya que “es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender valor sonoro convencional de las letras. No puede, pues, minimizarse la importancia de esta adquisición”.³⁸

El jardín de infantes en su vida cotidiana se había ocupado del nombre propio, mucho antes de que este tuviese significación didáctica, es decir propósitos relacionados con favorecer la adquisición del lenguaje escrito. El nombre propio es un elemento esencial para poner en juego las prácticas sociales del lenguaje. Desde el primer día de clases los niños llegan al jardín con su nombre escrito en distintos objetos: en el pintor, en el cuaderno de comunicaciones y en la bolsita o mochila. Estas se cuelgan en el perchero, en el que probablemente también estén escritos sus nombres. Dentro de la bolsita encuentran una toalla y una servilleta, que serán suyas porque también tienen escrito su nombre. Aun antes de poder leer saben que esas marcas, en esos objetos, los identifican. Pero esas prácticas tan habituales tienen otros propósitos y no pretenden involucrar sistemáticamente a los niños como lectores de su nombre en esos portadores típicos del nivel.

Presentar situaciones didácticas con el nombre de cada niño de la sala, permite plantear actividades de reconocimiento del propio nombre y del nombre de los compañeros y de ese modo propiciar la reflexión de los niños sobre el lenguaje escrito. Un modo muy frecuente de presentar los nombres escritos, es hacerlo en carteles. Los carteles pueden confeccionarse en cartón, de tamaños, formas y colores idénticos, lo único que diferencia un cartel de otro son las escrituras. Se escriben en letra de imprenta mayúscula, por ser el tipo de letra más conocida por los niños. Los carteles solo tienen escritos los nombres, sin ningún acompañamiento gráfico. No requieren ni la foto, ni ninguna ilustración que ayude a la identificación inmediata, pues la rapidez en el reconocimiento no sería el propósito didáctico que orienta estas actividades.

Ha sido muy común presentar el cartel acompañado de la foto del niño, o de una figura fácil de recordar (siguiendo los viejos criterios de presentación de las contraseñas) o de un dibujo hecho por los niños a fin de facilitar su reconocimiento. Sucede que con estas ayudas lo que hacemos es que los niños focalicen su atención en lo que acompaña al nombre, es decir los niños identifican el contexto gráfico y no el texto, que es lo que nos interesa para que empiecen a formularse interrogantes acerca del sistema de escritura.

Cuando planteamos actividades con el nombre propio pensamos en situaciones en las que los niños enfrenten problemas complejos con el sistema de escritura a medida que buscan y encuentran los carteles.

³⁷ Ferreiro, Emilia, *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México, sep-oea, 1979.

³⁸ Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita, *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura*. México, Dirección de Educación Especial SEP, fascículo 4, 1982, pp. 163-164.

Problemas que irán resolviendo en sucesivos intercambios con los compañeros y el maestro, mientras ponen en juego lo que saben, se informan, opinan y discuten sobre esas marcas que aparecen escritas.

Cuando los nenes se enfrentan al nombre propio escrito en el cartel, necesitan que el maestro les brinde información indispensable para poder interpretarlo. La forma que tiene el maestro de brindar esa información es leer, mostrar y, si es necesario, acompañar la lectura con señalamientos globales de los nombres escritos. Los lee como lee habitualmente un adulto, sin pronunciar exageradamente, sin silabear, sin acompañar la emisión con palmoteos. Si bien la escritura no es tema de este libro, es preciso aclarar que cuando los niños copian o escriben su nombre deben resolver problemas que se relacionan con la lectura, por lo tanto, estas situaciones ayudan a que avancen como lectores.

Como ya señalamos en este capítulo, cuando los niños leen, coordinan informaciones que les provee tanto el texto como el contexto. En el caso del trabajo con estos carteles, es el maestro el que contextualiza oralmente la situación cuando muestra, por ejemplo, tres carteles e informa que en ellos dice Joaquín, Nicolás y Mariano. Los niños saben que en esas marcas están escritos esos nombres y que sólo en uno de ellos dirá Joaquín, entonces para identificarlo ponen en juego sus saberes acerca del sistema de escritura. Coordinan la información que les brinda el maestro al leer, con lo que ellos ya saben, es decir, realizan una actividad inteligente y no un juego de pura adivinación.

Sin embargo, llegar a esto requiere mucho tiempo de intercambios y discusiones sobre los nombres escritos.

Afirmamos que las primeras interpretaciones que realizan los niños sobre lo que está escrito son enteramente dependientes de las condiciones externas (contexto oral o gráfico) y de condiciones internas (la idea de que son los nombres los que están escritos). Emilia Ferreiro describe tres momentos en este proceso:

- el significado de un texto es enteramente dependiente del contexto;
- dada una relación inicial entre contexto y texto, el texto conserva la misma interpretación a pesar de cambios de contexto, en cierto intervalo temporal;
- las propiedades del texto empiezan a ser consideradas, sirven para modelar la interpretación que se le otorgue.³⁹

En cuanto al primer tipo de respuestas podemos decir que son muy comunes entre los más chiquitos del jardín, o entre aquellos niños que no han sido partícipes frecuentes de prácticas de lectura y de escritura. Es habitual que los nenes cambien el significado del texto, aunque la maestra lea cada cartel al entregárselo para que lo cuelguen en el perchero junto con sus pertenencias.

³⁹Ferreiro, Emilia, *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI, 1997, "Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional".

MAESTRA

(Reparte los carteles leyéndolos al entregárselo a cada nene). Este dice “Juan Carlos” (muestra el cartel y señala la escritura JUAN CARLOS).
¿Qué hacemos con el cartel?

NIÑOS

Gastón: Dale...¡Colgalo! (dirigiéndose a Juan Car-los).

Juan Carlos: (Lo cuelga en su perchero junto a su campera, en la que se ve la imagen de un osi-to) Este es mío (señala JUAN CARLOS en el cartel) dice... osito.

Es común que cambien en forma inmediata el significado de lo escrito según quién tenga el cartel en sus manos.

Si el cartel de Laura es tomado por Joaquín, deja de decir LAURA para decir JOAQUÍN, o en el cartel donde dice JOAQUÍN los niños piensan que además puede estar escrito el nombre de, por ejemplo Lucía, o Guido u otras palabras. Como sucede en este ejemplo: Manuel mira el cartel con su nombre y relee señalando las letras: “Este es mío, dice ‘Manuel’ (señalando MA), ‘Andrés’ (en N), ‘papá’ (en UE) y ‘mamá’ (en L).

Como vemos, a pesar de la información brindada por la maestra la escritura de su nombre no ha alcanzado estabilidad en la significación.

¿Qué hacer entonces? ¿Esperar a que los niños logren tener en cuenta aspectos cuantitativos o cualitativos en las escrituras de su nombre? ¿Esperar a que lleguen al tercero de los niveles desarrollados por Emilia Ferreiro? Es decir ¿esperar a que utilicen como criterio para aceptar o rechazar el significado de un texto: su extensión, “no dice Juan en VÍCTOR MANUEL porque tiene muchas” o con cuáles está escrito o como dicen los niños: cuáles lleva, “dice Pablo porque tiene la “pa”? Sin dudas, la solución no es esperar, sino proponer situaciones en las que los niños tengan que interactuar con los nombres escritos en los carteles y de esta manera resolver como puedan problemas relativos al sistema de escritura, poniendo a prueba sus ideas, confrontándolas con las de sus compañeros, etcétera.

Proponer situaciones e intervenir para que los niños tengan oportunidades de aprender. Por eso la maestra relee la escritura para recordar qué decía en cada caso: “Aquí dice ‘Julieta’”; “En este cartel dice Lautaro, mirá cómo lo leo” -señalando de manera continua toda la escritura-. La maestra también propone a los otros compañeros para que aporten ideas: cuando Ana afirma que el cartel JOSEFINA es el suyo, la maestra le señala “preguntemos a Josefina qué es lo que dice aquí y en qué se fija para saberlo”. En otras ocasiones escribe aquello que los niños leen para establecer comparaciones, por ejemplo, ante la interpretación que Manuel ha hecho de su nombre, le propone: “Mirá, acá escribo ‘MANUEL, ANDRÉS, PAPÁ, MAMÁ’ ¿qué pensás?...”.

Como ya dijimos, la incorporación de los nombres propios provee información a los niños, pero para que resulte valiosa es importante que el maestro genere un espacio de reflexión sobre lo escrito de modo que el grupo pueda interactuar y explicitar lo que sabe al respecto.

En sus intervenciones el maestro debe tener en cuenta las ideas de los niños para ayudarles a comprender el sentido de la escritura, como ya señalamos, no todos los niños le atribuyen un significado estable a la escritura

del nombre, ni pueden tomar, por ejemplo, índices cuantitativos y cualitativos. Es importante tener esto presente para no caer en intervenciones que terminan siendo un juego de adivinanzas y deletreo sin sentido.

En las situaciones en las que se promueve el intercambio de ideas y de información, los niños pueden avanzar en el reconocimiento de la escritura de su nombre, descubrir el orden y la cantidad de las letras que lo conforman, la relación entre las partes del nombre dicho y las partes del nombre escrito, el valor sonoro convencional de las letras. El maestro interviene para que los alumnos coordinen informaciones, es decir lean.

“Por un lado, el texto se presenta para ellos como un dato que progresivamente es considerado, sea desde la cantidad de letras o palabras que posee, sea desde cuáles letras y en qué orden éstas se organizan. Por otro lado, aquello que puede estar escrito en dichos textos aparece restringido: el campo semántico es sólo el de sus nombres, por lo que sus anticipaciones poco a poco se ajustan a este universo posible”.⁴⁰

Sin embargo, a veces este universo, el de los nombres de los nenes de la sala, es demasiado amplio, entonces el maestro reduce el conjunto a menos nombres. Hay una relación inversa entre nivel de dificultad y la cantidad de carteles. Es importante probar con más o menos carteles de manera que el niño no tenga que emplear media hora para encontrar su cartel, ni tampoco lo encuentre tan fácilmente porque sus saberes le resultan suficientes y no significa un verdadero problema a resolver y por lo tanto un aprendizaje posible.

Muestra los carteles seleccionados, los lee sin señalar diciendo “en estos carteles dice: Mariana, Joaquín, Sebastián y Carlos. ¿Quién me podría señalar dónde dice Mariana?”. Para resolver este problema los alumnos tienen que coordinar diversas informaciones para interpretar el texto, tienen que coordinar lo que la maestra dijo, contexto oral, con lo que está escrito. En ese proceso los niños empiezan a considerar progresivamente tanto la información cualitativa como la cuantitativa aportada por el texto.

Como ya hemos dicho, en estas intervenciones se evitará la sonorización de letras, o el descifrado. Cuando hablamos del trabajo con el nombre propio es muy frecuente que se lo asocie al pasado de lista. En ese momento se utilizan los carteles con los nombres escritos. La actividad suele consistir en entregar a cada niño su cartel o en pedirle que lo reconozca entre todos los carteles, a medida que es nombrado, para que lo coloque en el pizarrón magnético o en el feltógrafo. Esta actividad es necesaria, porque los niños pueden tener la oportunidad de atender a lo que está escrito, pero no es suficiente, ya que si esto no se acompaña con intervenciones que ayuden a los niños a centrarse en el texto, seguramente tendrán menos oportunidades de reflexionar sobre estas escrituras y se puede caer en el riesgo de rutinizar la propuesta.

Además, será necesario considerar el tiempo didáctico ya que si intervenimos con todos los niños en profundidad, para que reflexionen sobre los nombres escritos, convertiríamos ese momento en un momento interminable... Esto no significa que no podamos día a día presentar situaciones en las que algunos niños por vez tengan que resolver problemas en el marco de reconocer su propio nombre o el de los compañeros en el cartel.

Además del momento de pasado de lista en la sala tenemos variadas oportunidades de propiciar la lectura del nombre propio.

⁴⁰ Basado en Castedo, M., Molinari, C., Torres, M. y Siro, M., *Propuestas para el aula. Materiales para docentes. Lengua. Inicial*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2001.

- Cuando se lee en el fichero de la biblioteca a quién se le prestó determinado libro.
- Cuando se realizan sorteos para desarrollar determinadas actividades que requieran elegir a algunos niños, como por ejemplo: llevarse la carpeta viajera, traer determinados elementos, ser ayudantes, etcétera.
- Cuando se lee en la agenda quiénes serán los encargados de determinadas tareas a lo largo de la semana.

Desarrollo de una secuencia didáctica

Cuando tenemos que saber quién será durante una semana el responsable de los préstamos en la biblioteca de la sala, leemos la lista con los nombres elegidos del mes. Allí los niños tendrán que coordinar informaciones, lo que ven escrito, con lo que la maestra les dice que está escrito, contexto oral. La maestra lee los nombres sin señalarlos y en otro orden del que se presentan y les pide que identifiquen dónde dice cada uno: “Tenemos que saber qué dicen estos nombres para enterarnos quién será el primero que va a anotar los libros que se prestan, quién será el segundo y quién el tercero.

Acá dice ‘Analía’, ‘Mariana’ y ‘Martín’—lee sin señalarlos—; vamos a mirar la lista y decidir dónde dice cada nombre”.

Los chicos discuten ofreciendo diversos argumentos. Para algunos dice “Martín” en ANALÍA porque empieza con “ma”, señalando A, atribuyendo a la letra el valor de la sílaba. Para otros, los nombres que comienzan con “ma” son “Martín” y “Mariana”, pues recuerdan y verifican que “Marta” —el nombre de otra compañera— comienza con la misma letra, aunque sin lograr definir aún en MARIANA Y MARTÍN, dónde dice uno y otro nombre.

Para ampliar los datos presentes en la discusión, la maestra pregunta por el final de ambas escrituras. Logran establecer que “Mariana” termina con “a” o con “na”, igual que “Ana” o “Rosana”. La docente escribe estos nombres y, al comparar sus letras finales, encuentran que la escritura MARIANA es la primera de la lista, “porque termina igual”, unos señalando NA y otros A; que MARTÍN es la segunda “porque empieza igual que Mariana pero es un poquito diferente cuando termina”, y que ANALÍA es la más fácil “porque es la más distinta”, “porque empieza y termina con la “a””.⁴¹

Este es un ejemplo de una propuesta didáctica y de intervención de la maestra que permite a los niños explicitar sus ideas sobre lo escrito, argumentar y resolver problemas, coordinando los propios saberes, la información y las contraargumentaciones que brindan los compañeros y la maestra. En suma, estos niños están leyendo mientras aprenden a leer.

⁴¹ Castedo, M., Molinari, C., Torres, M. y Siro, M., ob. cit., 2001, pp. 10-11.

Apéndice 2

I. Conocimientos previos

Los niños frente a muy diversos objetos de conocimiento producen hipótesis, ideas propias,⁴² criterios y modos de abordaje originales. Son originales porque los niños expresan un conocimiento que un adulto no les ha transmitido, ni se ha extraído del ambiente. Lo producen en base a algunos datos que toman de la información que le dan los adultos y el entorno, pero con un algo más que pone la organización del pensamiento infantil.

En 1979, Ferreiro y Teberosky publican *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* en donde muestran que los niños tienen ideas originales sobre el sistema de escritura, que ponen continuamente a prueba frente a la realidad.⁴³ Ideas propias que no aprendieron en la escuela y que aún hoy a la institución le cuesta observar (en el sentido cognitivo y no sensorial). Estas ideas muestran una notable regularidad, por ejemplo los niños presentan la hipótesis silábica aunque hablen distintas lenguas: portugués, catalán, italiano, español, o piensan que el significado de un texto es enteramente dependiente del contexto y que son sólo los nombres los que están escritos.⁴⁴

Es la psicología constructivista la que aporta el siguiente principio: Todo nuevo conocimiento se construye sobre la base de conocimientos anteriores, de éste procede un principio general para la enseñanza escolar: es necesario partir de los conocimientos previos de los alumnos dado que éstos son los que permiten dar significado a los nuevos conocimientos. De este principio se derivaron modelos didácticos.

La Didáctica de las Ciencias Naturales presentó un modelo, que ha influido las prácticas de enseñanza de varias disciplinas: el modelo de cambio conceptual (Driver y Oldham, 1988). Este modelo propone la organización de secuencias didácticas en distintas fases, se inicia con la exploración de los conocimientos previos y continúa con la presentación posterior de contenidos de modo sistematizado.

De esta manera se privilegian las propuestas de exploración de conocimientos previos antes de la enseñanza, en desmedro del análisis de la función de esos conocimientos al aprender los nuevos contenidos. Un ejemplo de esta postura en la enseñanza de prácticas del lenguaje: las propuestas que indican la libre exploración de textos, la explicitación de ideas sobre los mismos y la posterior enseñanza de alguna tipología textual.

Desde la concepción que orienta este trabajo, se trata de explorar, mientras se enseña y se aprende, los conocimientos de los alumnos involucrados en los significados que otorgan a los contenidos, de modo de avanzar a partir de las interpretaciones que ellos realizan a medida que se enseña.

Para seguir leyendo:

Aisenberg, Beatriz, *Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Gedisa, 2000.

Aisenberg, Beatriz, "Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema Gobierno Nacional para sexto año de EGB", en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Driver, R. y Oldham, V., "Un enfoque constructivista del desarrollo curricular en ciencias". En Porlán, R., García, J. y Cañal, P. (comps.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla, Díada, 1988.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1979.

