

# La lectura en el nivel inicial

## **Programa**

Fortalecimiento de la gestión curricular e institucional

## **Proyecto**

La lengua y la literatura en el nivel inicial



**Dirección General de  
Cultura y Educación**  
Gobierno de la Provincia  
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

**Provincia de Buenos Aires**

**Gobernador**

Ing. Felipe Solá

**Director General de Cultura y Educación**

Prof. Mario Oporto

**Subsecretario de Educación**

Prof. Alberto Sileoni

**Director Provincial de Educación de Gestión Estatal**

Prof. Jorge Ameal

**Director Provincial de Educación de Gestión Privada**

Prof. Juan Odriozola

**Directora de Currículum y Capacitación Educativa**

Lic. María Cristina Ruiz

**Directora de Educación Inicial**

Prof. Delia Méndez

---

# La lectura en el nivel inicial

## **Programa**

Fortalecimiento de la gestión curricular e institucional

## **Proyecto**

La lengua y la literatura en el nivel inicial

## **Coordinadora**

Marisa Canosa

## **Especialistas**

Adriana Alicia Bello

Margarita Holzwarth

## **Procesamiento didáctico**

Julieta Rozenhauz

Silvia Steimberg

**Documentos de apoyo para la capacitación**

DGCyE / Subsecretaría de Educación

Dirección General de Cultura y Educación  
Subsecretaría de Educación  
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata  
Provincia de Buenos Aires

[comunicacion@ed.gba.gov.ar](mailto:comunicacion@ed.gba.gov.ar)

---

# Índice

	<b>Introducción</b> .....	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>Las prácticas sociales de la lectura y la escritura en el nivel inicial</b> .....	<b>9</b>
	Actividad obligatoria previa .....	9
	¿Qué es la lengua escrita? .....	9
	¿Qué sucede en el jardín de infantes? .....	10
	Enseñar para que los niños aprendan .....	11
	Actividad 1 .....	12
	¿Qué significa enseñar a leer y a escribir en el jardín de infantes? .....	12
	Trabajo práctico obligatorio 1 .....	15
	Apéndice 1 .....	15
<b>2</b>	<b>Las prácticas de lectura</b> .....	<b>17</b>
	Qué es leer .....	17
	Propósitos del lector .....	19
	Actividad 2 .....	19
	La lectura en la vida del lector .....	21
	Leer es comprender .....	22
	Estrategias que empleamos al leer .....	23
	Los derechos del lector .....	24
	El rol del docente .....	25
	Las prácticas de lectura en el nivel inicial .....	26
	Actividad 3 .....	28
	Las situaciones didácticas .....	28
	Actividad 4 .....	29
	La organización del tiempo didáctico .....	29
	Actividad 5 .....	30
	Trabajo práctico obligatorio 2 .....	35
	Apéndice 2 .....	35
<b>3</b>	<b>La literatura en el nivel inicial</b> .....	<b>37</b>
	Actividad 6 .....	38
	La única literatura es la buena literatura .....	38
	Actividad 7 .....	39
	Los docentes y la literatura para los niños .....	39
	La literatura tradicional .....	40
	Actividad 8 .....	41
	La literatura de autor .....	42
	Actividad 9 .....	43
	Narración y lectura de cuentos en el jardín de infantes .....	44
	La poesía en el nivel inicial .....	45
	La literatura como actividad permanente .....	47
	Trabajo práctico obligatorio 3 .....	49
	Trabajo práctico obligatorio 4 .....	50
	Apéndice 3 .....	50

<b>4</b>	<b>Leer para saber, leer para hacer</b> .....	<b>51</b>
	Leer para saber: la lectura de textos expositivos .....	51
	Actividad 10 .....	51
	No todo es cuento .....	52
	El docente frente a los textos expositivos .....	53
	Los niños y los textos expositivos .....	55
	Actividad 11 .....	55
	Actividad 12 .....	57
	Situaciones didácticas con texto expositivo .....	57
	Actividad 13 .....	59
	Leer para hacer: lectura de texto instruccional .....	59
	Actividades ocasionales .....	60
	Trabajo práctico obligatorio 5 .....	66
	Apéndice 4 .....	66
<b>5</b>	<b>La biblioteca en la sala</b> .....	<b>67</b>
	Organización de la biblioteca .....	67
	Objetivos de la biblioteca en la sala .....	70
	Organización del proyecto de biblioteca .....	71
	Trabajo práctico final .....	72
	Apéndice 5 .....	73
	<b>Bibliografía</b> .....	<b>75</b>
	<b>Acerca de los especialistas</b> .....	<b>79</b>

# Introducción

## ¿Qué le proponemos?

Esta propuesta de capacitación 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 manifestación de la cultura humana.

En esta propuesta de capacitación 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 no nos referimos a las tan instaladas "recetas para hacer en el aula" que, si bien dan seguridad a la acción de los maestros, no tienen en cuenta su adecuación al grupo de niños ni los procesos de aprendizaje.

## Propósito de la capacitación

Propiciar un espacio de reflexión en el que los participantes puedan revisar sus propias prácticas docentes incluyendo la planificación y el desarrollo de propuestas didácticas y las intervenciones docentes en aula.

## Objetivos

Que los maestros logren:

- Comprender que la enseñanza de la lectura en el jardín de infantes se inicia desde que el niño toma contacto con textos escritos, aún antes de leer convencionalmente.
- Comprender que la lectura involucra la resolución de problemas cognitivos, comunicativos y lingüísticos.
- Comprender la importancia de leer diferentes tipos de textos, teniendo en cuenta su función social, desde los primeros años de la educación sistemática.
- Comprender 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 expositivos en el jardín de infantes, como medio de transmisión de información y de cultura favorece el desarrollo de lectores competentes.
- Producir y desarrollar 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.





# 1

## Las prácticas sociales de la lectura y la escritura en el nivel inicial

*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)

Antes de iniciar la lectura de este material le pedimos que realice las siguientes actividades.

### actividad obligatoria previa

- Liste las prácticas habituales de lectura que desarrolla con su grupo de alumnos en el jardín de infantes donde trabaja. Encabece el trabajo con los siguientes datos: sección (edades de los niños), matrícula de la sala, características generales de la matrícula, características generales de la comunidad (si es urbana, suburbana, rural, contacto con textos, bibliotecas, etc.).

Realice una tabla con tres columnas. En la primera, liste y describa las actividades habituales de lectura. En la segunda señale el material que se usa en la actividad y en la tercera enumere, en lo posible, el propósito que orienta cada actividad.

- A continuación, registre el repertorio literario empleado en su sala. Consigne título, autor, colección, editorial y año de edición de cada obra. Elija tres de los materiales listados y explicita los criterios de selección que tuvo en cuenta cuando los eligió para leerlos o narrárselos a los niños de su sala.

Importante: Este material será analizado en el transcurso de la capacitación.

### ¿Qué es la lengua escrita?

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<sup>1</sup> que están presentes en la vida del niño, sobre todo en zonas urbanas: carteles y folletos publicitarios, diarios, revistas, textos en las pantallas de la TV; 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

<sup>1</sup>Tolchinsky, L., *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, Anthropos, 1993.

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".<sup>2</sup>

Usted, como todos los adultos practicantes del lenguaje escrito, hace variadas cosas cuando lee o escribe. Pone en juego distintas estrategias para obtener significado de un texto o para producirlo; se esfuerza para utilizar ortográficamente el sistema de notación cuando escribe o pone en juego su conocimiento del sistema para anticipar o verificar un significado cuando lee. Pero también utiliza 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 saberes 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).

Pero la escuela **"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"**.<sup>3</sup> Es decir, convierte ese 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 lectura", que no corresponden a ningún género textual definido y además presentan las letras siguiendo criterios de graduación ya que su característica primordial es que han sido creados para enseñar a leer.

En cambio, el enfoque que sustenta este módulo 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 ante la prescripción curricular, encontramos en el nivel varias respuestas de tipo didáctico. Una muy frecuente es la de repetir adelantando en el tiempo estos modos de enseñanza escolar, tan cuestionados por la investigación didáctica 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 sólo 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 pasado de 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.

<sup>2</sup> Ferreiro, E. (primera edición 1985c), "Alfabetización de niños y fracaso escolar". En Ferreiro, E., *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI, 1997, pág. 189.

<sup>3</sup> Quinteros, G. (editora), *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México, FCE, Colección espacios para la lectura, 1999.

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 el lenguaje escrito**. Consideramos que tiene que incorporar a la cotidianidad 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*.

El jardín de infantes debe comunicar esas prácticas sociales de lectura y de escritura. Prácticas orientadas por un propósito comunicativo, en las que los niños encuentren razones significativas para leer y escribir. Debería garantizar la interacción de los niños con variados tipos de textos y, asimismo, propiciar la constitución de una comunidad de lectores en la sala y en el jardín.

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 niños 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.

El jardín de infantes debería mantener, o en algunos casos recuperar, algunas de sus prácticas tradicionales que valorizan el aspecto formativo de la lengua, como es la lectura cotidiana de literatura. Pero además debería incorporar otras prácticas habituales en la vida social, como la búsqueda de información en textos.

En síntesis, el jardín de infantes es para muchos niños la primera escuela y, por lo tanto, el responsable de la iniciación del alumno en la apropiación sistemática de conocimientos. La lengua escrita no es solamente funcional para la vida social, es además vehículo de conocimientos de diferentes disciplinas y es eminentemente formativa.

Ya 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).<sup>4</sup> El jardín debería *informar* a los niños. Informar no significa *explicarles o hablar sobre las letras o 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

Iniciando el siglo XXI, no hay dudas de que nuestra tarea es la de enseñar. Pero **enseñar implica, necesariamente, plantear situaciones que a los niños les permitan aprender**.

Después de aproximadamente quince años, la investigación didáctica redefinió el **concepto de enseñanza** (alejándolo del clásico concepto conductista), como así también reconceptualizó

<sup>4</sup> Ferreiro, E., "¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños? Un problema mal planteado". *Boletín de la Dirección de Educación Preescolar*, México, SEP, 1982.

la concepción sobre el **contenido** (hablamos de prácticas del lenguaje escrito y no de lectoescritura)<sup>5</sup>. 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.

¿Por qué incorporar la lengua escrita en el jardín de infantes?

- Porque los niños que están en un entorno urbano y entre adultos alfabetizados tienen contacto con el lenguaje escrito desde muy pequeños y se plantean interrogantes sobre la escritura y la lectura.
- 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.
- Por una cuestión normativa (curricular).

## actividad 1

Antes de iniciar el desarrollo teórico de este apartado le solicitamos que reflexione sobre qué es lo que usted entiende por enseñar a leer y a escribir en el jardín de infantes. Consigne la respuesta por escrito pues ese material le será de utilidad para futuras actividades propuestas en este módulo.

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

El nivel 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 de estas nociones debería tener en cuenta que el propósito del nivel es incorporar a los niños en las prácticas sociales con el lenguaje escrito, como usuarios de la cultura letrada. Sabemos que en la escuela estas prácticas sociales se convierten en prácticas escolares. Por lo tanto, el desafío del jardín de infantes debería ser mantenerlas próximas a las prácticas que se dan fuera de la escuela, es decir que no pierdan su sentido. Consideramos que este desafío se vería favorecido si en los jardines de infantes se tuvieran en cuenta las siguientes condiciones didácticas que definen a la enseñanza.

- **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 usted lee y escribe frente a los niños, les está informando sobre el sentido de las prácticas con el lenguaje escrito. Permita a los niños que lean, aunque no lo hagan convencionalmente. No deberíamos pensar en momentos en los que primero presentemos actividades para la enseñanza de la lectura y escritura para luego de *aprendidas estas técnicas* proponer actividades de lectura o de escritura. **Se aprende a leer leyendo. Se aprende a escribir escribiendo,** <sup>6</sup> **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.**

<sup>5</sup> Ferreiro, E. (primera edición 1985c), "Alfabetización de niños y fracaso escolar". En Ferreiro, E., *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI, 1997, pág. 189: "La adquisición de la lengua escrita incluye la lectura pero no la pone por delante de la escritura"

<sup>6</sup> Ferreiro, E., *ibidem*, págs. 188 a 190.

- 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 leer cada día.

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,<sup>7</sup> 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".**<sup>8</sup> El docente planteará situaciones en las cuales los niños deberán resolver problemas relacionados con el sistema de escritura, con las estrategias y propósitos lectores, con el género discursivo y con los soportes textuales. Si el contenido es el lenguaje escrito, los niños tendrán que usar la lengua escrita, leer y escribir, para poder resolver esos problemas. Pero cómo lo harán si no saben leer y escribir convencionalmente.

ejemplo

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) y
- sobre el sistema de escritura, "Acá no sirve porque no está la de Leo".

- **"Enseñar es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción del contenido sobre el cual están trabajando".**<sup>9</sup> 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 por los alumnos como veraz y segura.**<sup>10</sup>

<sup>7</sup> Lerner, D., "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: Castorina, J.; Ferreiro, E.; Lerner, D. y Kohl de Oliverira, M., *Piaget-Vigostky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996, págs. 97 a 113.

<sup>8</sup> Lerner, D., *ibidem*, pág. 98.

<sup>9</sup> Lerner, D., *ibidem*, pág. 100.

<sup>10</sup> Lerner, D., *ibidem*, pág. 101.

- **"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".**<sup>11</sup> 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

- Usted puede pedir 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 estimulando 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 que han dado una respuesta incorrecta, llamar la atención del grupo sobre lo que ha dicho un niño sólo cuando ese niño ha dado la respuesta 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<sup>12</sup>, 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 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."<sup>13</sup>

- **"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"**<sup>14</sup>. 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 que 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

<sup>11</sup> Lerner, D., *ibidem*, pág. 101.

<sup>12</sup> La autora se refiere a alumnos de la EGB. Los niños de jardín de infantes no por tener menos años de escolaridad están lejos de esta interpretación. Es muy importante tener en claro que los niños en el jardín con sus maestras y compañeros aprenden también a ser alumnos.

<sup>13</sup> Lerner, D., *ibidem*, págs. 102 a 103.

<sup>14</sup> Lerner, D., *ibidem*, pág. 107.

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 demostración* las características de los portadores o las cuestiones paratextuales, se trata de que **participando en situaciones de lectura, actuando como lectores y como miembros de una comunidad de lectores puedan, en el marco de situaciones cooperativas, 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 (VI).