Ferreiro, Emilia, "Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional", en Ferreiro, Emilia, *Alfa-betización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI, 1997.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana, "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos", en *Revista Lectura y vida*. Año 2, nº1, 1981, pp. 6-14.

Lenzi, A., "Psicología y Didáctica: ¿relaciones 'peligrosas' o interacción productiva? Una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de gobierno", en AAVV, *Debates constructivistas*. Buenos Aires, Aique, 1998. Lerner, Delia, "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en Castorina, José; Ferreiro, Emilia; Lerner, Delia y Kohl de Oliveira, Marta, *Piaget-Vigostky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996, pp 97-113.

⁴²Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana, "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos", en *Revista Lectura y Vida*, año 2 nº 1, 1981, pp. 6-14.

⁴³Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1979.

⁴⁴Ferreiro, Emilia, "Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional", en *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México, Siglo XXI, 1997.

II. Textos auténticos

Los textos tienen que ser auténticos, no aquellos que muestran de manera fragmentaria los contenidos que se irán completando año a año, un texto no debe ser “[...] parcelado en sus componentes mínimos –sílabas, letras o, en el mejor de los casos, palabras– y solo una vez que estos se han adquirido, se comienza a trabajar con frases o textos. Según esta concepción, los textos deben presentarse también en forma cuidadosamente graduada: la exigencia de simplificación y brevedad es tal que resulta imposible encontrar entre los textos verdaderos alguno que reúna los requisitos prefijados, la única solución es entonces recurrir a libros de texto especialmente elaborados”.⁴⁵

Esto da como resultado libros prefabricados, que no tienen profundización ni continuidad de los contenidos.

El concepto libro de lectura o manual, se aplica a:

“los volúmenes de producción comercial compilados por un equipo de autores, bajo la dirección de un editor especializado, para presentar en forma sistemática y graduada, las destrezas y habilidades de lectura, desde el jardín de infantes hasta los años de la escuela intermedia. Los libros de interés general son, básicamente, los que se encuentran en las librerías y bibliotecas y que han sido escritos por escritores profesionales, que simplemente presentan una información o cuentan un relato sin fines ulteriores relacionados con la enseñanza de la lectura”.⁴⁶

Por otra parte, así como no es conveniente utilizar este tipo de textos fragmentarios, tampoco tendrá que fragmentarlos... Nos referimos aquí a la actividad tan repetida en los inicios de la enseñanza del lenguaje escrito que consiste en recortar palabras o letras. Démosle a los textos la función que en la sociedad tienen: ser leídos con un propósito.

III. Preguntarle al texto

Un lector no se acerca a los diferentes textos con la misma intención. Si quiere averiguar determinado aspecto de un tema recurrirá a un texto especializado y lo indagará en la búsqueda de aquello que le interesa, o preguntará qué ingredientes tiene determinada receta en un libro de cocina, o un número de teléfono en la guía telefónica. “Básicamente la comprensión lectora se genera desde el primer momento porque el lector se acerca al texto con determinados interrogantes. [...] Y la lectura es interesante, y relevante, cuando puede ser relacionada con lo que el lector quiere saber”.⁴⁷

IV. Cuando aludimos a los saberes previos, se trata de lo que el lector sabe del sistema de escritura, de las estrategias y los propósitos lectores, del lenguaje que se escribe—géneros discursivos, los soportes textuales y también todo lo que sabe sobre el contenido referencial del texto y su conocimiento sobre el mundo.

V. Sugerimos que lea estos materiales para profundizar sobre el tema.

Castedo, M., Molinari, C., Torres, M. y Siro, M., *Propuestas para el aula. Materiales para docentes. Lengua. Inicial*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2001, pp. 8-11.

Kaufman, Ana María; Castedo, Mirta; Teruggi, L.; Molinari, Claudia, *Alfabetización de niños: construcción e intercam-bio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Buenos Aires, Aique, 1989, pp. 72-79. Nemirovsky, Miriam, “Leer no es lo inverso de escribir”, en Teberosky, Ana y Tolchinsky, Liliana, *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995, pp. 243-283.

⁴⁵Lerner, Delia, “¿Es posible leer en la escuela?”, en Revista Lectura y Vida, año 17, n° 1. Buenos Aires, 1996.

⁴⁶Graves, Donald, ob. cit., 1997.

⁴⁷Smith, Frank, ob. cit., 1983.

3

La literatura en el nivel inicial⁴⁸

En un mundo donde la imaginación de los otros medios mostró ya fehacientemente sus límites al abarrotar la curiosidad de los espectadores con más de lo mismo, la alegría y la excitación de vivir se encuentran en la diferencia, en la originalidad, y en la libre energía mutua que se desencadena entre un libro y un lector. Antonio Skármeta (1997)

¿Qué es la literatura?

La literatura es un puente entre la vida real y la fantasía. Es un camino a la imaginación, es una ventana llena de luz, es una puerta a otros mundos, reales o imaginados, posibles o increíbles. La literatura es arte. Por lo tanto es belleza, produce la movilización del mundo interno. Literatura es una sensación de cosquillas en el alma. Un clic que produce una sonrisa, una emoción. La literatura es evasión, es paz, es pasión. La literatura es, por sobre todo, una necesidad. Es leer con el ansia de saber qué sucederá y al mismo tiempo es el dolor de la separación y la búsqueda de algo para leer después, de una nueva compañía para el espíritu.

La literatura favorece “la formación de seres responsables y libres, con mentalidad crítica y creadora, capaces de resolver situaciones nuevas tanto en el plano individual como social [...], tiende a desarrollar, en la faz personal, la imaginación, las capacidades creadoras, el gusto por lo bello, la confianza en sí mismo, la autonomía. En lo que se refiere a las relaciones con los demás, fomenta la sensibilidad ante los problemas ajenos, el respeto mutuo, la comunicación con el prójimo”.⁴⁹

La literatura es solamente una, la buena literatura. Si bien, como principio de organización, se denomina literatura infantil a aquella que ha sido escrita especialmente para un público infantil, no podemos limitarnos sólo a ese concepto pues estaríamos limitando a los niños, omitiendo la posibilidad de que reciban el arte de autores como Federico García Lorca, Antonio Machado, Antoine de Saint Exupéry, Juan Ramón Jiménez, José Martí, entre otros.

Dora Pastoriza de Etchebarne incluye dentro de la denominación de Literatura infantil “no sólo a aquellas obras que fueron escritas deliberadamente para niños, sino también las que, elaboradas sin pensar en ellos, irrumpen en su mundo por el interés de la temática, la ingenuidad y la belleza que encierran”.⁵⁰

En algunos casos, el empleo del adjetivo infantil se utiliza en un sentido peyorativo, como si sólo pudieran escribir para los niños aquellos que no saben hacerlo para los adultos, “o que lo dirigido a la infancia ofrece menos dificultad, de acuerdo con la idea ingenua y equívoca de considerar esta etapa como una antesala de la adultez. O dicho en términos más concretos: la literatura infantil es una literatura menor, fácil, sin

⁴⁸ Ver “Literatura” en *Diseño Curricular para la Educación Inicial* (Res. 4069/08). La Plata, DCGyE, 2008, pp.160 -178.

⁴⁹ Pardo Belgrano, María Ruth, *La literatura infantil en la escuela primaria*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1984.

⁵⁰ Pastoriza de Etchebarne, Dora, *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires, Kapeluz, 1962.

demasiado compromiso”.⁵¹ Se parte del erróneo concepto de que quien escribe para adultos debe responder a una demanda estética, relacionada con las palabras, y quien escribe para los pequeños debe responder a demandas de los adultos acerca de lo que el niño debe ser. “Por ser infantil se desestiman obras y autores importantes; se la considera más didáctica que literaria, y se la ubica más en el terreno de lo pasatista que de lo artístico”.⁵² La literatura que seleccionamos para los niños será aquella que enriquezca su gusto por la lectura y les permita comunicarse con esta expresión artística.

La única literatura es la buena literatura

En el apartado anterior mencionamos que muchas veces se subestima a la literatura infantil, esta es la causa de que podamos ver cómo las estanterías de las librerías se pueblan de libros carentes de belleza literaria, prefabricados y artificiales, con evidente subestimación y desconocimiento de los gustos de los niños. Pero también hay muy buenos textos, de autores reconocidos, con alto sentido de la calidad literaria como Gra-cielita Montes, Ana María Shúa, Ricardo Mariño, Laura Devetach, Elsa Bornemann, María Elena Walsh, Gracie-la Cabal, Silvia Schujer, Gustavo Roldán, Susana Itzcovich, y muchos más. Autores capaces de desarrollar en los niños el gusto por la literatura, de generar en ellos el gusto de leer, de permitirles ver lo que las palabras dicen y, aún más, de formarlos en una estética profunda y verdadera.

En este sentido, una de las funciones del nivel inicial es promover el contacto de los niños con diverso material literario de calidad, adecuado a las necesidades e intereses propios de la edad, considerando cuestiones de estilo, de estética y de diseño. Puede ser simple y rico como las nanas o las rondas, o de diferente complejidad como los cuentos, las obras de teatro o las novelas. Estas últimas resultan una buena propuesta para plantear la continuidad de una situación de lectura: ya que la lectura de un capítulo por día, o con la frecuencia que se acuerde con los niños, promueve en ellos el ansia por seguir escuchando la historia y la necesidad de que el docente continúe leyendo. Es imprescindible que los docentes hagan propio el mundo de la literatura infantil, que vivan con avidez el encuentro con los textos de determinado autor, que elijan a sus favoritos, que conozcan sus temas, recursos y estilos. Así podrá hablarles de él a sus alumnos, compararlo con otros autores para vivir y transmitir “la riqueza, la amplitud de sentidos, la posibilidad de resonancias [...] el duende del que habla Lorca, que inquieta en la buena escritura y nos permite diferenciar lo elaborado de adentro hacia fuera de lo fabricado de afuera para adentro. El impacto, el golpe bajo, se gastan. El duende se instala, crece y tiene efecto residual”.⁵³

Esas resonancias a las que se refiere Laura Devetach tienen que ver con el carácter polisémico de los textos literarios, es decir, con la posibilidad de generar diferentes significados, que se construyen a través de la interacción entre el texto y el lector o escucha. Es bueno que la docente lea y escuche las diferentes interpretaciones de los niños en relación con un texto, para que ellos mismos vivan situaciones de lectura y que además puedan compartir –en algunas ocasiones– lo que el texto les produjo y, de esa manera puedan intercambiar ideas. En otras palabras, que tengan la posibilidad de comportarse como lectores que expresan sus puntos de vista.

Los docentes y la literatura para los niños

Como se mencionó, un texto literario tiene que ser bello, debe conmover y generar el deseo de leer otro libro. Entonces, uno de los roles más importantes y el más gratificante que debe asumir, el docente de este

⁵¹ Cresta de Leguizamón, María Luisa, *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1984.

⁵² Sepia, Etchemaite y otros, *Entre libros y lectores I. El texto literario*. Buenos Aires, Lugar, 2001.

⁵³ Devetach, Laura, *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Buenos Aires, Colihue, 1991.

nivel, es el de formar lectores de textos de calidad estética, por ser el mediador entre este arte y los niños (I). Los niños llegan al jardín con mayor o menor caudal de experiencias literarias desarrolladas en su hogar, las cuales son muy importantes y necesarias, pero también muy heterogéneas. El docente, no debe subestimarlas, sino acercarse a ellas para poder enriquecerlas, ya que está en sus manos la valiosa, responsable, reflexiva y placentera tarea de iniciar a los niños en la vida literaria. Formar lectores que vivan la libertad de la fantasía, que se apropien creativamente de su lengua y que desarrollen el gusto por las diferentes manifestaciones literarias: cuentos tradicionales, cuentos modernos, poesía, leyendas, obras de títeres, etc. Es necesario considerar, entonces, desde este valor formativo, que “el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado la valoración de la actividad humana a través del lenguaje”.⁵⁴

Ante esta responsabilidad, es pertinente otorgar el tiempo suficiente a la selección de los textos literarios, a fin de asegurarse que respondan a la calidad estética, que promuevan el encuentro entre el niño y la magia que estos transmiten. Esta tarea requiere de una dedicación especial, de una práctica cotidiana y de un conocimiento de los niños a quienes se destinará esa literatura. Los logros de esta tarea serán una adquisición para toda la vida. “No hay dudas de que se necesita progresar acerca de lo que gusta a los niños y del modo en que se puede hacer evolucionar sus preferencias. Pero, para ello, hay que escucharles hablando sobre libros, verles formar y explicitar su opinión [...]. No se puede avanzar si no se sabe de dónde se parte y si no se precisa lo que permite progresar”.⁵⁵

Por eso, la elección del repertorio literario empleado no debe limitarse a los cuentos que traigan los niños de sus casas, ya que emplear criterios de selección de textos literarios de calidad es responsabilidad del profesional docente, preocupado y ocupado en la formación literaria de los niños. Es muy importante que el docente opte por libros que le permitan promover una conversación amable, voluntaria y desinteresada acerca de ellos, pues esto estimula el intercambio entre lectores y los ayuda a verificar las múltiples interpretaciones posibles capaces de surgir a partir de un mismo texto.

Además, cada cuento o poesía tiene su tono para ser leído, que habrá que hallar antes de estar frente a los niños, ya que podrá crear un clima en el que se espere especialmente el regalo elegido para ellos: un cuento, una poesía. Es decir, se debe destinar un tiempo para la preparación de la lectura del texto literario.

El docente de Educación Inicial tendrá que atender las siguientes consideraciones:

- prestar atención cuando elija textos para niños;
- observar quién es el autor, a qué editorial pertenece, adentrarse en el texto;
- leer mucha literatura para niños, de esta manera estará más preparado para desarrollar en los niños el gusto por los textos bellos;
- preparar con antelación la lectura del texto literario.

La literatura no debe servir como excusa para enseñar algo. En este sentido, Ricardo Mariño señala al respecto: “[...] desconfía de los cuentos y novelas que sirvan para enseñar algo muy concreto. Si el libro demuestra claramente que los dientes deben cepillarse todas las noches, que no hay que discriminar a los asiáticos y que los enanos son personas, probablemente no tenga mucho valor literario. Las grandes obras literarias no

⁵⁴ Colomer, Teresa, “La enseñanza de la literatura como construcción del sentido”, en *Revista Lectura y Vida*, año 22 nº 1. Buenos Aires, marzo de 2001.

⁵⁵ Colomer, Teresa, *Andar entre libros*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

enseñan nada, al menos no directamente, y, al contrario, crean encrucijadas que provocan más preguntas que respuestas [...].”⁵⁶

Es muy difícil definir cuándo un texto tiene calidad literaria. En cuanto a los gustos, “parece que a los dos años los niños prefieren libros sobre un mundo conocido y a acciones experimentadas por ellos, pero a los cuatro predomina ya la excitación por lo desconocido y, en general, se produce una progresiva ampliación hacia la fantasía”.⁵⁷ Por otra parte, ya se mencionó la importancia de las imágenes; hablamos sobre la belleza que comunica la literatura cuyos autores construyen minuciosamente sus obras escogiendo las palabras justas y necesarias para atravesar el interior del lector; también prevenimos del didactismo, para evitar seleccionar libros más interesados en dejar enseñanzas curriculares, éticas o morales que en transmitir belleza. Libros que por sus temáticas podrían calificarse como políticamente correctos porque tratan temáticas relacionadas con problemas sociales y se resuelven apelando a la caridad, la bondad, a los buenos ejemplos, al voluntarismo y a la solidaridad de los individuos. Por lo tanto, conmueven por las temáticas y no por los recursos estéticos.

Como asevera Bornemann, “es hora de que padres y maestros comprendan que la literatura infantil debe ser disfrutable por sí misma, único modo de que los niños encuentren en ella el goce que más adelante les hará descubrir el intransferible placer de la lectura solitaria, hábito que una vez arraigado en la niñez es improbable perder”.⁵⁸

Es interesante observar cómo la literatura que circula en la Educación Inicial se nutre de dos vertientes: la literatura de transmisión oral, también denominada tradicional y la literatura de autor o moderna.

La literatura tradicional

La literatura tradicional, denominada también de transmisión oral, tiene sus orígenes en las etapas primitivas de la humanidad y surge de su necesidad de explicar el mundo, de expresar sus sentimientos, de comunicar y comunicarse. Fue así como el hombre, con estos propósitos, creó la prosa (apólogo, leyenda, mito, fábula, parábola, cuento) y la poesía (nanas, rondas, romances, coplas, villancicos).

La historia da cuenta de que ya en la antigüedad clásica existían hombres que tenían la facultad de relatar historias, los aedos (ll), que en otros tiempos y lugares recibieron denominaciones como juglar o trovador. Ellos “congregaban a su público en la plaza de la villa. Allí, agregando o modificando argumentos y personajes a voluntad, llevaron, de un sitio a otro, relatos que aludían a invenciones, gestas heroicas, hazañas, modas o recetas de cocina. Al hacerlo entretenían a adultos y a niños sin distinción de edad”.⁵⁹

Esta literatura fue transmitida en sus principios por vía oral porque su origen es popular, es decir del pueblo, que por no saber leer ni escribir comunicaban estos textos oralmente de padres a hijos. Ello permitió que perduraran en el tiempo de generación en generación y, por ello, son de autores desconocidos, anónimos.