## trabajo práctico obligatorio 1

Confronte lo que consignó en la Actividad 1 con los conceptos planteados en este último apartado "¿Qué significa enseñar a leer y a escribir en el jardín de infantes?" y analice en qué medida se relacionan ambas. Elabore un informe para entregar a su tutor.

En esta unidad intentamos acompañarlo en sus reflexiones sobre el papel del jardín de infantes en la enseñanza de las prácticas sociales de lectura y escritura. Por eso comenzamos la difícil tarea de reconceptualizar **la enseñanza** y redefinir su **objeto** (prácticas sociales de lectura y de escritura), con el propósito de fundamentar el **papel alfabetizador** del nivel.

Esperamos que a lo largo del módulo Ud. pueda encontrar respuestas a muchos de los problemas que empezamos a plantear aquí.

### 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, págs. 416 a 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. 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 de 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. Y 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 las publicaciones que resumen investigaciones didácticas en nuestro medio.

Castedo, M., "Construcción de lectores y escritores", en *Revista lectura y vida*, año 16, n° 3, 1995, págs. 5 a 24.  
Castedo, M.; Siro, A. y Molinari, M. C., *Enseñar y Aprender a leer. Jardín de infantes y Primer ciclo de la Educación Básica*. Ediciones Novedades Educativas, 1999.

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

Grunfeld, D., "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, A., *Alfabetización temprana... ¿y después?*. Buenos Aires, Santillana, 1998.

Kaufman, A. M.; Castedo, M.; Teruggi, I.; Molinari, C., *Alfabetización de niños: construcción e intercambio.* Buenos Aires, Aique, 1989.

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

Lerner, D., "¿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, J.; Ferreiro, E.; Lerner, D. y Kohl de Oliveira, M., *Piaget-Vigostky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996.

Teberosky, A., *Aprendiendo a Escribir*. Barcelona, Ice-Horsori, 1992.

Teberosky, A., y Tolchinsky, L., *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995.

Tolchinsky, L., *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, Anthropos, 1993.

IV. No es el propósito de este curso 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, E., *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México, Siglo XXI, 1997.

Kaufman, A. M.; Castedo, M.; Teruggi, I.; Molinari, C., *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. 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.

-Aquellas 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 o 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.



# 2

## Las prácticas de la lectura

*La alfabetización no es ni un lujo  
ni una obligación: es un derecho.*  
Emilia Ferreiro<sup>1</sup>

### ¿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".<sup>2</sup>

La experiencia de Donald Graves no es única. También usted cuando lee moviliza su mundo interior, porque leer implica un acto personal, íntimo, privado. Así es como puede imaginar los rostros de los personajes, le da al paisaje los tonos que ve al leer, justifica determinadas acciones del protagonista, se siente reflejado en algún personaje... ¡Se enoja cuando ve una película basada en una novela que leyó, ya que *así* no había elaborado la imagen de su personaje favorito! Ve 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 van surgiendo a medida que se les lee y éstas 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. (1)**

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 con el nuestro".<sup>3</sup> Esto no implica

<sup>1</sup> Ferreiro, E., *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, FCE, 2001.

<sup>2</sup> Graves, D., *Estructurar un Aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires, Aique, 1997.

<sup>3</sup> Lerner, D., "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético", en *Revista Lectura y Vida*, año 6, N° 4.

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<sup>4</sup>, 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 está escrito.

En cuanto al contexto oral podemos decir que es la situación que rodea al acto de lectura, el apoyo con el que verbalmente usted puede acompañar el acto lector. Ana María Kaufman nos 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".<sup>5</sup> 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 ballenas* y luego de hacerlo muestra el texto y les pregunta "¿Dirá ballenas? ¿Dónde? Planteando a los niños un problema que sólo 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, lo que hubiera generado sería 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".<sup>6</sup>

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, movilizados 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".<sup>7</sup>

Por lo tanto, usted tiene que permitirles a sus alumnos que lean y escriban. Se trata de iniciar el abordaje del lenguaje escrito en todas las salas, ya que 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, no sería correcto que en el jardín no lo hicieran porque se considera que aún no pueden, porque son muy pequeños. 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. Parta usted de la certeza de que los niños leen y escriben desde antes de ingresar en el jardín de infantes. Que no lo hagan de manera convencional no significa

<sup>4</sup> Ferreiro, E.; Gómez Palacios, M. y colabs. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura*. Fascículo 3: "Las relaciones entre el texto y la imagen". México, DGEE, SEP OEA, 1982.

<sup>5</sup> Kaufman, A., *Lectoescritura inicial. Una entrevista de Herminia Mérega*. Buenos Aires, Santillana, 1989.

<sup>6</sup> Smith, F., *Comprensión de la lectura*. México, Trillas, 1983.

<sup>7</sup> Jolibert, J., *ob cit.*, 1995.

que no puedan hacerlo. Tenga en cuenta como señalamos en la unidad uno, que “los niños aprenden a leer leyendo”<sup>8</sup>.

Por otra parte, 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”<sup>9</sup>, ya que:

**“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”.**<sup>10</sup>

## Propósitos del lector

Decíamos, en la primera unidad, que la lectura es una práctica social, es una actividad que desarrollamos con frecuencia. Es más, no sólo leemos cuando estamos frente a un libro, cada día se encuentra usted 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...

Ahora bien, en cada oportunidad persigue un propósito, por ejemplo, frente a los textos que citamos antes, tiene distintos objetivos. Obviamente, no 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, usted 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 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. Nuestros 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.

## actividad 2

**Antes de leer lo que sigue, repase mentalmente cuáles son los propósitos que lo mueven a leer cotidianamente. Haga un registro de ellos para compararlos con los que se enuncian a continuación y así poder ampliarlos.**

<sup>8</sup> Smith, F., *ob. cit.*, 1983.

<sup>9</sup> Pipkin Embón, M., *La lectura y los lectores*. Rosario, Homo Sapiens Editores, 1998.

<sup>10</sup> Quintero, Cortondo, Menéndez, Posada. *A la hora de leer y escribir... textos*. Buenos Aires, Aique, 1995.

Para qué se lee:

Ahora sí, una vez realizada la actividad propuesta anteriormente, avance en la lectura de este material y relaciónelo con lo que usted se planteó un momento antes, puesto que 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, etc.
- **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 sólo algunos títulos, algunos párrafos.
- **Disfrutar de un texto ficcional, es decir, contactarse placenteramente con la literatura.** Aquí aparece una fuerte carga personal y emocional, ya que 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 usted hace de los textos destinados a sus alumnos, el tiempo que se tome para ello, ya que el gozo que un maestro siente, si disfruta del texto que lee, se transmite a los niños y "...entra en relación directa con la motivación y elaboración de criterios estéticos por parte de los niños".<sup>11</sup>
- **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. Sería 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.
- **Aprender.** En este punto es importante destacar que, a pesar de que **siempre que se lee se aprende**, hay situaciones específicas en las que usted 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 usted quiere escribir con sus alumnos el reglamento para el uso de la biblioteca de la sala, tendrá que leerles y proporcionarles a los niños distintos reglamentos de otras bibliotecas que les permitan conocer cómo es esa clase de texto y, de esa manera, puedan producirlo guiados por sus intervenciones.

<sup>11</sup> Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Capacitación Docente. Módulo 4.* La Plata, 1995.

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.

## 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 lo acompañan, lo rodean –al menos en los ambientes urbanos–, influyen sobre usted, y en ocasiones, lo provocan para que los lea de manera involuntaria.** Por ejemplo, cuando camina por la vereda y lee, sin proponérselo, 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 y a ser mejores personas.** Piense en todo lo que la lectura puede darle a su vida.

- **La lectura acompaña sus experiencias.** Por ejemplo, si va a tener un hijo, leerá acerca de ser madre o padre en los libros que tratan al respecto, o, si intenta adelgazar, recurrirá a textos que lo ayuden a lograrlo. "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".<sup>12</sup>
- **La lectura amplía sus experiencias,** ya que le permite viajar a lugares a los que nunca ha ido, o vivir la vida de otros, pero al mismo tiempo, vivir la suya.
- **La lectura le permite escapar por un tiempo, evadirse del mundo,** cuando se sumerge en la lectura de una novela y se halla de pronto caminando las calles de un pueblo colombiano, de la mano de Gabriel García Márquez, que lo transporta con su magia.
- **La lectura le permite disfrutar de la sonoridad del lenguaje,** cuando, por ejemplo, lee un poema de Federico García Lorca e intenta darle, en voz alta, un tono andaluz que hace sonar tan dulces las palabras.
- **La lectura le permite resolver una duda,** ya que, cuando no sabe acerca de algo, o tiene una duda, recurre a una revista, libro o guía que lo oriente.
- **La lectura lo mueve a actuar.** Esto sucede cuando lee algún texto que promueve en usted el deseo de poner en práctica algo de aquello que está leyendo... Esto que está leyendo en este momento, tal vez lo movilice a actuar frente a los niños y a la lectura haciéndoles ver cuánto poder tiene la lectura en sus vidas.

<sup>12</sup> Graves, D., *ob. cit.*, 1997.

## Leer es comprender

Decíamos antes que **leer es construir significados**. También señalamos que **la comprensión es relativa, ya que 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 intervienen 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.**

Al inicio de esta unidad nos referimos a las competencias requeridas al lector en relación con sus conocimientos acerca del mundo, el lenguaje y los textos.

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 propósito: leeremos para saber más sobre este tema. Este tipo de actividad promoverá el interés por la lectura.

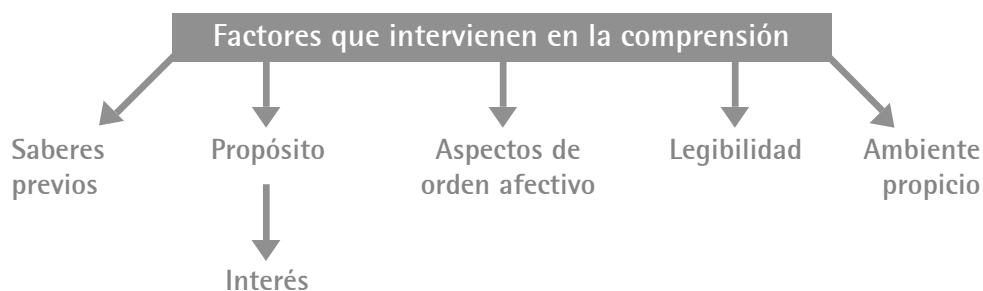
Por otra parte, a la hora de comprender, se involucran aspectos personales del lector, que favorecerán su acercamiento al texto o lo alejarán de él. "Las motivaciones inciden en la atención de los lectores y en su comprensión y aceptación de los contenidos de un texto (...) La percepción estética del 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".<sup>13</sup>

ejemplo

Usted no 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.

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 usted abandone el texto o se sienta atraído y continúa con su lectura.

<sup>13</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Nueva Escuela N° 17*. Buenos Aires, enero, 1995.



A continuación nos referiremos a un aspecto fundamental para la comprensión lectora.

Después de haber leído la oración anterior, ¿cuál será el tema que supone usted será desarrollado a continuación?

Sin proponérselo, hipotetizará acerca del contenido del texto. Supondrá, posiblemente, que pasaremos a explicar los procedimientos que movilizamos cuando un lector está frente a un texto, o supondrá otra cosa diferente que, a medida que avance en su lectura, confirmará o modificará según sus ideas coincidan o no con lo que este material dice. Es decir que estará anticipando el contenido del texto y someterá luego esas hipótesis que elaboró a una autoevaluación. Estará utilizando distintas estrategias lectoras.

## Estrategias que empleamos al leer

**Cuando un lector se relaciona con un texto moviliza una serie de estrategias que posibilitan la construcción de su significado. Estas estrategias, o acciones que ponemos en juego para comprender lo que leemos, son: la anticipación, la autocorrección, la inferencia y el muestreo.**

Lea, entonces, la caracterización de cada una de ellas y analice cómo desarrolla usted estas estrategias.

- **La anticipación o predicción.** Mientras lee, todo individuo anticipa cómo continuará el texto que lee, es decir, construye hipótesis. En todos los casos, esas hipótesis son posibles porque ese lector se apoya en cosas que ya sabe respecto del tema. Por ejemplo, al observar la tapa de un libro, anticipa de qué tratará, sus saberes previos le permitirán formular hipótesis acerca de si se trata de una novela o de un libro de historia. En el caso de la lectura de un cuento, se predispondrá a recibir un relato ficcional con un principio, un desarrollo y un final, que generalmente sorprende a su receptor. La experiencia como oyentes o lectores de cuentos permite suponer también de qué modo podría resolverse el problema planteado en él.

- **La autocorrección:** decíamos que frente a un acto de lectura, las personas formulan hipótesis. Estas hipótesis pueden seguir dos caminos: si son correctas, serán confirmadas a medida que avance el texto; si son incorrectas, se irán descartando y se elaborarán nuevas hipótesis... que se pondrán a prueba, y que se mantendrán o rectificarán durante la lectura. Es decir que serán sometidas a una autocorrección.

- **La inferencia** consiste en reponer en el texto aquella información que no está explícita. Esto es posible debido a que los saberes previos del lector le permiten completar aquello que el texto no dice directamente, pero que da a entender. Por ejemplo, si lee un párrafo como el que sigue:

...ingresó en el banco con paso lento y mirada inquisidora. Buscó con nerviosismo algo en su campera. Había tomado la decisión. Se dirigió hacia la ventanilla cuando, de pronto, vio que dos agentes de policía conversaban en un rincón. Era su turno, pero se alejó de la fila y se retiró sigilosamente...

Hasta acá, aunque en el texto no esté explícito, usted infiere que se trata de un ladrón, que tenía un arma y que quería robar el banco.

- **El muestreo** es la selección visual que hace un lector cuando lee, ya que, si lee letra por letra estaría decodificando y no interpretaría el contenido. Ya sabe usted que leer es comprender, no decodificar. El ojo elige determinadas marcas del texto (un título, una palabra relacionada con el tema que le interesa), y avanza sobre él dando golpes de vista. Este procedimiento favorece la comprensión.

Reflexione acerca de los siguientes conceptos.