Por otra parte, esta literatura no nació para ser destinada a los niños, muy lejos de ello, constituyó una forma de encuentro y divertimento de los adultos en torno del narrador o trovador que iba de pueblo en pueblo, como artista llevando a diversos rincones del mundo increíbles historias y cantos. Así se favoreció su

⁵⁶ Mariño, Ricardo, Texto basado en la ponencia presentada por el autor en la mesa redonda “La lectura continúa”, realizada dentro del marco de las Jornadas para Docentes y Bibliotecarios “Escenarios para la promoción de la lectura” en la 15ª Feria del Libro Infantil y Juvenil (Buenos Aires, julio de 2004), en *Revista Imaginaria sobre literatura infantil y juvenil*, n° 136. Buenos Aires, septiembre de 2004.

⁵⁷ Colomer, Teresa, ob. cit., 2005.

⁵⁸ Borneman, Elsa, *Cuentos*. Buenos Aires, Dimar, 1993.

⁵⁹ Weinschelbaum, L., “Los cuentos y los chicos”, en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año 2, n° 11. Literatura infantil. Una invitación al mundo de la fantasía. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

difusión, y es la causa de que se encuentren versiones diferentes en distintas regiones geográficas, hasta de los cuentos más conocidos. Estas obras denotan una consolidación de la transmisión de los legados cultu-ales, convirtiéndolas en literatura clásica y “[...] podríamos pues definir al ‘clásico para los niños’ como un libro que interesa a todos los niños, independientemente de su origen social y de su pertenencia a una clase determinada [...]. Un clásico para niños, bajo esta perspectiva, estaría dirigiéndose a lo que hay de universal en ellos: búsqueda de justicia y de verdad, amor a la vida, etc.”.⁶⁰

En la actualidad esta forma de entretenimiento podría relacionarse con la televisión, pues en ella se relatan, en reiteradas telenovelas, las peripecias de una joven buena, virtuosa, bella y caída en desgracia que es maltratada por seres injustos y malvados, pero que al fin triunfa en brazos de un joven rico y bien parecido... cualquier similitud con los cuentos de hadas es totalmente buscada. Cambió el medio de comunicar el relato, pero pareciera que, desde épocas muy remotas, esta fórmula de cenicientas y blancanieves es muy apreciada por el público.

Como se mencionó, los niños no eran los destinatarios de las historias narradas en los cuentos tradicionales o en los romances, porque no eran considerados socialmente como personas integrales, sino como personas en proceso de llegar a ser adultos. Solo entonces eran reconocidos como receptores válidos de la cultura.

“Ni los cuentos de Perrault ni los de Grimm, que son de los primeros que le dan significación perfecta a esta literatura, fueron inventados en su origen por niños ni para niños, pero son de carácter popular, y al menos, por su tipo y esencia, corresponden a fases de culturas primitivas, o como suele decirse, la infancia de los pueblos, y han adquirido su permanencia porque están entre los elementos de ese saber humano que se decanta para el futuro como experiencia viva; forman lo que Antonio Machado llama el barro santo, que sirve para que amasemos con él nuestra creación posterior, sana y poderosa, la auténtica que volverá recreada por el pueblo”.⁶¹

Los clásicos han superado el olvido y el desgaste que el tiempo hubiera podido ocasionar, porque son obras que toman de manera particular la realidad, lo que produce identificación, reconocimiento y, por otro lado, ofrecen la posibilidad del encanto que genera la fantasía.

El cuento maravilloso

Los cuentos son parte de la formación en la vida de los niños. Uno de los más ricos y sanos recuerdos que se conservan de la infancia es la voz de un ser amado arrojándonos en la cama, acompañándonos en el inicio del sueño con el relato casi musical de un cuento. Así, progresivamente se disfruta del sonido de las palabras y poco a poco se disfrutará de lo que esas palabras dicen.

De los textos narrativos de tradición oral mencionados, el cuento es el que ha tenido mayor desarrollo, perdurabilidad y relevancia, sobre todo el cuento maravilloso o cuento de hadas. Cabe aclarar que con el transcurso del tiempo, y en la medida en que se fueron dirigiendo a los niños, estos cuentos han perdido buena parte de situaciones violentas y dramáticas.

Los niños disfrutaban especialmente estos cuentos porque los envuelven en una atmósfera de magia, aventura, acción, pasión, emoción y belleza. Son cuentos con vida y con alma. Son necesarios para la vida de los niños pues sólo ellos son capaces de brindar tanta maravilla a su mundo. Bruno Bettelheim, defensor de estos cuentos, señaló que los cuentos de hadas son a la vida del niño lo que los sueños son a los adultos, y amplió el concepto analizando que son una especie de escape de la realidad que le permite al niño subsistir en un mundo que le resulta complejo.⁶²

⁶⁰ Soriano, Marc, *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Colihue, 1999.

⁶¹ Jesualdo, *La literatura infantil*. Buenos Aires, Losada, 1982.

⁶² Bettelheim, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. París, Laffont, 1976.

El cuento tradicional, maravilloso o de hadas hace “vivir en la imaginación del niño los sucesos con una fuerza irresistible y aumenta la tensión de su experiencia del conocimiento general”.⁶³ Es un relato “construido sobre la base de un conjunto reiterado de situaciones humanas para explicar aspectos de la vida. Incluye además hechos extraordinarios que causan nuestra maravilla o admiración”.⁶⁴ Jesualdo plantea que mediante el cuento se pueden transmitir conocimientos y crear determinadas condiciones éticas y estéticas.⁶⁵

Entre sus características pueden mencionarse las siguientes.

- El típico inicio de estas historias que es el “Había una vez... en un lugar muy, muy lejos de aquí...” que hace que la acción transcurra en un tiempo y un espacio indefinidos, lo que acentúa su mundo de maravilla.
- Los personajes presentan aspectos opuestos: el bueno y el malo (la princesa y la bruja); el bello y el feo (el príncipe y el ogro); seres minúsculos y gigantescos (duendes, gnomos, enanos y los gigantes, los ogros, los dragones).
- El uso de fórmulas fijas, el “Había una vez...” que abre una puerta a la magia y el “...y colorín colorado, este cuento se ha terminado” que la cierra.
- El final es siempre feliz, el bien triunfa sobre el mal.

Los cuentos maravillosos, de hadas, tradicionales, clásicos, son necesarios para la vida y el jardín de infantes es un buen lugar para que sigan circulando a través de los tiempos.

La literatura de autor

Por su parte, la literatura para niños de autor o moderna surgió con el auge de la psicología, a partir de la cual se prestó atención a estos sujetos con características y necesidades propias. Fue entonces cuando se inició una desmedida producción de textos que tienden a responder a las demandas e intereses del público infantil. En muchos casos, con profunda riqueza literaria, como citábamos antes; en otros, esta profusión dio pie a la creación de textos carentes de toda belleza.

Los textos literarios modernos tienen, entre otras, las siguientes características.

- Tienen como destinatario al niño, prestando especial cuidado a sus características psicológicas, evolutivas y a sus intereses.
- Prestan atención especial a los temas y a las palabras utilizadas.
- Cuidan las imágenes, las descripciones de personajes y lugares. En otras palabras, se preocupan por el valor estético.
- Tienen autor conocido.
- A diferencia de los textos tradicionales que se difundieron por tradición oral, estos son escritos, por lo cual no tienen diferentes versiones, pues una vez publicados se difunden sin cambios a través de los años.

⁶³ Jesualdo, ob. cit., 1982.

⁶⁴ Guembe, Barrot, Bauzá y otros, *Introducción literaria*. Brasil, Estrada, 1980.

⁶⁵ Jesualdo, ob. cit., 1982.

- Se refieren a lugares conocidos, con personajes cercanos al niño y con quienes, muchas veces, puede identificarse.

El cuento moderno

Al principio de este capítulo se nombró a excelentes autores que atrapan a los niños con bellas historias de humor, de animales de diferentes regiones de nuestro país, de situaciones familiares, barriales o escolares, entre otras, que van desde relatos fantásticos a la ciencia ficción, historias de suspenso o de amor.

A lo largo de los años han surgido diversas teorías respecto de las características que debían cumplir estos cuentos dirigidos a los niños (III). Las mismas planteaban qué extensión debían tener estos cuentos para cada edad y cómo debían ser tratados los temas. No podemos ser rígidos en este aspecto ya que si bien los gustos varían entre los tres y los cinco años no hay reglas que puedan encasillar las preferencias como si todos los niños de determinada edad fueran iguales.

“No es posible clasificar con demasiado rigor el material narrativo encasillándolo con exclusividad para determinada etapa evolutiva, ya que cada niño es un individuo y como tal también responde a características de personalidad que le son propias y de las que ha de depender su acaso temprana elección de un cuento que el antólogo supuso adecuado para los mayorcitos, o la tardía preferencia por otro que tal vez fuera escogido para los más pequeños... Tales clasificaciones implican –casi siempre– el riesgo de ser tomadas al pie de la letra por los adultos, y los chicos se privan así a menudo de conocer hermosos cuentos”.⁶⁶

Sí, es posible afirmar, en relación con los cuentos para la Educación Inicial, que deben tener un argumento simple y desarrollado de manera clara. Es conveniente que no sean muy extensos, aunque esto está sujeto a la atención que el docente logre captar en sus alumnos, el interés que genere, el clima que cree y la forma en que lo lea. Lo relevante del cuento moderno, literario o de autor, es su contenido y, si bien en los cuentos que ellos leen como pueden, las imágenes son importantes porque guían su lectura, los cuentos leídos por la docente pueden no tenerlas, ya que es importante que el niño desarrolle sus propias imágenes internas y no que solo imprima en su mente las imágenes que ve.

Por otra parte, es importante analizar los libros que en la actualidad el mercado editorial ofrece que –si bien son atractivos visual, táctil, auditiva u olfativamente hablando (pues tienen sonidos, texturas o per-fumes diversos) y están elaborados con distintos materiales– no garantizan la calidad del texto, que pasa a un segundo plano. Este material se asocia más con un juguete que con un libro. Para enseñar la diferencia entre texturas, materiales, colores o fragancias contamos con otro tipo de estrategias y materiales que no involucran al libro como un producto utilitario.

Libro álbum

La ilustración juega un papel fundamental para los lectores que se inician porque colabora en la construcción de sentido. Sabemos que desde el inicio de su historia lectora, los niños reparan inicialmente en las imágenes a partir de las cuales construyen sentido. El niño no es un espectador pasivo que recibe sin más lo que las ilustraciones le ofrece; se va incluyendo en eso que mira y se apropia del mundo mágico que se le ofrece. A veces lo hace en forma paulatina, sorprendido por aquello que está viendo, ya sea algo familiar o extraño. Otras veces la imagen lo toma entero, de golpe, esa imagen lo ha impactado porque en ella encontró algo de sí y algo nuevo que lo conmueve.⁶⁷

⁶⁶ Bornemann, Elsa, ob. cit., 1993.

⁶⁷ Menéndez, L., “Ilustrar para Niños: ¿es transformar la Palabra?”, en materiales del curso *La ilustración en los libros para niños. Lectura y análisis de la imagen*. Propale. UNC. 2006 Unidad 1.

Cabe mencionar que no todo libro con imágenes es un libro álbum. En muchos libros dirigidos al público infantil las representaciones plásticas simplemente los ilustran, repiten los textos, pretenden cierta relación de sinonimia.⁶⁸

El libro álbum es un género que ha adquirido relevancia y desarrollo en los últimos tiempos. Tal como lo anuncia su nombre, es un tipo de texto en el que la imagen tiene gran importancia, porque se asocia al texto para construir la historia. En este tipo de libros, la imagen cobra tal importancia que el texto suele ser breve y hasta a veces inexistente. “Son los cuentos ilustrados donde texto e imagen colaboran juntos para establecer el significado de la historia, de manera que para contar lo que allí sucede tenemos que recurrir tanto a lo que dicen las palabras como a lo que dicen las ilustraciones”.⁶⁹ Son libros que se miran y se leen.

En esta clase de libros, en general se conjugan los dos lenguajes que se vuelven interdependientes, de tal modo que la imagen enriquece al texto, aporta información que el texto no ofrece o, en algunos casos, lo contradice, crea efectos humorísticos o de otros estados de ánimo, da pistas al lector y en ocasiones plantea un pacto con él y le hace guiños para que pueda crear otras historias.

El ilustrador adquiere carácter de coautor y los modos de construir la obra producen diferentes modalidades de trabajo que implican procesos de simultaneidad en la producción o acuerdos previos. La ilustradora Liliana Menéndez señala:

“Antes que ilustradora soy lectora. Lectora que lee una y otra vez y que debe leer otros textos para encontrar por fin lo que busca es decir las imágenes que producirá. Mientras leo voy significando y resignificando el texto. No me toca ser el reflejo de lo que quiso decir el escritor ni interpretar lo que escribió el autor, en realidad lo que hago como ilustradora es brindar al lector lo que ese texto también significa para mí. A medida que leo, anoto las ideas acerca de las imágenes internas que van surgiendo con la lectura. Ellas no se presentan todas con la misma claridad, pero las que sí lo hacen, se constituyen en pequeños y finos hilos de seda que me conducirán a las demás”.⁷⁰

En algunas ocasiones, escritor e ilustrador son el mismo artista. Es común que los niños creen que el escritor sea la misma persona que ilustra sus propios cuentos. En nuestro país no tenemos demasiados ejemplos en los que escritor e ilustrador sean el mismo. Sin embargo podemos nombrar a Sergio Kern, quien en los últimos años ha publicado sus propios cuentos ilustrados. En muchos países de Europa, en Brasil y en Estados Unidos hay numerosos exponentes en donde ambas funciones las ejerce la misma persona por ejemplo: Maurice Sendak, Arnold Lobel, Etienne Delessert, Giraldo,⁷¹ Leo Leoni, Anthony Browne, Chris van Allsburg, entre otros.

En muchos libros álbum, el paratexto adquiere un papel valioso porque desde la portada hasta la contratapa juegan con el lector, estableciendo un pacto de complicidad en la construcción del sentido del relato dándole continuidad, haciéndolo volar más allá del texto.

Son obras que además le permiten al niño relacionarse con diferentes discursos, porque en muchas de ellas aparece la intertextualidad, pues utilizan recursos propios del cine, la televisión, la historieta, la fotografía, la pintura, la publicidad, entre otros. Encarnan y representan cruce de lenguajes. En ellos, la imagen transforma la palabra. La palabra transforma la imagen. Son libros que educan la estética de sus lectores.

⁶⁸ Schritter, Istvan, *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires, Lugar, 2005, Cap. 2.

⁶⁹ Colomer, Teresa (comp.), “Ver y leer: historias a través de dos códigos”, en *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002, p. 20.

⁷⁰ Menéndez, Liliana, “Mirar donde no se ve”, en *5° Congreso internacional de Literatura Infantil y Juvenil. Lectores para el tercer milenio*. Córdoba, cedilij, 1997.

⁷¹ *Ibidem*.

Narración y lectura de cuentos en el jardín de infantes

Ambas modalidades, lectura y narración, para relacionar a los niños con la literatura son esenciales en función de la formación personal y lectora, porque “[...] siempre debemos tratar de encontrar el modo de ayudarlos a descubrir el placer de escuchar cuentos, para no privarlos de una experiencia enriquecedora, formativa e indiscutiblemente tan teñida de afectividad”.⁷²

Cuando el docente lee o narra un cuento, el niño escucha, y el escuchar implica prestar atención e interpretar, es decir, construir el significado del texto. El Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires incluye al escuchar como contenido de Prácticas del Lenguaje. Tal como asevera Elsa Bornemann, los niños cuando ingresan al jardín de infantes, necesitan aprender a escuchar la palabra hablada, la voz de quien les narra historias.

“Se deberá tener muy en cuenta que la voz calma de los libros ha de tomar un tiempo antes de ser real y efectivamente escuchada por esos oídos habituados al ruido de los medios modernos. Para lograr esto, aparte de la habilidad que se posea para presentar los textos oralmente –muy breves al principio y paulatinamente más extensos-, aparte de la capacidad para crear el clima adecuado previo a la narración o lectura en voz alta y del entusiasmo que se sienta por establecer este tipo de comunicación con los pequeños, ha de partirse de la premisa de no convertir este momento íntimo en una ocasión más para enseñar”.⁷³

La lectura oral de cuentos da a conocer el cuento tal como es, sin cambios, a diferencia de la narración que exige del narrador una recreación de la historia. Tanto para la lectura como para la narración, el docente debe transmitir el ambiente y los sentimientos que aparecen en el cuento a fin de que el niño elabore sus imágenes; para ello, puede realizar, cambios de voz, producir ruidos y jugar con sonidos, silencios, etcétera.

Narración de cuentos

A la hora de narrar cuentos es importante considerar primero cuáles son los más apropiados para este fin. Podemos señalar que los cuentos tradicionales, por provenir de la tradición oral, son los más aptos para narrar por las siguientes características.

- El avance de la acción es lineal, es decir que los hechos se suceden de manera lógica unos a otros, a partir de una relación entre causa y consecuencia.
- Poseen estilo directo porque los personajes hablan directamente.
- Incluyen pocas descripciones.
- Son tan conocidos que resultan fáciles de recordar.
- Por pertenecer al patrimonio de todos, permiten su recreación libre, recortándolos o ampliándolos según plazca al narrador.

Pero también, muchos cuentos literarios pueden destinarse a la narración, para lo cual serán recreados de manera que respondan a las condiciones necesarias. Con este propósito se les incorporarán:

- diálogos directos;
- onomatopeyas;
- repeticiones, por ejemplo un camino largo, largo, largo;
- se acortarán las descripciones;
- se incorporarán frases de apertura y de cierre.

⁷²Bornemann, Elsa, ob. cit..

⁷³Ibidem.

Otro aspecto a ser tenido en cuenta es la preparación del cuento a narrar. El narrador no debe memorizar el cuento, puesto que lo recreará según lo sienta en el momento de la narración; obviamente debe conocer lo fundamental de la historia y respetar su esencia para no cambiarla de tal modo que se convierta en otro relato. Podrá extenderla o recortarla según perciba la atención de sus oyentes, pero respetará las situaciones principales del cuento y utilizará palabras claves del texto que le dan su estilo e intentará comunicar su clima.

Por otro lado, consideramos que es muy importante que, luego de narrar un cuento, les presente a los niños el libro del que tomó la historia y les diga que allí está guardada la historia por si quieren volver a ella. En el caso de la literatura moderna, la lectura del título y del nombre del autor completan la escena. Es necesario tener en cuenta que la presencia del libro es esencial en el desarrollo de la historia lectora de nuestros alumnos.

Es cierto que hay quienes nacen con el don de la narración, pero también es cierto que quien no tuvo esa suerte puede entrenarse en este arte. Cabe destacar, que “siempre es preferible una correcta lectura en voz alta antes que una narración deficiente [...] Además, reconozcamos que nadie escucha realmente cuando se aburre: de esta apreciación no estamos eximidos los adultos”.⁷⁴

Lectura en voz alta

Cuando un docente le lee a un niño un cuento, le está abriendo las puertas al mundo de los libros y de la lectura. Por este motivo, es muy importante que desde la sala de los más pequeños se lean cuentos a los niños. Al leer, el maestro tendrá que conseguir que el relato cobre vida. Ello se logra con una lectura expresiva que transmita entusiasmo, con cambios de voz, con las pausas necesarias para provocar suspenso, dándole verdadera vida al texto. “El placer de la historia compartida entre varios puede ser una iniciación al universo de la lectura personal. La forma de contar, la voz, sus entonaciones y sus inflexiones le dan relieve a lo que en el papel le hubiera parecido aburrido al niño; lo ayudan a seguir los encadenamientos [...]. Avivadas por la voz, las palabras del cuento bastan a sí mismas y dejan libertad a la imaginación”.⁷⁵

La lectura de un cuento es un momento especial de la jornada, por lo tanto es necesario, como hemos dicho, que el niño vea a su docente frente al texto y que el libro sea un puente entre ambos. Será conveniente que tenga en cuenta a su interesado auditorio, levantando la vista hacia él para favorecer las pausas, brindando el tiempo que permita al niño degustar mejor el texto.

Por otro lado, desde distintas perspectivas teóricas se ha explicado que “la lectura de cuentos a los niños pequeños los ayuda a aprender características de la lengua escrita. Aprenden que la lengua escrita es diferente de la oral, que la letra impresa genera significado, y que las palabras estampadas en una página tienen sonidos”.⁷⁶

La lectura en voz alta genera momentos de encuentro genuino, en el que el libro y sus personajes hablan mediante la voz del docente. El ambiente de intimidad, comunión, comunicación que se produce con la obra es intransferible e irreplicable y permanece en el recuerdo de los niños por siempre.

⁷⁴ *Ibidem.*

⁷⁵ Geneviève, Patte, *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México, Fondo de Cultura Económica, 2008.

⁷⁶ Morrow, L., “El empleo de la re-narración para desarrollar la comprensión”, en Ruth, Denise (comp.), *El texto narrativo*. Buenos Aires, Aique, 1991.

La poesía en el nivel inicial

“El jardín recibe al niño en la edad en que parecen más libres y dispuestos a aceptar y asimilar el sentido poético de la vida. Para no destruirlo, sería importante que el maestro desterrara de su mente el prejuicio de que la poesía es útil, aplicable o alusiva a temas escolares. La poesía no alude más que a sí misma, sopla donde quiere y es preferible que no forme parte del temario sino del recreo, que se integre más en el juego que en la instrucción”.⁷⁷

Es la manifestación literaria que, por excelencia, le permite al hombre expresar sus emociones, estados de ánimo –tristeza, felicidad, melancolía, nostalgia–. Este género en especial selecciona con cuidado cada palabra, cada una de ellas es irremplazable, pues el verso debe ser armonioso, rítmico, musical. Este aspecto es tan importante que se prioriza sobre el significado, que de hecho, a veces no existe –tomemos por ejemplo las poesías con palabras inventadas- como las siguientes, valiosas por el placer de su musicalidad.⁷⁸

Se me ha perdido una niña.
Cataplín, cataplín, cataplero. Se me
ha perdido una niña en el fondo del
jardín.
(Fragmento)

Buenos días, su Señoría
Mantantiru liru la.
¿Qué deseaba, su Señoría? Mantan-
tiru lirulá
(Fragmento)

Había una vieja, Virueja,
virueja, de pico picotueja de pom-
porerá
(Fragmento)

Resulta esencial que el docente se familiarice con la lectura de la poesía porque, “para que un maestro pueda seleccionar y compartir poesía con sus alumnos debe con frecuencia para ir encontrando sus propios gustos en cuanto a autores, temas, construcción de imágenes, y ampliando su universo lector. Sólo así comprenderá la necesidad de orientar a los niños en ese proceso”, tal como asevera Ana Siro.⁷⁹

La poesía es un género que goza de privilegios en la vida de los niños. El gusto por la obra literaria se inicia con las canciones de cuna –nanas–, que provocan en el bebé un estado de ensoñación y placer que lo transporta al sueño. Ese suave canto que entrelaza palabras y repite estribillos de arró le produce un gozo especial vinculado más con la música que con la palabra, porque no importa tanto lo que dice el texto sino su combinación con lo sonoro.

“Lo primero, entonces, en este conocer y gustar de la poesía, serían, a nuestro ver, las letras de los juegos y rondas infantiles y en las que intervienen los niños apenas saben caminar, los cantos tan simples [...] que suelen ser iniciados con defectuosa pronunciación”.⁸⁰

La poesía que disfrutaban los niños se caracteriza por su ritmo y su rima. El ritmo se relaciona con la musicalidad que aporta al texto la organización de sus versos, su extensión, la organización de las palabras en él; la rima es la repetición de los sonidos finales de cada verso, que produce un juego sonoro que el niño disfruta profundamente.

¿Cuál será el secreto para que, generación tras generación, se repitan cada vez los sonidos del *arroz con leche me quiero casar...* o sigue cayendo la farolera en la *farolera tropezó,/y en la calle se cayó...* o siga sentada la paloma en *estaba la paloma blanca / sentada en un verde limón...*, y cada vez con un sabor re-novado, con el asombro del descubrimiento de un tesoro, del que se adueña la infancia cada vez como si le perteneciera, como si fuera algo propio?

⁷⁷ Walsh, María Elena, *Desventuras en el país-jardín-de-infantes. Crónicas 1947-1995*. Buenos Aires, Seix Barral, 1995.

⁷⁸ Fragmentos de poesías para acompañar juegos pertenecientes a la literatura tradicional.

⁷⁹ Siro, Ana, “Materiales de lectura para bibliotecas”, en Castedo, Mirta y otros, *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

⁸⁰ Jesualdo, ob. cit.

¿Podrá el jardín preservar ese secreto? Creemos que el jardín puede conservar ese secreto, incorporando la poesía en la vida cotidiana de los niños, preservando celosamente el placer que les produce y, sobre todo, evitando “su uso didáctico”, es decir su uso como un medio de enseñanza.

La literatura como actividad permanente

Consideramos que la lectura de literatura debe ser abordada como una actividad permanente en la sala. Por lo menos dos razones justifican esta decisión.

- La primera se refiere a que la lectura de literatura debe recuperarse como práctica cotidiana porque es un bello alimento para el mundo infantil.
- La segunda porque, tal como dijimos en la unidad uno, para formar lectores debemos promover situaciones en las que el docente les lea a sus alumnos variados tipos de textos, entre ellos los literarios.⁸¹

Situación didáctica: el docente lee un cuento a los niños

Cuando un docente lee a los niños, indirectamente genera el deseo de la lectura, pues ellos interpretan que el acceso a la lectura les permitirá apropiarse de los textos. Además, ya se mencionó que se les está enseñando a escuchar un tipo de texto muy especial, el texto literario, con sus recursos de estilo y con todo el encanto que lo envuelve. Podemos citar como ejemplo un momento en el que una niña de dos años llamada Lucía escuchaba una vez más la lectura que su madre hacía de su cuento favorito: “Un poquito de Arco iris” de Graciela Montes. Cuando llegó la página preferida, que la pequeña reconoció inmediatamente, antes de que su mamá llegara al párrafo más esperado, ella, con entusiasmo, colocando el dedo sobre la hoja leyó: — “lejos... lejos”. Y, una vez más, disfrutó de esta repetición que le produjo un anhelado placer, porque le resultaba conocida, le era propia. Precisamente la repetición es una marca distintiva de este tipo de textos. Se observa cómo, entonces, leer cuentos, además de producirle placer al niño, le hace conocer que es un tipo de texto diferente de otros y además que, como tal, se lee de otra manera. Un cuento se lee diferente de un texto informativo. Por consiguiente, se debe generar un espacio muy cuidado, porque en él confluyen:

la elección del texto(IV);

su preparación para ser leído;

el lugar destinado para ese momento;

el tiempo que le brinde —que tiene que ser generoso—;

la importancia que le otorga a la situación;

su actitud como lector.⁸²

El momento de lectura de un cuento transforma la atmósfera en un mundo propio y singular en el cual las palabras, como hilos invisibles, al docente con sus alumnos. Y las palabras dibujan en el aire, porque cuando se logra ese clima de comunicación, confianza, afecto y placer, los niños no ven al docente que lee, ven a los personajes de la historia viviendo la historia. Por ello, la forma en que el docente se sienta frente a los pequeños,

⁸¹Ver en el capítulo 1 “Actividades permanentes” y en el capítulo 2 “Condiciones generales de las situaciones didácticas de lectura”.

⁸²DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial* (Res. 4069/08). La Plata, DGCyE, 2008, p. 164.

el interés que muestra frente al texto, la combinación que hace entre la forma en que sigue la lectura y la manera en que levanta la vista para mirar a los niños, pueden parecer aspectos muy simples, pero son muy importantes porque están brindando al niño la imagen de un lector, cuestión esencial para los lectores en formación.

Podríamos mencionar estos aspectos que también favorecen el encuentro con el cuento por aportar un encanto especial.

- El manejo de la voz, sus matices, las pausas, los cambios de voz para cada personaje.
- La lectura sin interrupciones (IV), ya que si el niño ingresó en un mundo de fantasía, volvería a la realidad y se cortarían la magia.
- La ubicación y la postura de los niños, que deben ver al docente (por lo que se recomienda que se ubiquen en semi-círculo) y deben estar cómodos para poder disfrutar ese momento.

Una propuesta que podría llevarse a la práctica es que determinado día de la semana el docente les lea un cuento a los niños. En ese momento, “[...] conviene que explicité su elección. Lee un cuento que le gustó, lee un cuento de un autor o de un género que los chicos ya conocen, lo eligió porque a él le gustaba mucho cuando era chico, porque se lo recomendaron o porque le pareció muy original o divertido. Esta situación puede darse cada vez que el maestro desee poner a sus alumnos en contacto con textos literarios”.⁸³

El docente, que habrá preparado el cuento leyéndolo varias veces, le brinda a este los matices necesarios para atrapar la atención de los niños, su voz transmitirá lo que el texto expresa: temor, alegría, incredulidad, misterio...

Por otra parte, leerá el texto completo y tal como es, sin *adaptaciones* de vocabulario o de contenidos del texto, ya que una obra literaria merece el respeto de ser tomada tal como es.

ejemplo

Una vez finalizada la lectura, y tal como dijimos antes, propiciará o no el intercambio. En el caso en que se propicie un intercambio oral acerca del relato leído, este será realizado a la manera en que un lector adulto comenta sus lecturas, pueden referirse al efecto que les produjo el cuento en su totalidad o algún pasaje del mismo; a las características de algún personaje; a las relaciones que se podrían establecer con otros cuentos del mismo autor o de otros autores pero protagonizado por personajes similares o situado en parajes semejantes y a las relaciones que los chicos pueden establecer con sucesos de su propia vida.

Se trata, entonces, de promover una conversación en la que los niños podrán compartir con sus compañeros opiniones acerca de hechos o personajes; escuchar lo que dicen ellos al respecto; formular preguntas; expresar lo que el cuento les produjo, argumentar. No estamos hablando de realizar un “control de comprensión” de lo leído, pues sabemos que no existe una interpretación única del texto, tampoco hablamos de una renarración del cuento, ya que esta actividad podría resultar muy reiterativa, considerando que todos los presentes escucharon el mismo cuento unos minutos antes. La renarración cobraría sentido si, por ejemplo, se le pide a un niño que relate un cuento que le han leído a él en su casa o si uno o varios niños narraran el capítulo de una novela leída el día anterior para los niños que hayan estado ausentes en esa oportunidad y momentos antes de que el docente continúe la lectura.

⁸³ Lerner, D.; Lorente, E.; Lotito L.; Levy, H.; Lobello, S. y Natali, N., *Documento nº2 de Actualización curricular en el Área de Lengua*. Buenos Aires, MCBA, Dirección de Currículum -Dirección de Planeamiento, 1996, p. 29.

Proponemos, por ejemplo, que cuando el maestro termina de leer un cuento, espere a que los niños comiencen a hablar sobre él. Si permanecen callados, el docente puede promover la con-versación a partir de un comentario o de una pregunta.

Si hubiera leído el cuento “Y se voló el sombrero” de Graciela Montes, podría iniciar la conversación comentando: “A mí me gustó mucho cuando el sombrero se transformó en nido”; o preguntar: “¿Qué habrá pensado la pájara Pinta cuando llegó a la rama y no encontró el nido?”. Cada cuento permitirá diferentes maneras de referirse a él, cada grupo será diferente frente a cada cuento, cada grupo irá cambiando a lo largo del año, lo importante es propiciar que este espacio se renueve y sea diferente cada vez.

El maestro podrá tomar las diferentes maneras en que fue visto e interpretado el texto, incluso releer aquellos párrafos que gustaron más o que presentaron diferentes interpretaciones, a fin de corroborar o volver a pensar en las interpretaciones que generó. También podrá volver a leer pasajes que le resultaron atractivos porque produjeron suspenso, temor, alivio, alegría en el auditorio, o aquellos pasajes que por su sonoridad o recurrencia les provocaron placer. Lo que hay que tener en claro es que la literatura debe generar gusto, encanto, porque esta es la única manera de formar lectores.

El maestro se mostrará ante los chicos como lector y estará favoreciendo que ellos también se comporten como lectores. “No es la idea que el maestro lo diga todo, por supuesto, sino que mueva a los chicos a decir también, a manifestarse como lectores”.⁸⁴ Expresar opiniones o emociones, formular preguntas, intercambiar ideas, son aprendizajes fundamentales para la formación de los niños como lectores sensibles y críticos en el transcurso del nivel inicial.

Uno es cuando lee el lector de sí mismo, y esto sucede porque la lectura tiene un efecto óptico que le permite discernir aquello que sin ese libro quizá no habría visto en sí mismo.⁸⁵ Esperamos que cada docente viva con pasión su relación con la literatura, si realmente lo hace, podrá saber qué se siente y de esa manera podrá hacer disfrutar a los niños el gusto por ella.

⁸⁴Lerner, D.; Lorente, E.; Lotito L.; Levy, H.; Lobello, S. y Natali, N., ob. cit.

⁸⁵Proust, Marcel, En busca del tiempo perdido. 7. El tiempo recobrado. Madrid, Alianza Editorial, 1998.

Apéndice 3

I. Elección del texto

La preferencia que el docente manifiesta frente a los niños hacia determinado autor o hacia determinados personajes es muy importante porque el docente es el modelo de lector de sus alumnos y de esta manera está desarrollando uno de los quehaceres de un lector experto. Hay muchos motivos que pueden determinar la elección de un cuento por parte del maestro. Por ejemplo, la selección de cuentos cuyos personajes sean animales; o la preferencia por relatos en los que algo mágico o disparatado suceda; o la búsqueda de distintas historias con piratas o la incorporación en el repertorio de cuentos de determinado autor, etcétera.

II. Aedo: cantor o poeta de la antigua Grecia que cultivaba la poesía épica, es decir, los poemas narrativos cuyos personajes son héroes o personas de suma importancia, y en los cuales interviene lo maravilloso o sobrenatural.

III. Recomendamos la lectura del libro publicado por la DGCyE, *Los docentes como mediadores de lectura*, en el que se menciona que la selección de materiales involucra a cada docente, ya que es quien conoce a sus alumnos y está atento a sus gustos e intereses. Hace referencia a los posibles caminos lectores y realiza una recomendación de libros para “Lectores que inician su recorrido”, tomando en cuenta la responsabilidad de acompañar a sus alumnos a transitar sus historias mediante libros que les harán vivir buenos momentos escuchando leer o construyendo sus propias historias porque aún no leen convencionalmente.