"Podemos comparar la lectura con el manejo de un automóvil o un camión. Hay automóviles pequeños, grandes, viejos, nuevos; camiones, ómnibus; tráfico pesado, tráfico fluido. Todas estas diferencias requieren flexibilidad de parte del conductor. Y sin embargo hay solamente una manera de conducir. Se puede conducir bien o mal pero no se puede conducir sin utilizar el acelerador, los frenos y el volante. De alguna manera hay que hacer que el automóvil avance, se detenga, y vaya allí donde queremos ir".<sup>14</sup>

"Aunque podemos pasar una vida entera usando exitosamente de la lectura y la escritura para nuestras propias necesidades, adquirimos una gran potencia como seres alfabetizados cuando entendemos qué pasa cuando leemos y cuáles son los muchos usos de la lectura que están a nuestro alcance. 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".<sup>15</sup>

## Los derechos del lector<sup>16</sup>

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 que un lector 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.

<sup>14</sup> Goodman, K. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en Ferreiro y Gómez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 1984.

<sup>15</sup> Graves, D., *ob. cit.*, 1997.

<sup>16</sup> Esta temática la aborda Daniel Pennac en *Como una novela*. Barcelona, Anagrama, 1993.



- 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.

## 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 Smith<sup>17</sup>

El maestro, como intermediario 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.

Lea la situación que sigue e intente 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*

M E: *-No porque yo no sé leer.*

Mamá: *-Bueno, pero si vos me leías...*

M E: *-¡No! Vos leéme, yo no sé leer. La Señó dice que pronto vamos a aprender...*

<sup>17</sup> Smith, F., *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires, Aique, 1994.

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 que, 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, leéme 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.

#### **Tenga en cuenta que:**

- Los niños aprenden a leer cuando leen solos, les leen a sus compañeros o a otros niños de otras salas.
- Los niños aprenden a leer cuando su maestra les permite leer como ellos saben hacerlo.
- Los niños aprenden a leer a partir de situaciones de lectura siempre que las mismas respondan a un deseo o a una necesidad.
- 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.
- 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**

**Condiciones generales de las situaciones didácticas para que los alumnos puedan actuar desde el primer día de clase como lectores.**

En el desarrollo de esta unidad pretendimos reflexionar con usted sobre los procesos de comprensión lectora, sobre los propósitos lectores, sobre las estrategias que empleamos cuando leemos y sobre los derechos del lector. Nuestro propósito fue que usted reconociera en este módulo las actividades que desarrolla cuando lee. Quisimos que se ubicara en el rol de lector, para hacer conscientes algunas prácticas y de ese modo comprender mejor algunas cuestiones didácticas.

Le proponemos que relea el final de la anterior unidad. 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, no está de más aclararlo, 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.
- **Recuperar la lectura diaria de literatura: cuentos, poesías** (recuperar el llamado momento literario). Para participar con los niños del mundo maravilloso, desarrollar el gusto lector y además propiciar que ellos se pregunten sobre los procesos de lectura y sobre el lenguaje que se escribe.
- **Propiciar la participación en la organización y 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,** en donde es aceptado y valorado el aporte de cada niño, donde los errores no son sancionados, donde se estimula 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 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, etc.)
- **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, en vez de portadores puramente escolares, como las láminas en las que se presenta información de las ciencias naturales o de ciencias sociales, etc. (otrora patrimonio exclusivo de la E.G.B. y ahora material de uso cotidiano en el jardín). Además de las imágenes que acompañan al texto y de los portadores reales, es importante ofrecer un contexto lingüístico, es decir leer el texto a los niños para verificar o confrontar anticipaciones sobre el significado, para identificar partes de lo escrito apelando a índices que provee el texto, etc. Si no queremos que los niños apelen al descifrado como estrategia privilegiada de lectura, debemos informarles qué es lo que está escrito, y para eso la forma más simple es leerles el texto.

- **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 sobre 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<sup>18</sup>.

## actividad 3

Una vez leídas estas condiciones generales de las situaciones didácticas, le solicitamos que seleccione tres de ellas, fundamente su elección y argumente su acuerdo o desacuerdo con las mismas. Hágalo por escrito pues ese material le será de utilidad para la resolución de próximas actividades.

### Las situaciones didácticas

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**<sup>19</sup>. 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 publica el Documento n° 1 en el que se refiere a los **criterios de diversidad y de continuidad como organizadores de la enseñanza.**

#### Diversidad para:

- **Leer y producir variedad de textos de uso social.** Noticias, cartas, adivinanzas, informes científicos...
- **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...

<sup>19</sup> Castedo, M., "Situaciones de lectura en la alfabetización inicial: la continuidad en la diversidad", en Castedo, M.; Siro, A. y Molinari, M. C., *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica.* Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1999, págs. 7 a 18.

- **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.<sup>20</sup>

Intentaremos, a lo largo del módulo, 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.<sup>21</sup>

## actividad 4

Antes de continuar con la lectura del módulo le proponemos que reflexione sobre el modo en que organiza las actividades que realiza con su grupo de alumnos. Revise su carpeta didáctica y analice en qué medida usted tiene en cuenta los criterios de diversidad y continuidad cuando planifica. Intercambie opiniones con sus compañeros de curso.

### La organización del tiempo didáctico

En esta unidad abordaremos un tipo particular de actividad: las actividades permanentes. De ellas seleccionaremos para su desarrollo, una que consideramos muy frecuente: la **lectura del nombre propio**.

#### Actividades permanentes

Las actividades permanentes son aquellas que se desarrollan de manera frecuente a lo largo del ciclo lectivo, son un tipo de actividades muy comunes en el nivel. Es importante diferenciarlas de las llamadas actividades de rutina, que también son cotidianas pero que fundamentalmente pretenden el desarrollo de hábitos.

Entre las actividades permanentes más frecuentes podemos encontrar: actividades de **préstamo de libros de la biblioteca**, la **hora del cuento**, el **momento literario** (que desarrollaremos más adelante, en este módulo), la **lectura del cuaderno viajero o de las**

<sup>20</sup> Castedo, M.; Molinari, C. y Tarrío, M., *Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas*. Documento 1/1997. Dirección de Educación Primaria, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 1997.

<sup>21</sup> Castedo, M., "Situaciones de lectura en la alfabetización inicial: la continuidad en la diversidad", en Castedo, M.; Siro, A. y Molinari, M. C., *op. cit.*

novedades, la confección de agendas de las actividades de la sala, la lectura (y escritura) del nombre propio, entre otras. Nosotros en esta unidad desarrollaremos las actividades de lectura del nombre propio.

## actividad 5

Nuevamente le pedimos que detenga la lectura y enumere las actividades que realiza en su sala con los nombres propios. Además le pedimos que reflexione sobre qué es lo que considera usted que aprenden sus alumnos en el transcurso de estas actividades.

### La lectura del nombre propio (V)

Una actividad habitual en los jardines de infantes es *el trabajo con el nombre propio*. Ya hace más de veinte 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<sup>22</sup>. 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 el valor sonoro convencional de las letras. No puede, pues, minimizarse la importancia de esta adquisición"<sup>23</sup>.

El jardín de infantes en su vida cotidiana se había ocupado del nombre propio, mucho antes de que éste tuviese significación didáctica, es decir propósitos relacionados con favorecer la adquisición del lenguaje escrito. 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. Éstas 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 nene 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 sólo 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.

<sup>22</sup> Ferreiro, E., *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México, SEP-OEA, 1979.

<sup>23</sup> Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M., *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura*. Fascículo 4. México, Dirección de Educación Especial SEP, 1982, págs. 163 a 164.