IV. Lectura sin interrupciones

La lectura de un texto literario envuelve a la sala en una atmósfera especial, puesto que se ingresa en el universo de la magia. Ese momento especial no debe fracturarse con interrupciones, porque las mismas vuelven abruptamente a los niños al mundo real. Por esto que una vez iniciada la lectura no debe interrumpírsela con aclaración de significados. Será conveniente que para estas ocasiones se utilice un cartel visible que indique que no se puede entrar pues ha comenzado el momento literario. Si un docente da ejemplo de este tipo de situaciones, los niños estarán aprendiendo a escuchar y tampoco interrumpirán pues sabrán que todo lo que haya que decir o preguntar tendrá lugar después.

4

Leer para saber, leer para hacer

Si los jóvenes y adultos no leen no es porque no les hayan leído en su infancia, sino porque desde temprano se les fue segando el deseo de aprender, la capacidad de formular preguntas, de asombrarse e indagar Daniel Goldin⁸⁶

Leer para aprender

Reiteradamente hemos aludido a la necesidad de permitirles a los niños tener contacto directo con diversos tipos de texto, y señalamos la importancia de plantear propósitos concretos a la hora de leer. Pues bien, aprender, conocer un dato, profundizar o saber más, son propósitos que un lector se plantea ante libros específicos, diccionarios, o enciclopedias, es decir que ante la demanda de hallar alguna definición, ampliar información o profundizar acerca de un tema, recurre a textos expositivos. Estos son textos informativos, pero optamos por denominarlos expositivos para que no se produzca confusión con los periodísticos que también informan, pero que tienen otras características, vinculadas con la inmediatez, con la simultaneidad entre el tiempo y la información.

Los textos expositivos se presentan de diversa manera porque tanto la guía telefónica, como las definiciones de los diccionarios, los relatos históricos, la explicación de hechos naturales o la descripción de la célula pertenecen a esta tipología.

En general, las enciclopedias u otros materiales de información científica no están destinados a un público infantil, pero es importante que en el jardín se inicie el contacto con estas publicaciones, porque se encuentra el docente que es un mediador entre los niños y los textos, y los ayudará en la búsqueda de los temas y en su interpretación.

En el capítulo 2 señalamos que es esencial que exista un motivo para leer, un para qué leer, que le dé a la lectura su sentido social, esto definirá la modalidad de lectura que se asumirá el lector frente a los textos. Si el propósito es obtener una información específica sobre un tema, actuará de manera selectiva, leerá el índice buscando la cuestión que le interesa, obviará la que no considera necesaria, buscará la página y recorrerá detenidamente el párrafo que dé respuesta a su requerimiento. La lectura será rápida cuando pasa la mirada por información que considera irrelevante y lenta, teniendo que releer en algunas ocasiones, cuando esté buscando un dato preciso dentro de un párrafo.

⁸⁶Goldin, Daniel, "Limina", en Patte, Geneviève, *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México, Fondo de Cultura Económica, 2008.

No todo es cuento

Desde hace muchos años se cuestiona la utilización del cuento como fuente para enseñar diferentes temas. Pero aún es posible escuchar conversaciones como ésta entre docentes:

“Tengo que dar los servidores públicos, no tenés un cuento con un policía o con un bombero”;

”Tengo que dar salud bucal, no tenés un cuento con un dentista”. Cabe aclarar que muchas de estas ideas están avaladas por la oferta editorial de circulación masiva.

En el capítulo anterior, afirmamos que los cuentos nacen para ser disfrutados, no para enseñar contenidos escolares. Si a los niños se les leen cuentos con ese propósito probablemente desconfiarán de ellos y ya no sentirán deseos de escucharlos. La lectura será de interés si se promueve la necesidad de leer, si hay un sentido para hacerlo, pero el entusiasmo por conocer una historia ficcional, la entrega a la fantasía se puede truncar si el relato deriva en una enseñanza. Un niño necesita una literatura que lo forme estéticamente y vivencialmente, que lo conmueva y le genere desafíos con el mundo estético.

La literatura educa, porque es arte. Enseña el sentido de la belleza, la magia que puede brindar la combinación de palabras utilizadas por un escritor. Cuando una persona lee mucho desarrolla un sentido selectivo de los textos, crece como lector y se vuelve cada vez más exigente con los libros, porque reconoce la calidad literaria y la belleza que contiene. Y esto lo tiene que tener claro todo adulto que ofrezca un material literario a los niños. Por eso pretendemos que “se les brinde y se les cultive el placer de la lectura”.⁸⁷ Por lo tanto, los textos literarios serán seleccionados en función de su calidad estética, el gusto, los intereses y las necesidades de los niños, y no hay que confundirla con la pseudo-literatura didactizante que pretende enseñar un contenido escolar.

Hay otros textos que sí se han creado para enseñar cómo hacer algo: los instruccionales y otros que nacieron para estudiar, ampliar o profundizar acerca de un tema: los textos de estudio o expositivos. Cada texto cumple una función social, es decir una función en la sociedad en la cual circulan.

Otro ejemplo muy repetido se da en los actos escolares o en la preparación de los mismos.

En estas ocasiones puede ocurrir que el docente relate la historia del siguiente modo: “Había una vez un señor muy valiente llamado San Martín...”. Esto no es apropiado si se toma en cuenta que el Había una vez es el comienzo ritual de los cuentos porque su imprecisión temporal prepara al receptor para escuchar algo que pertenece al terreno de la fantasía. Y la historia no es cuento, ni el cuento es verídico, es ficción.

El docente lee a los niños⁸⁸

Es sumamente rico para los niños que el docente lea frente a ellos textos expositivos y de esta forma les muestre cómo hace para hallar la información que necesita, dando cuenta de su comportamiento lector. Así, enseñará a los niños a abordar este tipo de textos cuando, por ejemplo, les muestre que acude al índice para hallar un tema de interés, o les señale en qué hoja hay algo escrito sobre determinada cuestión o les lea un fragmento. Ellos tienen que presenciar situaciones en las que el docente:

- busca un dato que necesitan para resolver una duda o ampliar un tema;
- lee en voz alta la información encontrada;

⁸⁷ Itzcovich, Susana, “El placer de leer”, en *Revista Vocación Docente*. Buenos Aires, 1985.

⁸⁸ Ver *Diseño Curricular para la Educación Inicial* (Res. 4069/08). La Plata, DGCyE, 2008, “Prácticas del Lenguaje”, pp. 140-149.

- plantea, por ejemplo, la curiosidad de ver qué se dice acerca del tema que los llevó a buscar la información.

Además, mostrarse como lector de estos textos requerirá que el docente a cargo del grupo lea con profunda dedicación el contenido, realice relecturas y comentarios que intenten explicar qué dice el texto. De este modo, orientará a los niños para que puedan ver y conocer este tipo de textos en una situación legítima de lectura, se trata de respetar “al lector, a su intimidad, a sus deseos, saberes y preguntas [...] y valorar sus preguntas e inquietudes, propiciar que surjan otras, animarlo a encontrar sus propias respuestas y guiarlo en un universo inmenso y enmarañado...”.⁸⁹ De eso se trata en gran medida: generar interrogantes, provocar la curiosidad, las ganas de saber, si solamente nos alcanzara con responder a las preguntas que los niños hacen nos conformaríamos con sostenerlos en su mundo y es preciso dar la oportunidad de querer abrir más grietas por las que ingrese el interés por saber más.

Es preciso que el maestro conozca el material que ofrece a sus alumnos teniendo en cuenta:

- para qué destinatarios fue escrito. Se debe contar con material diverso (enciclopedias, revistas de divulgación científica, revistas dirigidas a niños, diccionarios, revistas dominicales, fascículos, etcétera);
- cómo es y qué dice el índice, o el sumario;
- qué temas desarrolla;
- qué contiene el material: textos, imágenes (fotos, mapas, dibujos, etcétera).

Por otra parte, sería apropiado contextualizar la situación presentando el tema, ofreciendo material, leyendo título, subtítulos, índices, según sea necesario para orientar la búsqueda de información.

El docente tendrá que realizar las siguientes acciones:

- estar dispuesto a escuchar a los niños, a preguntarles y a repreguntar;
- estar atento a lo que dicen los niños;
- observar y también ayudar a hallar respuestas;
- promover intercambios orales;
- invitar a leer;
- proponer actividades y escuchar propuestas de los niños;
- prever y realizar intervenciones en un ambiente de lectura, intercambio, solidaridad, confrontación, de estímulo permanente para los niños.

Finalmente deberá:

- organizar la tarea de lectura por parejas, en grupos reducidos, de no más de cuatro integrantes, o de manera individual;

⁸⁹ Patte, Geneviève, ob cit.

- recorrer las mesas de trabajo;
- orientar la búsqueda;
- observar el avance de los niños y su relación con el material de lectura;
- combinar situaciones en las que lea a los niños y otras en las que ellos lean por sí mismos.

Un texto escrito tiene características propias, es diferente del texto oral. Al leer, se está ayudando al niño a descubrir que la lectura es un medio para enterarse de algo o para aprender algo nuevo. Por eso, es necesario estimular que los niños interactúen con la lengua escrita, en los más variados contextos: “que escuchen a la profesora, sabiendo dónde y qué está leyendo, para descubrir que la lengua se organiza de maneras diferentes cuando la oralización corresponde a una lectura o cuando se habla sin leer; que exploren textos buscando semejanzas y diferencias; que usen el contexto para anticipar significados”.⁹⁰

Tal como lo mencionamos, destacamos la importancia de la lectura en voz alta, porque es usual que el docente les lea a sus alumnos textos literarios. Si bien el propósito que se plantea en esa ocasión es que los niños disfruten de ese momento, indirectamente enseña cosas, entre ellas, permite conocer a un niño la estructura de un cuento o la musicalidad de una poesía. Bien, entonces también es importante que, en algunas oportunidades, escuchen a su docente leerles textos expositivos, para que vayan construyendo un conocimiento que les permitirá identificar que este último es diferente de los textos literarios (además de aprender qué dice, aprende a distinguir cómo lo dice).

Esta actividad debe ser promovida otorgándole un sentido a la acción de leer: saber más acerca del tema sobre el que están trabajando. Para ello, son necesarias tareas que tengan como propósito:

- la práctica de la consulta en la biblioteca;
- la búsqueda por parte de los niños de algunos libros (tarea que le permitirá al docente observar qué estrategias utilizan los niños para identificar este tipo de textos), una vez utilizados, su reubicación en el estante correspondiente;
- el uso de material de estudio;
- la búsqueda del capítulo o apartado referido al tema que los convoca a leer;
- la observación de las imágenes;
- los intercambios de ideas entre los niños y entre estos y el docente.

La lectura de estos textos propiciará un intercambio fluido entre el docente y sus alumnos y facilitará que les muestre, durante la actividad real de lectura, cuál es, por ejemplo, la función del índice, de los títulos, etc. En otras palabras, favorecerá el desarrollo de una situación auténtica de lectura en la que ellos, además de aprender acerca del tema que consultan, aprenderán a contactarse con estos materiales. Todas estas actividades desarrollarán en el niño su imagen como lector, y promoverán su soltura y seguridad frente a los textos.

⁹⁰Ferreiro, Emilia, “El Proyecto Principal de Educación y la Alfabetización de Niños: un Análisis Cualitativo”, en *Páginas para el docente*. Boletín informativo de Aique Grupo Editor, n° 17. Buenos Aires, marzo de 1989.

Los niños leen por sí mismos

En la medida en que los niños interactúen con diversos materiales podrán conocerlo y de esa manera diferenciarlo de otros, por ejemplo literarios. Les permitirá ver que estos textos son diferentes de los cuentos, que su diagramación e ilustración son distintas. Si a esto se suma la intervención de un docente que promueve la necesidad de buscar determinada información (y lee el material encontrado), le posibilitará al niño diferenciar ambos tipos de textos: los expositivos son diferentes de los cuentos.

Por su parte, los niños les darán sentido apoyándose en el contexto gráfico, en las imágenes que aparecen y en alguna que otra letra conocida, tratando de buscar datos sobre aquello que se habló en la sala. Al leer estos textos desarrollarán el comportamiento de un lector que busca información específica.

Los temas que atraen a los niños son variados, se relacionan con el mundo que los rodea: la vida de los caracoles, de los bichos-bolita, los renacuajos o con la contaminación del medio ambiente. También les interesa investigar acerca de otros temas, como por ejemplo, la vida de los animales de la selva o de los prehistóricos, el Universo, los aborígenes, entre otros que trascienden su mundo cercano. Es necesario que los temas sobre los que se investigue sean del interés de los niños pero cabe aclarar que cuanto más amplio es el campo de conocimiento de los chicos, más amplio será su campo de intereses. A su vez, el desarrollo de proyectos o actividades permanentes que cada maestro planifique, ofrecerá a los niños una multiplicidad de temáticas que ampliarán sus campos de interés.

Para profundizar la temática y reparar en las intervenciones docentes, proponemos la lectura de la siguiente situación en la que niños de primera sección buscan información acerca de los pingüinos en revistas y en fascículos de una enciclopedia (ver: El docente frente a los textos).⁹¹

La maestra entrega distintos textos. Un grupo elige una revista con un artículo sobre los mares del sur con fotos de varios pingüinos.

ejemplo

MAESTRA

¿Dirá algo en esas letras?

¿Acá dice: “Un pingüino bebé y un pingüino papá”?

No me contestaron si dice algo acá (señalando el texto)

Lucas piensa que acá (señalando el epígrafe de la foto) dice de los pingüinos. ¿Qué les parece?

NIÑOS

Lucas: Tiene animales.

Paula: Pingüinos.

Jorge: Sí, son pingüinos.

Lucas: Tiene letras acá.

Augusto: Que están en la nieve.

Paula: Arriba de la nieve.

Lucas: Un pingüino bebé y un pingüino papá.

(Los niños miran la imagen señalando partes de la misma)

Paula: Tiene una cabeza.

Lucas: Y los ojos.

Lucas: Sí, de los pingüinos.

Varios: Sí.

⁹¹ Basado en un registro de observación de clases que corresponde a 1ª sección del Jardín 902 de La Plata, a cargo de Ana María Dematies. Se realizó este registro en el marco de la Capacitación de Maestros Orientadores del año 2000 del ISFD N° 17.

MAESTRA

¿Qué podrá decir?

¿Cómo podemos hacer para saber si dirá de los pingüinos, del piquito y los brazos?

¿Quieren que lea para saber si dice todo eso?

Lee: “Los pingüinos son animales que están muy bien adaptados a la tierra y al agua. En la tierra se reproducen y en el agua se alimentan y al igual que el resto de las aves y a pesar de no volar, presentan el cuerpo recubierto de plumas, tienen pico, alas transformadas en aletas y se reproducen por medio de huevos que incuban en sus nidos”.

¿Decía de los brazos?

¿Quieren que lea nuevamente donde dice de las alas?

NIÑOS

Lucas: Todo de pingüinos. Paula: Del piquito y los brazos. Cecilia: ¿Brazos?

Paula: Sí, para agarrar a los bebés.

Varios se miran desconcertados.

Varios: Sí

Alan: ¡Eso dice!

Lucas: ¡Nunca había escuchado eso!

Cecilia: No. Decía de alas.

Paula: Igual a lo que charlamos.

Augusto: ¡Sí!

Varios: ¡Sí!

Frente al texto acompañado con imágenes de pingüinos los niños utilizaron distintas estrategias para anticipar el significado. Es interesante que nos pongamos a pensar en las intervenciones que realizó la maestra para orientar la búsqueda de sentido. Es evidente que no se limitó a aceptar las ideas de los niños, sino que puso en juego distintas intervenciones que permitieron a los niños confrontar sus ideas con el texto.

La docente escuchó a los niños, preguntó qué les parecía que decía el texto, propuso la lectura, leyó y, dada la complejidad del texto, planteó la relectura de la parte que más interesaba a los niños para que verificaran las anticipaciones sobre el contenido del texto, por ejemplo cuando Cecilia reconoce que “No. Decía de alas”.

Intervino para que los niños focalizaran su atención en el texto. Si no hubiera realizado estas intervenciones seguramente los niños se hubieran detenido en la descripción de las imágenes. Por ejemplo, cuando Paula dice: “Tiene una cabeza” y Lucas agrega “Y los ojos”, la maestra interviene para que tengan en consideración el texto diciendo “No me contestaron si dice algo acá” (señalando el texto).

Por su parte, los niños escucharon la lectura y se interesaron y sorprendieron por lo que decía. Vivieron una situación de lectura que los relacionó con textos expositivos, les permitió anticipar significados, verificarlos, en síntesis, aprender más sobre un tema.

Situaciones didácticas

En el capítulo dos se planteó la posibilidad de planificar el tiempo didáctico bajo diversas modalidades organizativas: proyectos y situaciones independientes. En ese apartado y en el capítulo tres se desarrollaron situaciones didácticas de las que denominamos permanentes: el trabajo con el nombre propio y la lectura de literatura. En este capítulo, se presenta una modalidad didáctica ya habitual en las salas de los jardines, los proyectos y un tipo de situación independiente, las actividades ocasionales.

De acuerdo con todo lo mencionado, podríamos decir que la sala es un buen espacio para relacionar a los niños con los textos expositivos. Ello puede concretarse mediante diversas formas de organizar las situaciones didácticas.

- Actividades ocasionales, surgidas por el interés de los niños o del docente que los estimula a leer para saber más acerca de temas emergentes. Por ejemplo, cuando les lee a sus alumnos la biografía de un autor de literatura infantil que los niños aprecian especialmente, o cuando, a raíz de la lectura de una leyenda, propone buscar información acerca del origen de este tipo de relatos, o con motivo de un viaje de un niño de la sala, investigan las características del lugar a donde se ha dirigido.
- Proyectos, a partir de los cuales la lectura de estos textos será necesaria para concretar un resultado esperado, como una muestra educativa, una exposición de arte, la edición de una enciclopedia, entre otras múltiples posibilidades. De esta manera, el docente leerá con sus alumnos para informarse, por ejemplo, acerca de los aborígenes de estas tierras, y de ese modo contar con información que les permita preparar una muestra educativa sobre estos antiguos pobladores; o leer acerca de la vida, la obra, los temas, el estilo de un pintor determinado y así organizar una exposición de arte; o cuando se requiere de la lectura de información para llevar a cabo un proyecto de escritura, como podría ser, una revista de divulgación científica, una enciclopedia, una cartelera para el patio o un folleto informativo, es decir, cuando se lee para escribir.

A lo largo de este capítulo se ha reiterado la necesidad de que el docente desarrolle con sus alumnos diferentes situaciones de lectura. La lectura de textos expositivos le permitirá compartir junto con los niños la maravillosa aventura de aprender. Aprender de ellos, con ellos y por ellos. De ellos porque sorprenden con sus ideas y con la satisfacción que les causa saber cosas nuevas; con ellos, porque la mirada de ellos ayuda a leer el mundo desde otros puntos de vista; y para ellos porque todo esto llevará al docente a buscar cada vez mejor material, para que los niños se interesen día a día un poco más por lo que se les brinda.

Proyectos

Con respecto a los proyectos podemos agregar que son:

“[...] situaciones didácticas en las cuales alumnos y docentes se encuentran comprometidos en torno a un propósito y un producto final. Las acciones que se proponen a través del tiempo guardan entre sí relaciones necesarias y cobran sentido en razón de aquello que se desea producir. De acuerdo al tiempo, podrían resultar proyectos a corto plazo o proyectos de larga duración. Los primeros suelen desarrollarse en general de manera cotidiana, aproximadamente durante un lapso quincenal, de un mes o dos meses [...]. Los proyectos permanentes transcurren durante todo el ciclo lectivo o en gran parte del mismo, por lo que su tratamiento en el aula suele realizarse de manera menos frecuente, es decir, un día semanal o quincenal”.⁹²

⁹² Castedo, Mirta, Molinari, Claudia y Tarrío, M., ob. cit., p. 9.

Por ejemplo, la edición de un periódico mural o un boletín de recomendaciones bibliográficas, la recopilación en una antología de coplas, colmos y/o adivinanzas.

Por lo tanto, los proyectos como un tipo de situación didáctica, deben ofrecer a los niños la posibilidad de recuperar en el jardín de infantes el sentido social de la lectura. Por consiguiente, durante su desarrollo el maestro planteará acciones en función de lograr determinado propósito, en cierto lapso. Estas situaciones de enseñanza están pensadas como una secuencia necesaria para que los niños resuelvan problemas que se les presentan al leer o escribir distintos tipos de textos (I). Además, “[...] es necesario señalar como característica distintiva de un proyecto (que lo diferencia del ejercicio escolar) su condición de resolución compartida [...]. El proyecto es un proceso de elaboración colectiva de los niños con su docente. Su sentido es el compromiso constante por construir certezas compartidas y por discutir las incertezas que permitirán a todos comprender el texto y comprenderse mejor entre pares para realizar la tarea”.⁹³

Los proyectos promueven el interés y el compromiso compartido por los niños y el docente, ya que requiere de acuerdos, de una planificación compartida. Si bien el docente es quien lo propone, el proyecto será tal si cuenta con la adhesión y aceptación de los niños, si recibe e incorpora sus propuestas. Si los niños ven que sus ideas son tomadas, se verán más comprometidos con el trabajo. El niño sentirá que forma parte, que en el proyecto se lo involucra, se lo tiene en cuenta.

Leer para hacer: lectura de texto instruccional

Cotidianamente leemos para hacer. Los textos instruccionales forman parte de nuestra vida. Los usamos cuando leemos una receta de cocina, las instrucciones para reciclar papel, para realizar un juego o una manualidad, para explicar a alguien qué camino debe seguir para llegar a determinado lugar. En ocasiones, son de difícil comprensión porque dan por supuesto que poseemos saberes que no siempre tenemos.

Por otra parte, estos textos están organizados en pasos, su comprensión es paulatina, debemos entender cada paso para poder acceder al siguiente, de lo contrario no obtendremos el resultado esperado.

En el jardín son múltiples las ocasiones de leer con los niños este tipo de textos, por ejemplo leemos recetas de cocina para la preparación de empanadas u otra comida tradicional para repartir entre la concurrencia a un acto patrio; de una torta para celebrar los cumpleaños del mes; de algún postre para celebrar alguna ocasión especial y comerlo con todos los nenes del jardín en el comedor; de galletitas o torta para convidar a las mamás que vienen a visitar la sala. Leemos las instrucciones de los juegos de tablero para enterarnos cuántos jugadores pueden participar, o con cuántas fichas se juega o si hay que avanzar o retroceder. Leemos los pasos a seguir para realizar alguna experiencia en ciencias naturales, como la preparación de mezclas, en las que es necesario leer un listado de elementos y una secuencia de pasos a seguir.

En la primera parte del capítulo dos se plantearon los diferentes propósitos del lector, mencionándose el de leer para seguir instrucciones, es decir leer para poder hacer algo determinado. Este tipo de lectura tiene sus particularidades, dado que no leemos del mismo modo un texto expositivo o un texto literario que uno instruccional. Cuando leemos cómo elaborar una comida o el instructivo de un juego, debemos leer todo y hacerlo en forma meticulosa dado que la lectura orienta la acción.

⁹³ Castedo, Mirta, “Construcción de lectores y escritores”, en *Revista Lectura y Vida*, año 16 n° 3, pp. 11-12.

Actividades ocasionales

Las actividades ocasionales son un tipo de situación didáctica independiente porque no forman parte de los proyectos ni de las actividades permanentes, pero es valioso incluirlas como situaciones de trabajo con los niños. Pueden ser propuestas tanto por el maestro como por los chicos. Entre este tipo de actividades podemos mencionar: escribir y/o leer el listado de elementos que son necesarios para la clase de educación física, o para un paseo; leer y/o escribir una carta a un compañerito que está fuera del país o que está enfermo; leer un material que les interese a los niños y que no está vinculado a ninguna de las propuestas planificadas, por ejemplo las instrucciones de un juego que un niño trajo para compartir con el grupo; entre otras.

En este capítulo elegimos el trabajo con el texto instruccional dado que es muy común su empleo en los jardines. El haber ubicado el trabajo con este tipo de texto dentro de las actividades ocasionales no niega la posibilidad de que se puedan incluir en otras formas de organización del tiempo didáctico, como los proyectos.

Desarrollaremos aquí particularmente el trabajo con instrucciones para hacer masa para modelar. Elegimos este tipo de texto porque es semejante a las recetas de cocina, conocida por los niños y porque podría resultar muy interesante para ellos leer para saber cómo hacer algo que se usa en la sala. Además, es un tipo de texto con características que, al mantenerse constantes, facilitan su lectura: los títulos destacados, las ilustraciones que suelen acompañar al texto, la diagramación (generalmente el texto se organiza en dos partes bien diferenciadas: Materiales y Preparación), la presentación de los elementos necesarios en forma de listado, acompañados con números que indican las cantidades y el contenido de lo escrito que al tratarse de elementos cotidianos y acciones son fácilmente anticipables por los niños.

El siguiente ejemplo corresponde a una sala multiedad, de niños de cuatro y cinco años.⁹⁴ El grupo suele modelar con masa de sal, pero esta masa tiene la desventaja de deteriorarse con el secado. La maestra propone investigar sobre otros materiales y masas para lograr mejores resultados. El primer problema se presenta cuando el grupo explicita que sabe de masas, pero no de masas que sirvan para modelar.

Para averiguar sobre este tema y así empezar a resolver el problema, la maestra les presenta algunos materiales de lectura y les propone la búsqueda de esa información. Entrega en cada mesa a los equipos de niños distintos libros y fascículos.

Como dijimos, los niños saben mucho de recetas de cocina. Por eso, ante estos nuevos portadores ponen en juego esos saberes. Después de mirar las tapas y los títulos, hojear los libros y los fascículos varios niños llaman a la maestra algo desconcertados y se produce el siguiente intercambio.

ejemplo	MAESTRA ¿Qué encontraron en esta mesa?	NIÑOS Varios: Son de recetas Natalia: De cosas para comer (señala la foto de una mesa navideña servida) Braian: ¡No! Son de cómo se hacen las comidas (enfaticando la palabra cómo). No ves que dice de la harina, de los huevos y de que hay que cocinarla (señalando la diagramación del texto).

⁹⁴ Basado en un registro de observación de clases de una sala del Jardín 910 de Ensenada, a cargo de Laura Canutti. Se realizó este registro en el marco de los Ateneos del área de Lengua del año 2000 del Programa de Capacitación y Actualización Docente Continua de la Dirección de Educación Superior.

El grupo anticipa que se trata de recetarios de cocina, pero Braian al responderle a Natalia especifica la función de esos textos, él piensa que en esas recetas se dice cómo hacer las comidas, sabe porque en su casa y en la sala del jardín ha tenido la oportunidad de frecuentarlos, que en otros textos, como los folletos de propaganda, puede haber ilustraciones de comidas, es decir pueden ser “de cosas para comer” como dice Natalia y no ser recetarios, no decir cómo se hacen las comidas.

La maestra sigue indagando para que los niños no acepten la primera respuesta como la única válida.

ejemplo	<p>MAESTRA ¿En todas dirá cómo se hacen las comidas?</p> <p>Entonces... ¿Dirá cómo se preparan las comidas?</p> <p>Ustedes me dijeron que eran libros de recetas. ¿Opinan lo mismo ahora?</p> <p>¿Podremos encontrar en esos libros la receta de masa para modelar?</p>	<p>NIÑOS</p> <p>(Los nenes vuelven a hojear los materiales, se miran entre ellos algo desconcertados) Natalia: ¡Mirá! (dirigiéndose a Yanina). En éste, no es de comida. Yanina: ¡Sí! Es comida. Natalia: ¡No!!! Braian: Es para el arbolito (señalando una imagen de adornos de navidad) Natalia: No ves que hay pintura y la comida no se pinta (Señalando la imagen de una lata de pintura y pinceles).</p> <p>Braian: De cómo hacer los arbolitos. Natalia: Y de los adornos.</p> <p>Se miran entre ellos. Vuelven a mirar los libros) Natalia: Sí. Yanina: De recetas de adornos Braian: Como los de Utilísima.</p> <p>Varios: ¡¡¡Sí!!!</p>
---------	--	---

Natalia, Yanina y Braian usaron todo la información sobre recetas de cocina para poder anticipar el contenido de los textos que les presentó la maestra. Se enfrentaron a esta situación de lectura sabiendo muchas cosas sobre ese tipo de textos. Anticiparon guiándose por la silueta textual y la diagramación y luego refutaron sus anticipaciones, con lo que les aportaron los datos contextuales, las ilustraciones y el propósito de la situación didáctica. Los niños están buscando recetas, pero esta vez las recetas no serán para preparar una comida sino para hacer la masa para modelar.

La maestra pregunta a los niños cómo buscar en esos libros y revistas lo que necesitan. Los chicos le dan diferentes respuestas:

ejemplo	<p>MAESTRA ¿Cómo podemos hacer para encontrar esa receta en este libro?</p> <p>¿Leo todo el libro?</p> <p>¿Dónde?</p>	<p>NIÑOS</p> <p>Federico: ¡Leelo!</p> <p>Niños: Varios se miran con actitud de duda. Natalia: ¡No! Acá leé.</p> <p>Natalia: Los títulos (señalándolos en el libro)</p>
---------	--	---

La maestra lee los títulos durante unos minutos. Con esa actividad los niños pueden comprobar que esa estrategia de lectura no es adecuada para buscar en un libro extenso.

ejemplo	MAESTRA	NIÑOS
	Cómo hago para no tardar tanto.	Franco: Atrás. Leelo ahí (señalando el final del libro). Yanina: ¡¡Ah!! El índice. Como en la enciclopedia.

La maestra lee el índice para verificar si en ese libro figura cómo hacer la masa para modelar.

ejemplo	Leo el índice como me dijo Yanina. Lee: "Contorneados, Dactilopintura, Dibujos má-gicos, Decolorado con lavandina, Grabado en jabones, Modelado, Rompecabezas, Títeres". ¿Y ahora?	Franco: No dice de la masa.
	Leo de nuevo todo: "Contorneados, Dactilopintura, Dibujos mágicos, Decolorado con lavandina, Grabado en jabones, Modelado...."	Yanina: Leelo de nuevo porque me parece que dice de... leelo.
	¿Quieren que me fije si ahí dice cómo hacer la masa para modelar?	Yanina: Ahí,,,
		Varios: ¡¡¡Sí!!!

A los chicos también se les presenta otro problema al buscar en los libros y revistas. Encontraron distintas formas de presentar el texto, en algunos figura el título "masa básica", un bloque encabezado por la palabra "Ingredientes" y otro por "Preparación"; en otros figura el título, "Vamos a modelar", un bloque encabezado por la palabra "Necesitamos" y un segundo bloque sin título; en otros encabeza el título, "Modelado", un bloque encabezado por "Material necesario" y otro por "Así se hace", con un número iniciando cada pá-rrafo... Ante tanta diversidad la maestra lee los títulos a los niños para que ellos puedan elegir qué receta realizar. Los niños eligen las recetas de Masa básica, de Masa básica y arena y de Masa elástica.

Como señalamos en el capítulo uno, en esta situación la maestra está enseñando. Plantea un problema a los niños: la búsqueda de la receta de masa para modelar, en distintos materiales de lectura. Los niños deberán enfrentar el problema de decidir cuál de los materiales presentados por la maestra es adecuado para resolverlo y cuál no. Para eso, los niños pondrán en juego sus saberes y coordinarán informaciones que les proveen el contexto gráfico y el soporte textual, además considerarán índices en el texto que los ayuden a construir significados. La tarea es compleja ya que el tipo de portador donde están las recetas no es muy frecuentado por los nenes. Como dan muestras de cansancio, la tarea continúa al día siguiente.

La maestra lleva fotocopiadas y ampliadas para facilitar la lectura, las recetas encontradas el día anterior. Muestra los portadores originales y las fotocopias, con el propósito de que la situación no se descontextualice. Reparte un juego de tres copias a cada mesa.

MASA BÁSICA

Materiales:

Harina común, 2 tazas. Sal fina, 1 taza.

Agua suficiente para unir los elementos.

Preparación:

Unir la harina con la sal, agregar agua hasta obtener una masa suave que no se pegotee en las manos. Se puede preparar blanca o agregar ténpera al agua.

MASA BÁSICA Y ARENA

Materiales:

Harina común, 2 tazas. Sal fina, 1 taza.

Agua suficiente para unir los elementos.

Arena

Preparación:

Agregar arena a la masa básica. La arena puede ser gruesa, tener pequeños caracoles, ostras, conchillas, de eso dependerá la aspereza de la masa.

MASA ELÁSTICA

Materiales:

Harina común, 2 tazas. Sal fina, 1 taza.

Agua suficiente para unir los elementos.

Plasticola.

Preparación:

Unir la harina con la sal, agregar agua hasta obtener una masa suave. Agregar plasticola. Mezclar bien. Obtendremos una masa más plástica.

La docente lee sin señalar el título de cada receta: masa básica, masa básica y arena Y masa elástica.

MAESTRA

Ahora que ya saben cómo se llaman estas recetas vamos a ver cuál es cuál. Así después elegimos la que leeremos primero. Vamos a buscar cuál de las tres dice en el título: MASA BÁSICA.

Lee: "MASA BÁSICA", "MASA BÁSICA Y ARE-NA" y "MASA ELÁSTICA"

¿Cuál encontraron?

NIÑOS

Martín: Acá. Tiene la mía. (Señala MA en MASA BÁ-SICA)

Braian: Acá dice. Porque empieza con mi nombre (señala "B" en MASA BÁSICA Y ARENA).

Natalia: Pero hay muchas. Éste es muy largo (señala MASA BÁSICA Y ARENA).

Natalia: Tiene que ser corto.

Natalia: Acá, está MASA ¿No ves? (señalando Masa) Mirá un poco más. Y acá la tuya (dirigiéndose a Braian).

Yanina: Y tiene la de casa

Braian Lee: "MA SA BÁ SI CA" (Señalando en forma continua MASA BÁSICA Y ARENA).

Braian: Acá está.

Martín: Seño, ya está.

Natalia: Dice igual. ¿Cómo era? Seño: ¿Cómo se lla-maban las masas?

Natalia: Esta tiene arena (Señalando MASA BÁSICA Y ARENA).

Braian: Ésta empieza como auto (Señalando ARENA en MASA BÁSICA Y ARENA).