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 sobre el 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. 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 niños 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.

Como ya señalamos en esta unidad, 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 sobre el 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.

Partimos de 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.<sup>24</sup>

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 participantes frecuentes de prácticas de lectura y de escritura. Es habitual que los niños cambien el significado del texto, aunque la maestra lea cada cartel al entregárselo para que lo cuelguen en el perchero junto con sus pertenencias.

<sup>24</sup> Ferreiro, E., *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...¡Colgálo! (dirigiéndose a Juan Carlos)

*Juan Carlos:* (Lo cuelga en su perchero junto a su campera, en la que se ve la imagen de un osito) 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).<sup>25</sup>

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, etc.

**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?..."<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Basado en Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M. y Siro, A., *Propuestas para el aula. Materiales para docentes. Lengua. Inicial*. Ministerio de Educación, Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Buenos Aires, 2001.

<sup>26</sup> Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M. y Siro, A., *ibidem*, pág.9.



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 estimula 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 *Jean*. "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"<sup>27</sup>

Sin embargo, a veces este universo, el de los nombres de los niños 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<sup>28</sup>.

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 hay que tener en cuenta 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.

<sup>27</sup> Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M. y Siro, A., *ibidem*.

<sup>28</sup> Ver, en la unidad 1, "¿Qué significa enseñar a leer y a escribir en el jardín de infantes?".

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

ejemplo

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

### Desarrollo de una secuencia didáctica

ejemplo

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"<sup>29</sup>.

Este es un ejemplo de situación 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.**

<sup>29</sup> Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M. y Siro, A., *ibidem*, págs. 10 y 11.

# trabajo práctico obligatorio 2

Vuelva a la actividad 5 y compare lo que usted realiza con lo que se desarrolló en este apartado.

Amplíe sus propuestas de lectura del nombre propio a partir de lo que le hemos presentado en esta unidad y envíe ese material a su tutor.

En esta unidad le propusimos situaciones didácticas para desarrollar en sus clases. También describimos algunas situaciones que por ser cotidianas, por hacerse desde hace mucho tiempo y muy frecuentemente, suelen no ser cuestionadas. Pretendemos con esto que usted problematice su práctica, es decir le haga preguntas a lo obvio, a lo de todos los días. ¿Para qué? Ni más ni menos que para desarrollar prácticas de enseñanza que mejoren la calidad de los aprendizajes de los niños.

## Apéndice 2

### I. Conocimientos previos

Los niños frente a muy diversos objetos de conocimiento producen hipótesis, ideas propias<sup>30</sup>, 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*<sup>31</sup> en donde muestran que los niños tienen ideas originales sobre el sistema de escritura, que ponen continuamente a prueba frente a la realidad. Hipótesis que no aprendieron en la escuela y que aún hoy a la escuela 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<sup>32</sup>.

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 uno, 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, iniciándose con la exploración de los conocimientos previos y continuando 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 en la enseñanza de la lengua: 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 perspectiva didáctica el principio de *partir de los conocimientos previos* más que *comenzar con significaría*, principalmente, contemplarlos *junto con* la enseñanza de los nuevos contenidos. Se trataría 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, B. (2000) *Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Gedisa.

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

<sup>30</sup> Ferreiro, E. y Teberosky, A., "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos", en *Revista Lectura y Vida*, año 2, n° 1, pág 6 a 14, 1981.

<sup>31</sup> Ferreiro, E. y Teberosky, A., *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1979.

<sup>32</sup> Ferreiro, E., "Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional", en Ferreiro, E., *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México, Siglo XXI, 1997.

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Paidós.

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

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.

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

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981) "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos", en *Revista Lectura y Vida*. Año 2, N° 1, págs. 6 a14.

Lenzi, A. (1998) "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.

Lerner, D. (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en Castorina, J. ; Ferreiro, E. ; Lerner, D. y Kohl de Oliveira, M., *Piaget-Vigostky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, págs. 97 a 113.

## II. Textos auténticos

Los textos tienen que ser *de verdad*, no aquellos que muestran de manera fragmentaria los contenidos que se irán complejizando año a año, un texto no debe ser "...parcelado en sus componentes mínimos –sílabas, letras o, en el mejor de los casos, palabras– y sólo una vez que éstos 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".<sup>33</sup> 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".<sup>34</sup> 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".<sup>35</sup>

**IV.** Lo que el lector sabe del sistema de escritura, de las estrategias y propósitos lectores; lo que sabe del lenguaje que se escribe–géneros discursivos; lo que sabe sobre 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.

Kaufman, A. M.; Castedo, M.; Teruggi, L.; Molinari, M.(1989): *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Buenos Aires, Aique, págs. 72 a 79.

Nemirovsky, M.: "Leer no es lo inverso de escribir", en Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995) *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, págs. 243 a 283.

Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M.; Siro, A. (2001) *Propuestas para el aula. Materiales para docentes. Lengua. Inicial*. Ministerio de Educación. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Buenos Aires, págs. 8-11.

<sup>33</sup> Lerner, D., "¿Es posible leer en la escuela?", en *Revista Lectura y Vida*, año 17, n° 1, Buenos Aires, 1996.

<sup>34</sup> Graves, D., *ob. cit.*, 1997.

<sup>35</sup> Smith, F., *ob. cit.*, 1983.

# 3

## La literatura en el nivel inicial

*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)

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 placer. 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".<sup>1</sup>

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".<sup>2</sup>

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 demasiado compromiso".<sup>3</sup> Se parte del

<sup>1</sup> Pardo Belgrano, M., *La literatura infantil en la escuela primaria*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1984.

<sup>2</sup> Pastoriza de Etchebarne, D., *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1962.

<sup>3</sup> Cresta de Leguizamón, *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1984.

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".<sup>4</sup>

## actividad 6

Antes de continuar con la lectura de este material, fórmese las tres preguntas que siguen e intente responderlas con total sinceridad. Sus respuestas le servirán como un autodiagnóstico de la relación que mantiene usted con la literatura que destina a sus alumnos en la sala.

¿Cuáles fueron los propósitos que guiaron la lectura de los textos literarios que realizó durante la última semana? ¿Cuáles son los autores argentinos más importantes de literatura infantil en este momento? Intente recordar al menos tres de ellos ¿Cuál es su autor de literatura infantil preferido? Fundamente.

### La única literatura es la buena literatura

En el apartado anterior mencionamos que muchas veces se subestima a la literatura infantil, ésta 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 Graciela Montes, Ana María Shúa, Ricardo Mariño, Laura Devetach, Elsa Bornemann, María Elena Walsh, Graciela 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 placer 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 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 usted 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".<sup>5</sup>

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

<sup>4</sup> Sepia, Etchemaite y otros, *Entre libros y lectores I. El texto literario*. Buenos Aires, Lugar, 2001.

<sup>5</sup> Devetach, L., *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Buenos Aires, Colihue, 1991.

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.

## actividad 7

Para continuar reflexionando acerca de su relación con la literatura que elige para sus alumnos, plantéese ¿Cuál fue el último texto que seleccionó para ellos? ¿Por qué lo seleccionó? ¿Cuánto tiempo le llevó hacerlo?