Yanina: Y tiene la tuya (refiriéndose a Natalia) acá (señalando NA en ARENA).

Natalia: "A RE NA". Sí. Dice "ARENA". Termina casi con la mía.

Niños Varios: ¡Seño! ya encontramos.

Braian: La de arena.

ejemplo

La maestra está enseñando no solo cuando plantea problemas sino también cuando provee toda la información necesaria para que los niños puedan resolverlos. La maestra brinda información al leer los títulos de las recetas, de ese modo favorece que los chicos puedan descartar o confirmar sus anticipaciones sobre lo que está escrito. Al leer los títulos de las recetas y pedir que identifiquen cuál es la receta de masa básica, plantea el problema de buscar dónde dice algo que es previsible que diga, en este caso los chicos saben qué es lo que está escrito porque la maestra contextualizó verbalmente la situación de lectura. Es decir la maestra informa leyendo, acerca de qué dicen los textos y les plantea a los niños otro problema: identificar qué es lo que dice en cada parte del enunciado y así poder encontrar dónde dice “masa básica” (II).

También está enseñando cuando favorece la discusión entre pares, sobre los problemas que se han formulado, dado que brinda la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, para resolver los problemas planteados.

En este caso los niños pudieron tomar en consideración distintos aspectos de la lengua escrita: Natalia orienta la discusión advirtiéndole que masa básica y arena, es muy larga (aspectos cuantitativos), por lo tanto no es la que buscan (masa básica), Martín y Braian reconocen las de su nombre, uno en masa y el otro en básica, pero aparentemente esto no les ayuda a anticipar el significado de lo escrito. Yanina reconoce en la na de arena, la de Natalia, y esto le sirve a Natalia para verificar que allí dice “arena”. Como vemos no se trata de hacerlos leer convencionalmente sino de que los chicos interpreten el texto escrito a partir de determinados indicadores. Tampoco se trata de que al reconocer las letras puedan anticipar qué dice, ni hacer correspondencia entre sonido y grafía para anticipar lo que está escrito, tal como les sucede a Martín y Braian.

Luego de identificar cada receta, los chicos quieren saber cómo se prepara. Eligen la de masa elástica y le piden a la maestra que la lea.

ejemplo

MAESTRA

¿Dónde leo? (dirigiéndose a todo el grupo)

¿Cómo saben que tengo que leer ahí?

¿Qué será eso de dos y uno que dice Martín?

Lo que necesitamos para hacer la masa lo podemos leer aquí (señala donde dice: Mate-riales).

Maestra: Braian y Yanina dicen que en esta otra parte (señala Preparación) dice lo que tenemos que hacer.

NIÑOS

Gabriel: Señó. Leé a ver con qué la tenemos que hacer.

Varios señalan en sus copias: Materiales.

Martín: Porque dice dos y uno (refiriéndose a las cantidades).

Natalia: Bueno... es de dos harinas y uno... bueno de lo que hay que poner.

Braian: Y acá, qué pongo primero (señalando Preparación).

Yanina: Sí, como cuando preparamos la manteca. Que decía primero pongo y decía que lo hago así (imitando el gesto de batido).

Yanina: Señó. La preparación.

Martín, Braian y Yanina saben que la receta tiene dos bloques de texto. En el primero, bajo el título de “Materiales”, los chicos saben que van a encontrar los elementos y las cantidades que se necesitan para la preparación. En el segundo, bajo el título de “Preparación”, saben que van a encontrar los pasos a realizar.

ejemplo

A ver. Todos señalaron la parte donde están los Materiales. Natalia dice que son iguales. Traten de leerlos para ver si piensan lo mismo que Natalia.

Natalia: Mirá seño, dice igual. Son iguales (señalando los ingredientes de cada receta).

La maestra plantea a los niños que lean los “Materiales” de cada receta. De esta manera, devuelve el problema planteado por Natalia, a todo el grupo. Los chicos para resolverlo se enfrentarán a los textos sabiendo algunas cosas, por ejemplo que allí seguramente dirá “harina”, “agua”, pro-bablemente “sal” y algún otro elemento. Estimula de este modo a los niños para que formulen anticipaciones y las verifiquen.

En uno de los equipos se produce el siguiente intercambio:

ejemplo

NIÑOS

Jazmín: Harina seguro que está porque la necesitamos.

Agustina: Harina empieza con “a”.

Jazmín: No, cuando jugamos al supermercado yo me acuerdo que no la sabía y la seño me dijo que era como la de Hugo.

Jonathan: “harina” “a”... “a”... “Hugo”... con “u”... “u”... “u”... con “u”...

Jazmín: Hugo no empieza con “u”, empieza con esta que no tiene ruido (señala “h” en Ha-rina).

Jonathan: Claro como la de mi nombre. Jazmín: Acá dice “harina” ¿no? (señala Harina).

Cuando Jazmín recuerda una información brindada en forma indirecta, por la maestra sobre la letra hache en la palabra harina: “la seño me dijo que era como la de Hugo”, Jonathan pronuncia reiteradamente la sílaba inicial de cada palabra, afirmando que harina empieza con “a” y Hugo con “u”. Jazmín le refuta y le informa que “empieza con esta que no tiene ruido”. Entonces Jonathan reconoce que en su nombre también se encuentra esta letra muda. En este caso los niños comienzan a hacer intentos de correspondencia entre sonido y grafía.

Esta situación de lectura de texto instruccional permitió a los niños leer una lista de palabras en el marco de un contexto significativo. Una lista cuyos elementos eran conocidos por los niños y por lo tanto se constituía en un texto predecible. Un texto que les permitió discutir y resolver problemas relacionados con el sistema alfabético, por ejemplo la presencia de una palabra con hache. Para ello se valieron de lo que sabían no sólo del sistema de escritura, sino también de sus conocimientos sobre el posible contenido del texto y sobre el lenguaje que podrían encontrar escrito (listas de elementos). En el proceso de interpretar el texto los niños pusieron en juego si-multáneamente todo estos conocimientos.

Los niños pudieron leer por sí mismos, leer con un propósito preciso: elegir el tipo de masa a preparar y prepararla.

Hemos llegado al final de este capítulo, luego de involucrarnos en el trabajo con textos expositivos en la sala, de revisar diversas modalidades organizativas del tiempo didáctico, para incorporar definitivamente este tipo de textos en el jardín, y de proponer y analizar situaciones didácticas utilizando textos instruccionales. Ahora, el leer para saber y el leer para hacer están en sus manos y tiene la oportunidad de promover en su sala momentos de lectura a través de los cuales los niños se irán formando como lectores. Abra sus manos y permítale a los niños desarrollar sus potencialidades.

Apéndice 4

I. En la propuesta editorial de circulación reciente es común ver que se presentan los proyectos como una serie de ejercicios en relación a un tema particular. En algunos casos esos ejercicios responden a la propuesta de aprestamiento para la lectoescritura. Cabe aclarar que esa no es la concepción que se maneja en esta publicación. Sugerimos la lectura de algunas publicaciones de nuestro medio que dan cuenta del trabajo con proyectos:

Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena, *La escuela y los textos*. Buenos Aires Santillana, 1993.

Castedo, Mirta, "Construcción de lectores y escritores". *Revista Lectura y vida*. Año 16, Nº 3, 1995, p. 5- 24.

Lerner, Delia, "¿Es posible leer en la escuela?", en *Lectura y vida*, Año 17, nº 3, 1996.

Castedo, Mirta; Molinari, Claudia y Tarrío, M., *Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas*. Documento 1/1997. La Plata, DGCyE, 1997.

Castedo, Mirta y Molinari, Claudia, "Leer e escrever por projetos", en Projeto. *Revista de Educação. Projetos de trabalho*. Año III, Nº 4, janeiro/ junho, 2000, pp. 16-24.

II. Para seguir informándose sobre este tema sugerimos leer: Castedo, Mirta, "¿Dónde dice, qué dice, cómo dice? Una situación didáctica para poder leer antes de saber leer (¡sin quedar condenado a descifrar!)", en Castedo, Mirta (comp.), *Enseñar y Aprender a Leer. Jardín de infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999, pp. 75-84.

5

La biblioteca en la sala y del jardín⁹⁵

Leer es encontrar la vida a través de los libros y,
gracias a ellos, comprenderla y vivirla mejor.
André Maurois

En este libro se mencionó la importancia y la necesidad de que las salas y/o los jardines cuenten con su biblioteca, para que los niños tengan contacto directo con textos diversos. En muchos casos, el jardín de infantes es el primer lugar en el que los niños tienen la posibilidad de descubrir, explorar, leer libros. Además, la creación de una biblioteca es un proyecto didáctico de larga duración que le permitirá al docente organizar en su sala o en el jardín un espacio que nutrirá buena parte de las actividades de lectura, escritura y oralidad, pues posibilitará desarrollar situaciones de lectura por placer, momentos de indagación biblio-gráfica para profundizar acerca de un tema, o establecer intercambios orales acerca de lo leído.

Los niños crearán la biblioteca con el docente y además la mantendrán viva, la harán funcionar a lo largo de todo el ciclo lectivo. “Una biblioteca, un libro, es algo que se ofrece, una hospitalidad que se ofrece. Conducen hacia otro lugar, también introducen a otra manera de habitar el tiempo, a un territorio propio. Un tiempo en el que la fantasía puede brotar libremente y permite imaginar, pensar”.⁹⁶ Y, tal como señala la especialista en el tema Geneviève Patte, es un lugar de transmisión, de despertar a nuevas preguntas, de intereses nuevos, de confrontaciones posibles.⁹⁷

Organización de la biblioteca

“Un concepto muy simple de biblioteca sería: una colección organizada de libros.”
¿Organizada, por qué? Porque se debe preparar –procesar– el material para poder brindar la información que se posee. Las pre-guntas más frecuentes de quien llega a una biblioteca son: ¿qué hay de tal autor? ¿Qué hay con tal título? y ¿dónde puedo encontrarlo?”.⁹⁸

Organizar la biblioteca implica tareas que garanticen su buen funcionamiento, por ello, hay que realizar actividades preparatorias que permitan poner en marcha este instrumento en la sala y en el jardín, actividades posteriores que logren mantenerla viva y darle sentido, y que se nutrirán y fortalecerán a partir de su existencia. Sin embargo, y retomando la palabra de Geneviève Patte,⁹⁹ es preciso tener en cuenta que su organización debe tener flexibilidad, atenta a la consideración al niño, de manera de que tenga acceso múltiple y variado a los textos.

⁹⁵ DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial* (Res. 4069/08). DGCyE, La Plata, 2008, “Las prácticas del lenguaje en la Educación inicial” p. 146 y “Literatura”, pp. 173-174.

⁹⁶ Petit, Michelle, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

⁹⁷ Patte, Geneviève, ob. cit.

⁹⁸ Ruis, Ana María, “Cómo organizar una biblioteca”, en *Piedra Libre*, (publicación de Cedilij dedicada a la literatura infantil y juvenil), año III, nº 7. Buenos Aires, marzo de 1991, pp. 8-10.

⁹⁹ *Ibidem*.

En este sentido: “La biblioteca debe ser la casa de todos, abierta y frecuentada, debe ser lugar de reunión, porque la biblioteca mejor organizada, más rica en colecciones, de nada vale si no tiene quien la use”.¹⁰⁰

Actividades preparatorias

La creación de la biblioteca en la sala requiere un tiempo de preparación en el cual será conveniente:

- destinar para ella el espacio más luminoso de la sala, que además sea lo suficientemente íntimo, alejado de la puerta, como para que no haya distractores que interfieran durante la lectura;
- prever cerca de los libros un espacio para los almohadones o las sillas;
- recolectar la mayor cantidad posible de libros entre las familias de los niños y el material que el docente pueda aportar y, además, dedicarle un tiempo para seleccionarlos.

En cuanto a la creación de la biblioteca del jardín, las decisiones sobre su ubicación y funcionamiento tendrán que ver con las posibilidades edilicias de la institución. Sin embargo, será necesario contemplar los aspectos ya señalados para la biblioteca de la sala, sobre todo los referidos a la luminosidad y el aislamiento acústico.

Puesta en marcha

Una vez encontrado el lugar apropiado para la instalación de la biblioteca, tanto de la sala como del jardín procederemos a realizar lo siguiente.

- Conocer el material antes de incluirlo en la biblioteca. Cada vez que ingrese un libro nuevo en la sala, será oportuno que los niños lo conozcan, explorándolo e intercambiando ideas acerca del mismo, con sus pares y con el docente. En el caso de tratarse de la biblioteca del jardín, esta acción no será indispensable, si se cuenta con un alto número de ejemplares.
- Elaborar con los niños un reglamento para usar la biblioteca de manera organizada si se cuenta con un número considerable de ejemplares. Para ello, podrán realizarse actividades previas como la entrevista a un bibliotecario y la lectura de reglamentos de otras bibliotecas que orienten la confección de las normas que, analizadas con los niños, se consideren necesarias para un buen funcionamiento.
- Ubicar los libros al alcance de los niños, para que puedan tomarlos libremente.
- Exponer los libros de manera atractiva, porque los libros apilados o escondidos en bolsas no atraen la atención. Podríamos pensar en cómo presentan los libros en las librerías, allí se muestran de manera atractiva para que se produzca el hechizo entre lector y texto, así nace el deseo incontenible de mirar de qué trata ese libro.
- Incorporar otros materiales como revistas (de diversa clase), diarios, folletos, fascículos, catálogos, boletines informativos, etcétera.
- Elaborar las fichas de cada texto para asentar los préstamos. Esta es una excelente actividad en la que los niños deben hallar dónde están escritos los nombres del autor, del ilustrador, de la colección

¹⁰⁰ Ruis, Ana María, ob. cit.

y el título del libro, para poder copiarlos en fichas o cuadernos con el propósito de registrarlos.¹⁰¹ La situación didáctica sería leer para saber qué copio. Las fichas pueden ser elaboradas por el docente y ser leídas por los niños en el momento del préstamo.

- Habilitar un registro de préstamos.
- Confeccionar agendas de lectura donde se listen las obras por leer.
- Reparar los libros, pegar sus hojas o tapas en caso de que se hallen deteriorados, porque de esta manera orientará a los niños en su cuidado.

Mantenerla viva, darle sentido

Al llegar a este momento, la sala y/o el jardín cuentan con bibliotecas, es entonces imprescindible efectuar las siguientes acciones.

- Promover situaciones en la sala que requieran la consulta del material de biblioteca, tanto por parte de los niños como del maestro.
- Organizar el préstamo de libros, de manera que los niños se lleven semanalmente un libro de la biblioteca a sus casas. Cuando ese libro regrese a la sala, su lectura podrá ser motivo de alguna actividad de intercambio oral entre el docente y los niños, pero también puede no implicar una tarea anexa. En otra unidad, al referirnos a los derechos del lector, señalamos que “un lector tiene derecho a contar lo que quiera contar del texto, y también tiene derecho a no hacerlo”,¹⁰² es decir que puede decidir reservarse los comentarios acerca de su lectura. No es conveniente generar un clima de control de lectura, sino de intercambio y enriquecimiento mutuo. Ese tipo de ambientes se logra en un proceso en el que el respeto por los tiempos de cada niño es primordial.
- Incorporar periódicamente nuevo material, no hay que detener la búsqueda de textos. La biblioteca tiene que tener vida y enriquecerse permanentemente con nuevos aportes. En cada oportunidad se observará el material nuevo y se lo presentará al grupo. Tomamos palabras de Daniel Goldín para plantear la necesidad de renovar los recursos de la biblioteca ya que como él sostiene, si la biblioteca no se actualiza, si los acervos no se reciclan y se presentan de diversas formas, si los docentes no tienen el incentivo de conocerlos, si los niños no ven reflejados sus intereses es difícil que se movilicen conocimientos y se contribuya a una cultura más democrática.¹⁰³
- Coordinar la edición de una cartelera de libros recomendados de la semana o del mes.

El proyecto curricular del jardín facilitará la circulación de los libros por las salas para no limitar la existencia de los libros al préstamo, a la lectura domiciliaria o que se convierta en un sector ordenado pero sin utilización por parte de niños y docentes. Recordemos que el propósito de la biblioteca del jardín o de la sala es ayudar en la formación de lectores.

Hay que ofrecerle al niño oportunidades en las que viva la experiencia de contactarse con material diverso. En ocasiones no se permite que los niños toquen los libros porque los rompen, después de esto, la expresión que sigue es “no lee, siempre mira televisión”. Posiblemente los libros sufran un trato inexperto por parte de

¹⁰¹ Castedo, Mirta, “Bibliotecas en las aulas”, Castedo, Mirta, Molinari, Claudia, Siro, Ana, *Enseñar a aprender a leer. Jardines de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999, pp. 20-62.

¹⁰² Ver en el capítulo 2 de esta publicación “Los derechos de un lector”.

¹⁰³ Goldín, Daniel, ob. cit.

los niños, que muchas veces termina con tapas u hojas rotas, pero en general todas las personas cometemos errores cuando iniciamos la exploración de nuevos elementos: nadie nace sabiendo cocinar, seguramente hemos desperdiciado ingredientes por inexperiencia o nos resulta difícil en un principio manejar una computadora, llegando a borrar programas o a desconfigurarlos. Todo es cuestión de tiempo, experiencia y, en el caso de la biblioteca en la sala y/o jardín, de buenas intervenciones docentes.

“[...] la promoción de la lectura es una tarea que no requiere esfuerzos extraordinarios ni artilugios especiales. Con los elementos mínimos y creando un clima natural y placentero, podría decirse que se va generando sola. No creo en eso de que los chicos no leen o que no les interesa la lectura. La experiencia nos demuestra que esa frase se ha convertido en una muletilla de algunos adultos. No son muchos los elementos que se necesitan para hacer posible la lectura: muchos y variados libros, mínimamente ordenados y sistematizados y -por sobre todas las cosas- un ambiente de libertad. Libertad que le permita al niño elegir lo que él realmente quiere leer. No lo que el adulto quiere que lea. Simplemente hay que mostrarles el camino, decirles: -¡Ahí están los libros! Inmediatamente se opera el milagro. Después sólo queda orientarlos, pero sólo cuando ellos nos lo requieran, sin imposiciones ni rendiciones de cuentas”.¹⁰⁴

La biblioteca le permite al niño ser parte de un grupo de lectores que lo va formando como partícipe de una comunidad en la que existen derechos y también responsabilidades. Una comunidad que puede extenderse a la biblioteca del jardín y que, además, puede trascender a la biblioteca del barrio o municipio, con la que pueden establecerse vínculos que fomenten el intercambio de textos. En experiencias como estas llevadas a cabo en jardines de infantes, varios niños se asociaron a la biblioteca del barrio y se convirtieron en asiduos concurrentes. Este tipo de propuestas permite que los niños atraviesen distintos momentos en su experiencia de socios: desde una etapa de exploración, en la que observan las estanterías, atraídos por los distintos colores y tamaños, con gran interés por apropiarse de los libros; luego una etapa de mayor atención, en la que comienzan a leer como pueden y, finalmente, una etapa de mayor autonomía en la que recorren con seguridad las estanterías buscando aquello conocido y apreciado, especialmente para leer o releer.

Objetivos de la biblioteca

Contar con una biblioteca en la sala posiciona una modalidad de trabajo, sustentada en la convicción de confiar en las capacidades de los niños para aprender interactuando con el material adecuado, y que interpreta la necesidad de intervenir como docentes que los orientan en ese camino de aprendizaje esencial en el nivel inicial. También, el contar con una biblioteca institucional que oriente, guíe e integre la actividad de las bibliotecas de las distintas salas y brinde un espacio que facilite la integración con la comunidad, le da identidad al jardín de infantes.

Reiteramos que la biblioteca tiene como propósito principal el formar lectores, para ello es necesario lo siguiente.

- Acercar a niños y adultos material literario- recreativo, expositivo, instruccional y periodístico, adecuado a sus necesidades e intereses.
- Difundir la lectura en la comunidad circundante.
- Ayudar a los niños a descubrir el valor de la lectura como medio de esparcimiento, evasión y conocimiento.

¹⁰⁴ Sotelo, R., “Un ratón que presta libros”, en *Piedra Libre*, (publicación de Cedilij dedicada a la literatura infantil y juvenil), año V, nº 11. Buenos Aires, agosto de 1993, pp. 30-31.

- Desarrollar su capacidad creadora y modo de empleo del tiempo libre.
- Abrir nuevos caminos a la interacción entre los grupos de lectores.
- Actuar como centro de información y difusión para docentes, padres y adultos interesados.
- Estimular la relación entre los niños y los libros.
- Instalar la importancia de leer, viviendo situaciones en las que la lectura tenga sentido.
- Ofrecer materiales bibliográficos diversos.
- Posibilitar su formación en el manejo de una biblioteca.

La existencia de la biblioteca es muy importante porque todas las propuestas de lectura mencionadas en este libro deberían desarrollarse en torno de la biblioteca de la sala y/o institución.

Para finalizar este libro queremos reflexionar acerca de las posibilidades que tiene el docente en sus manos para desarrollar en los niños la fantasía, la imaginación, el interés por investigar, por aprender y por hacer. El tiempo dedicado a la creación y la utilización de una biblioteca es tiempo *invertido* en la formación de personas autónomas, seguras, críticas, libres e independientes. Tal como expresa Geneviève Patte, “la biblioteca no es solamente un lugar donde se pueden retirar libros, sino también un lugar donde se puedan desarrollar ideas”.¹⁰⁵

¹⁰⁵ Patte, Geneviève, ob. cit.

Bibliografía

- Bettelheim, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. París, Ediciones Laffont, 1976. Boletín Imaginaria. Re-vista quincenal de literatura infantil y Juvenil. N° 25. Buenos Aires, mayo de 2000.
- Bornemann, Elsa, *Cuentos*. Buenos Aires, Dimar, 1993.
- Carozzi de Rojo, Mónica y Somoza, Patricia, *Para escribirte mejor*. Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Torres, Mirta; Siro Ana, *Propuestas para el aula. Materiales para docentes. Lengua. Inicial*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Programa Nacional de Innovaciones Educativas, 2001.
- Castedo, Mirta y Molinari, Claudia, “Leer e escrever por projetos”, en *Projeto. Revista de Educação. Projetos de trábalo*. Año III, N° 4, janeiro/ junho, 2000.
- Castedo, Mirta; Siro, Ana y Molinari, Claudia, *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.
- Castedo, Mirta, “Construcción de lectores y escritores”. *Revista Lectura y vida*. Año 16, N° 3, 1995.
- Castedo, Mirta; Molinari, Claudia y Tarrío, M., *Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones di-dácticas. Documento 1/1997*. La Plata, DGCyE, 1997.
- Castorina, José; Ferreiro, Emilia; Lerner, Delia y Kohl de Oliveira, Marta, *Piaget- Vigostky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996.
- Colomer, Teresa, “La enseñanza de la literatura como construcción del sentido”, en *Revista Lectura y vida*, año 22, n° 1, Buenos Aires, marzo de 2001.
- Colomer, Teresa, *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002. Colomer, Teresa, *Andar entre libros*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Cresta de Leguizamón, María Luisa, *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1984.
- Devetach, Laura, *Oficio de palabra. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Buenos Aires. Colihue, 1991. Díaz, Fanuel, *Leer y mirar el álbum ¿un género en construcción?* Bogotá, Norma, 2007.
- Díaz Röner, María Adelia, “Exaltación de la duda (o las políticas de selección de libros)”, en *Piedra Libre. Pu-blicación de Cedilij dedicada a la literatura infantil y juvenil*. Año III, N° 7, marzo de 1991.
- DGCyE, *Los docentes como mediadores de lectura*. La Plata., DGCyE, 2007.
- — —, *Capacitación Docente 1995. Módulo 4. Desarrollo de los Temas de los Contenidos Básicos Comunes*. La Plata, DGCyE, 1995.
- Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo ^{xxi}, 1982.
- — —, *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura*. México, Dirección de Educación Especial SEP, fascículo 4, 1982.
- Ferreiro, Emilia, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- — —, *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo ^{xxi}, 1997.
- — —, “El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo”, en *Páginas para el docente. Boletín informativo de Aique Grupo Editor*, n° 17. Buenos Aires, Aique, marzo de 1989.
- — —, *El proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1986.

- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana, "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos", en *Revista Lectura y vida*. Año 2, nº 1, 1981.
- — —, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo ^{xxi}, 1979.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Pre-diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años*. Buenos Aires, 1999.
- Goodman, Yeta, *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires, Aique, 1993.
- Graves, Donald, *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires, Aique, 1997.
- Grunfeld, Diana, "La psicogénesis de la lengua escrita. Una revolución en la alfabetización inicial", en *La educación en los primeros años* N°1. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1998.
- Comas de Guembe, Dolores; Barrot, María Teresa; Domínguez de Bauzá, Matilde y otros, *Introducción literaria*. Buenos Aires, Estrada, 1987.
- Itzcovich, Susana, "El placer de leer", en *Vocación Docente*. Buenos Aires, 1985. *Imaginaria*. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil nº 107, julio 2003. Jesualdo, La literatura infantil. Buenos Aires, Losada, 1982.
- Jolibert, Josette, "Formar niños lectores /productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada", en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Gedisa, 1995.
- Kaufman, Ana María, *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires, Santillana, 1998.
- — —, *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires, Santillana, 1988.
- Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena, *La escuela y los textos*. Buenos Aires Santillana, 1993.
- Kaufman, Ana María; Castedo, Mirta; Teruggi, L.; Molinari, Claudia, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Buenos Aires, Aique, 1989.
- Kaufman, Ana María (comp.); Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Walman, S., *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires, Santillana, 2000.
- Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- — —, "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular", en *Textos en contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores.....* Buenos Aires, 1998.
- — —, "¿Es posible leer en la escuela?", en *Lectura y vida*, Año 17, nº 3, 1996.
- — —, "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en *Asociación Internacional de Lectura*, 1996.
- — —, "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente", en *Lectura y Vida*, Año 15, N°3, 1995.
- Lerner, D.; Lorente, E.; Lotito L.; Levy, H.; Lobello, S. y Natali, N., *Documento nº2 de Actualización curricular en el Área de Lengua*. Buenos Aires, MCBA, Dirección de Currículum -Dirección de Planeamiento, 1996.
- Lerner, Delia; Rodríguez, María Elena; Castedo, Mirta; Levy, H. y otros, "Prácticas del Lenguaje", en *Pre-Diseño curricular de EGB 1 y 2*. Buenos Aires, Dirección de Currículo, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999.
- Levy, H., "Leemos el diario en la escuela", en *Lápiz y Papel*, nº2. Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1996.
- — —, "Leer en la calle", en *Lápiz y Papel*, nº 5. Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1997.
- Malajovich, Ana (comp.), *Recorridos didácticos en el nivel inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Mariño, Ricardo, Texto basado en la ponencia presentada por el autor en la mesa redonda "La lectura continúa", realizada dentro del marco de las Jornadas para Docentes y Bibliotecarios "Escenarios para la promoción de la lectura" en la 15ª Feria del Libro Infantil y Juvenil (Buenos Aires, julio de 2004), en *Imaginaria Revista sobre literatura infantil y juvenil*, nº136, septiembre de 2004.
- Menéndez, Liliana, "Mirar donde no se ve", en *CEDILIJ. 5º Congreso internacional de Literatura Infantil y Juvenil. Lectores para el tercer milenio*. Córdoba, 1997.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Nueva Escuela nº 17*. Buenos Aires, enero de 1995. Molinari, Claudia, "Hablar sobre los libros en el Jardín de Infantes", en *La Literatura en la escuela. Textos en Contexto nº 5*. Lectura y Vida, Buenos Aires, 2002.
- Molinari, Claudia y otros, *La función alfabetizadora de la escuela, hoy. Documento 1/96*. Dirección de Educación Primaria, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1996.

- Montes, Graciela, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Morrow, L., “El empleo de la re-narración para desarrollar la comprensión”, en Muth, Denise (comp.), *El texto narrativo*. Buenos Aires, Aique, 1991.
- Nemirovsky, Miriam, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México, Paidós, 1999.
- Pardo Belgrano, María Ruth, *La literatura infantil en la escuela primaria*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1984.
- Pastoriza de Etchebarne, Dora, *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1962.
- Patte, Genevieve, *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México, Fondo de Cultura Económica, 2008.
- Petit, Michèle, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Pipkin Embón, Mabel, *La lectura y los lectores*. Rosario, Homo Sapiens, 1998.
- Proust, Marcel, *En busca del tiempo perdido. 7. El tiempo recobrado*. Madrid, Alianza, 1998.
- Quintero, Nucha; Cortondo, Patricia; Menéndez, Teresa; Posada, Fernando, *A la hora de leer y escribir... textos*. Buenos Aires, Aique, 1995.
- Quinteros, Graciela (ed.), *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Rius, A. M., “Cómo organizar una biblioteca”, en *Piedra Libre*. Publicación de Cedilij dedicada a la Literatura infantil y juvenil. Año III, n° 7, marzo de 1991.
- San Martín de Duprat, Hebe y Malajovich, Ana, *Pedagogía del nivel inicial*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1993.
- Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, *Pre-diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires, Dirección de Currícula, 1999.
- Schritter, Istvan, *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires. Lugar Editorial, 2005.
- Sepia, O., Etchemaité, F. y otros, *Entre libros y lectores I. El texto literario*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2001.
- Smith, Frank, *De cómo la educación al caballo equivocado*. Argentina, Aique, 1994.
- — —, *Comprensión de la lectura*. México, Trillas, 1983.
- Soriano, Marc, *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Colihue, 1999.
- Sotelo, R., “Un ratón que presta libros”, en *Piedra Libre*. Publicación de Cedilij dedicada a la Literatura infantil y juvenil. Año V, n° 11, agosto de 1993.
- Teberosky, Ana, *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, ice-horsori, 1992.
- Teberosky, Ana y Tolchinsky, Liliana, *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995.
- Tolchinsky, Liliana, *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, Anthropos, 1993.
- Tolchinsky, Liliana y Sandbank, Ana, “Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas”, en *Lectura y Vida.....* Año II, n° 4, Buenos Aires, 1990.
- Torres, R. M., “Consejos prácticos para anular el gusto por la literatura”, en *Espacios para la Lectura*. Órgano de la Red de Animación a la Lectura del Fondo de Cultura Económica. Año II, n° 5, 2000.
- Walsh, María Elena, *Desventuras en el país-jardín-de-infantes. Crónicas 1947-1995*. Buenos Aires, Seix Barral, 1995.
- Weinschelbaum, Lila, “Los cuentos y los chicos”, en *0 a 5 La educación en los primeros años*. Año 2, n° 11, Literatura infantil. Una invitación al mundo de la fantasía. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

Datos acerca de las autoras

Adriana Alicia Bello

Maestra Normal Superior, Profesora en Educación Preescolar (ISFD N° 17) y Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP) especializada en Lectura y Escritura (Asociación Internacional de Lectura) y en Educación Parvularia (The Golda Meir Mount Carmel International Training Centre. Israel). Desde 1987 se dedica a la formación y a la capacitación de docentes de Educación Inicial. Co-coordinó el Primer y Segundo tramo del Postítulo “Lectura y escritura en la alfabetización inicial” en 2004 y 2005, Dirección de Nivel inicial y Dirección de Capacitación, de la DGCyE. Participó de proyectos de investigación relacionados con su especialidad, dependientes de la Dirección de Investigaciones Educativas de la provincia de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata. Es coautora de: “Una Alternativa para la Transformación de la Práctica Pedagógica: La Observación Docente” publicado en Lectura y Vida en marzo de 1993 y de “Escribir cosas que corresponden a la verdad o se asemejan a la verdad”, publicado en Cuadernos de Investigación de la Universidad ORT, Uruguay en abril de 1999. Docente en los Institutos de Formación Docente N° 9 y N° 17 de La Plata y Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Didáctica de Lectura y Escritura en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es co-autora de La lectura en el nivel inicial y de Orientaciones Didácticas (partes 1, 2, 3, y 4) de la Dirección Provincial de Educación Inicial. Autora del capítulo “Prácticas del Lenguaje” del Diseño Curricular de Educación Inicial (Resol. 4069/08.).

Actualmente se desempeña como asesora de la Dirección Provincial de Educación Inicial.

Margarita Holzwarth

Profesora en Letras. Especialista en Lectura y Escritura de la Asociación Internacional de Lectura. Especialista en Promoción en Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de Córdoba. Desde 1984, se desempeña como Profesora en el Instituto Superior de Formación Docente N° 50 de Berazategui. Entre 2001 y 2006 formó parte del Equipo Técnico de la Dirección de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires. Durante 2003 y 2004 fue parte del Equipo de Capacitación de la Dirección de Educación Primaria. En 2004, co-coordinó el primer tramo del postítulo “Lectura y escritura en la alfabetización inicial”, Dirección de Nivel Inicial y Dirección de Capacitación de la DGCyE.

Desde 2005, es integrante del Equipo Técnico Central de Capacitación de la provincia de Buenos Aires en el área de Prácticas del Lenguaje. Se desempeña como capacitadora de los equipos técnicos regionales en el área de Prácticas del lenguaje.

Entre marzo de 2005 y febrero de 2009, fue coordinadora del Programa Provincial de Lectura “La escuela lee más...”.

Miembro de la Comisión de Honor, disertante y panelista en el 1º Congreso Iberoamericano La Lectura y la Literatura, organizado por la Universidad de San Agustín Arequipa, Perú en 2008.

Es co-autora de La lectura en el nivel inicial y de Orientaciones Didácticas (partes 1, 2, 3, y 4) de la Dirección Provincial de Educación Inicial y autora de artículos relacionados con lectura, escritura y comunicación oral. El último libro del cual es coautora, Los docentes como mediadores de lectura, fue publicado por la DGCyE en diciembre de 2007.

La enseñanza de la lectura es un aprendizaje que se debe promover desde el jardín de infantes. Las niñas y los niños comienzan a leer diversos textos de manera no convencional y la lectura debe considerarse como una práctica social del lenguaje.

Esta publicación de la Dirección Provincial de Educación Inicial de la DGCyE propone un recorrido para analizar los modos de trabajar con los libros como objetos de la cultura. El conjunto de las propuestas y de trayectorias prácticas incluyen dimensiones para las actividades de lectura vinculadas con textos expositivos para aprender y *saber más*.

La reflexión acerca de las prácticas de enseñanza es otro de los propósitos que aspira promover este material, desde un lugar de valorización del trabajo docente en el ámbito de los jardines de infantes.