### Los docentes y la literatura para los niños

Como se mencionó anteriormente, un texto literario debe 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, como docente de este nivel, es el de formar lectores de textos bellos, por ser el mediador entre este arte y los niños.** 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. Como 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 entonces 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. Tenga en cuenta, 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".<sup>6</sup>

Ante esta responsabilidad, pregúntese íntimamente si destina usted 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 ellos 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.**

Le sugerimos que el repertorio literario empleado en *este momento de placer* no quede librado al azar. También le sugerimos que no se limite a privilegiar o elegir los cuentos que traigan los nenes de sus casas, ya que emplear criterios de selección de textos literarios de calidad es su responsabilidad como profesional docente.

Es muy importante que usted seleccione libros que le permitan promover una conversación amable, voluntaria y desinteresada acerca de ellos, pues ello estimula el intercambio entre lectores y los ayuda a verificar las múltiples interpretaciones posibles capaces de surgir a partir de un mismo texto.

<sup>6</sup> Colomer, T., "La enseñanza de la literatura como construcción del sentido", en *Revista Lectura y vida*, año 22, n° 1, Buenos Aires, marzo 2001.

Además, cada cuento o poesía tiene su tono para ser leído y ese tono hay que hallarlo 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 hay que destinar un tiempo para la preparación de la lectura del texto literario.

Le recordamos:

- Prestar atención cuando elija textos para niños.
- Observar quién es el autor, a qué editorial pertenece, y por sobre todo, léalo: debe agradaarle a usted para que sus alumnos lo disfruten.
- Leer mucha literatura para niños, cuanto más lo haga, más preparado estará para desarrollar en sus niños el gusto por los textos bellos.
- Preparar con antelación la lectura del texto literario.

**No olvide que la literatura no debe servir como excusa para enseñar algo** –si bien la literatura siempre enseña–, tenga en cuenta que, tal 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”.<sup>7</sup>

Le proponemos, a continuación, revisar cómo la literatura que circula en el nivel inicial se nutre de dos vertientes: la literatura de transmisión oral, también denominada tradicional y la literatura de autor o moderna.

## La literatura tradicional

Esta literatura, 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 (l), 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”.<sup>8</sup>

Esta literatura fue transmitida en sus principios por vía oral ya que su origen es popular, es decir del pueblo, que por no saber leer ni escribir comunicaba 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

<sup>7</sup> Bornemann, E., *Cuentos*. Buenos Aires, Dimar, 1993.

<sup>8</sup> 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.



trovador que iba de pueblo en pueblo, como artista llevando a diversos rincones del mundo increíbles historias y cantos. Así se favoreció su difusión, y es la causa de que se encuentren versiones diferentes en distintas regiones geográficas, hasta de los cuentos más conocidos. 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 ya se mencionó, los niños no eran los destinatarios de las historias narradas en los cuentos tradicionales o en los romances, ya que no eran considerados socialmente como personas integrales, sino como personas en proceso de llegar a ser adultos. Recién 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".<sup>9</sup>

## actividad 8

Le proponemos que antes de leer lo que sigue, cierre los ojos e intente recuperar un momento de su infancia, el recuerdo de un cuento narrado o leído por un ser querido. Piense en el entusiasmo que vivía en aquella ocasión y en lo profundo y bello de ese momento mágico. Cuando abra los ojos y vuelva a la lectura de este material estará listo para seguir indagando en el tema, un tema que le es conocido desde el afecto y la experiencia en primera instancia.

### El cuento maravilloso

Los cuentos son parte *de la nutrición* 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 arropándonos 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 más arriba, 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<sup>10</sup>, defensor de estos cuentos, dice que los cuentos de hadas son a la

<sup>9</sup> Jesualdo, *La literatura infantil*, Buenos Aires, Losada, 1982.

<sup>10</sup> Bettelheim, B., *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. París, Laffont, 1976.

vida del niño lo que los sueños son a los adultos, y amplía 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.

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"**<sup>11</sup>. 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"**<sup>12</sup>. Jesualdo<sup>13</sup> plantea que mediante el cuento se pueden transmitir conocimientos y crear determinadas condiciones éticas y estéticas.

Entre sus características pueden mencionarse:

- **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. Quizá, que desde la más tierna edad, las personas nos nutramos de valor frente a la lucha que implica la vida en pos de triunfar, se deba, en parte a la idea instalada profundamente en nuestras vidas de que vale la pena porque el final va a ser feliz, a pesar de caídas o contratiempos, hay que seguir adelante.

## La literatura de autor

Por su parte, la literatura de autor o moderna, surgió con el auge de la psicología, a partir de la cual se prestó atención a esos seres bajitos 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, éstos **son escritos**, por lo cual no tienen diferentes versiones, pues una vez publicados se difunden sin cambios a través de los años.
- **Se refieren a lugares conocidos, con personajes cercanos al niño y con quienes, muchas veces puede identificarse.**

<sup>11</sup> Jesualdo, *ob. cit.*

<sup>12</sup> Guembe, D.; Barrot, M. T.; Domínguez de Bauzá, M. y otros, (1987) *Introducción literaria*. Buenos Aires, Estrada.

<sup>13</sup> Jesualdo, *ob. cit.*

## El cuento moderno

Al principio de este capítulo se ha nombrado 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. 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 los gustos 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"<sup>14</sup>

Sí, es posible afirmar, en relación con los cuentos para el nivel 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 usted, como docente, logre captar en sus alumnos, el interés que genere, el clima que cree y la forma en que lo lea.

No olvide que lo importante 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 sólo 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 perfumes 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 utilitario. **Es muy importante que la magia y la belleza del texto estén en su interior y no en su apariencia.**

## actividad 9

Antes de continuar leyendo le proponemos recordar:

¿Cuándo fue la última vez que narró usted un cuento a sus alumnos?

¿Cuándo la última que les leyó?

Reflexione acerca de cuál de estas modalidades resultó más gratificante para los niños y qué función cumple cada una de estas experiencias a través de las cuales usted los vincula con el mundo literario.

<sup>14</sup> Bornemann, E., *op. cit.*

## 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, ya que "...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"<sup>15</sup>.

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. Tal como usted sabe, el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires incluye al *escuchar* como contenido de Lengua. 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"<sup>16</sup>.

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, etc. Le proponemos, entonces analizar qué sucede cuando se narra un cuento.

### 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, puesto que:

- **El avance de la acción es lineal**, es decir que los hechos se van sucediendo de manera lógica unos a otros, a partir de una relación entre causa y consecuencia.
- **Poseen estilo directo** ya que 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.

<sup>15</sup> Bornemann, E., *ob. cit.*

<sup>16</sup> Bornemann, E., *ob. cit.*

Otro aspecto a ser tenido en cuenta es la memorización, ya que 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, pero podrá extenderla o recortarla según perciba la atención de sus oyentes.

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. Porque cabe destacar, que "siempre es preferible una correcta lectura en voz alta antes que una narración deficiente (...) Además, reconocamos que nadie escucha realmente cuando se aburre: de esta apreciación no estamos eximidos los adultos".<sup>17</sup>

## Lectura oral de cuentos

Muchas veces los docentes se preguntan cuándo se inicia el trabajo de lectura y de escritura en el nivel inicial. En realidad, lo inicia sin darse cuenta. Cuando usted le lee a un niño un cuento, está enseñando indirectamente ya que ese pequeño elabora la idea de que aprender a leer le permitirá ingresar en el mundo del cuento, apropiarse de él. 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.

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".<sup>18</sup>

## 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".<sup>19</sup>

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, ya que 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.<sup>20</sup>

<sup>17</sup> Bornemann, E., *op. cit.*

<sup>18</sup> Morrow, L., "El empleo de la re-narración para desarrollar la comprensión", en Muth, Denise (comp.), *El texto narrativo*. Buenos Aires, Aique, 1991.

<sup>19</sup> Walsh, M. E., *Desventuras en el país-jardín-de-infantes. Crónicas 1947-1995*. Buenos Aires, Seix Barral, 1995.

<sup>20</sup> Fragmentos de poesías para acompañar juegos pertenecientes a la literatura tradicional.

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?  
Mantantiru lirulá  
(Fragmento)

Había una vieja, Virueja,  
virueja, de pico picotueja  
de pomporerá  
(Fragmento)

La poesía en la búsqueda de la belleza, utiliza recursos como juegos de palabras, imágenes, comparaciones, metáforas. Estos recursos son disfrutados si como lector ha tenido la oportunidad de leer poesía. Consideramos esencial que usted lea poesía *para hacerse amigo de ella*, y así poder invitar a los chicos a recorrer ese camino, ya que, tal como asevera Ana Siro, "...para que un maestro pueda seleccionar y compartir poesía con sus alumnos debe leerla 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".<sup>21</sup>

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 *arroró* le produce un gozo especial vinculado más con la música que con la palabra, ya que 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".<sup>22</sup>

La poesía que disfrutan 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 de 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 sigue sentada la paloma en *estaba la paloma blanca / sentada en un verde limón...*, y cada vez con un sabor renovado, con el asombro del descubrimiento de un tesoro, del que se adueña la infancia cada vez, generación tras generación, como si le perteneciera, como si fuera algo propio?

¿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.**

<sup>21</sup> Siro, A., "Materiales de lectura para bibliotecas", en Castedo y otros, *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

<sup>22</sup> Jesualdo, *ob. cit.*

## 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<sup>23</sup>.

### 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 (un texto informativo no utiliza este tipo de recursos). 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, ya que en él confluyen:**

- la elección del texto(II),
- 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 imprime a la situación y su actitud como lector.

El momento de lectura de un cuento transforma la atmósfera en un mundo propio y singular en el cual las palabras unen, 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, 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 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 (III), ya que si el niño ingresó en un mundo de fantasía, volvería a la realidad y se cortarían la magia.

<sup>23</sup> Ver, en la unidad 2, "Actividades permanentes". Ver, en la unidad 1, "Condiciones generales de las situaciones didácticas de lectura".

- La ubicación y 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".<sup>24</sup>

El docente, que habrá preparado el cuento leyéndolo varias veces, le brinda a éste 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 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 o de ser directamente descartada.

ejemplo

Una vez finalizada la lectura, y, tal como dijimos antes, propiciará o no el intercambio (no olvide la diversidad de situaciones frente a los textos). En el caso en que se propicie un intercambio oral acerca del relato leído, éste 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.

ejemplo

Proponemos, por ejemplo, que cuando termina de leer un cuento, espere a que los niños comiencen a hablar sobre él. Si permanecen callados, usted puede promover la conversación a partir de un comentario o de una pregunta.

<sup>24</sup> Lerner D.; Lorente, E.; Lotito L. Levy, H.; Lobello y Natali, *Documento n° 2 de Actualización curricular en el área de Lengua*. Dirección de Currículum -Dirección de Planeamiento- MCBA, Buenos Aires, 1996, pág. 29.



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 preguntando: ¿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 releerá 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 *suspense*, *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, placer, ya que ésta 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"<sup>25</sup>. 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.

Esperamos que 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. Si aún no se siente muy cerca de los textos bellos, anime, zambúllase en su mundo, es una buena manera de alimentar el alma.

## trabajo práctico obligatorio 3

Le proponemos retomar lo elaborado por usted durante las actividades de reflexión.

Vuelva a la Actividad obligatoria previa (en la unidad 1 de este documento) en la que tuvo que registrar el relevamiento de los cuentos y poesías (autor, título del libro, editorial) y los criterios de selección de los mismos.

Analice este material teniendo en cuenta lo trabajado en el transcurso de esta unidad.

Elabore un informe para entregar a su tutor, en el que consigne los textos y criterios de selección que mantendría y aquellos que modificaría.

Fundamente.

<sup>25</sup> Lerner D.; Lorente, E.; Lotito L. Levy, H.; Lobello y Natali, *ob.cit.*, pág.30.

# trabajo práctico obligatorio 4

Relea ahora la situación didáctica de lectura de un cuento por parte del maestro.

Lea un cuento en su sala.

Realice la crónica o el registro de la misma.

Transcriba, si se produjeron, los intercambios orales realizados por los niños al finalizar la lectura del cuento.

Analice las intervenciones de los niños y las suyas teniendo en cuenta lo trabajado hasta ahora en este módulo. Tenga en cuenta por lo menos estos temas: criterios de selección del cuento, tipo de cuento, tiempo empleado en la lectura, comentarios; relectura de pasajes significativos, entre otras.

Tenga en cuenta que se trata de que los niños sigan saboreando el cuento y manifiesten lo que éste les produjo y no de un "control de comprensión".

Elabore un informe para entregar a su tutor.

## Apéndice 3

**I. 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.

**II. 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, etc.

**III. 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, ya que las mismas vuelven abruptamente a los niños al mundo real. Es 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

*Ser excluido de los libros –incluso de aquellos de los que podríamos prescindir– es una tristeza inmensa, una soledad dentro de la soledad.*  
Daniel Pennac (1993)

### Leer para saber: la lectura de los textos expositivos

Usted habrá notado que reiteradamente nos hemos referido a la necesidad de permitirles a los niños tener contacto directo con diversos tipos de texto, y le 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.** Éstos, 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, ya que, 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.

## actividad 10

Realice un relevamiento del material expositivo con que cuenta su sala o el jardín donde trabaja. Recuerde si ha leído esos textos y si consideró qué temas puede buscar en ellos.

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 está usted, que es un mediador entre los niños y los textos y los ayudará en la búsqueda de los temas y en su interpretación.

En la Unidad 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 asumirá 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.

## 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.

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 le proponga mensajes de vida, de paz, de amor, de afecto, de ternura, de resolución de **conflictos**. Una literatura que lo ayude a pensar, que le ofrezca, a través de sus temáticas, la posibilidad de elección, de alternativas.

**La literatura enseña por sí misma, 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".<sup>1</sup> Por lo tanto, tal como se sostuvo en la Unidad anterior, **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 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.

<sup>1</sup> Itzcovich, S., "El placer de leer", en *Revista Vocación Docente*, Buenos Aires, 1985.

## El docente frente a los textos expositivos

Resulta sumamente rico para los niños que usted 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. **Enseñará a los niños a abordar este tipo de textos, cuando 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 usted:**

- busca un dato que necesitan para resolver una duda o ampliar un tema;
- lee en voz alta la información encontrada;
- 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 usted lea con profunda dedicación el contenido, realice relecturas y comentarios que intenten explicar qué dice el texto. De este modo, usted orientará a los niños para que puedan ver y conocer este tipo de textos en una situación legítima de lectura.

Por otra parte cuando les lea a los niños acerca de un tema sobre el que están investigando, en ocasiones sería apropiado contextualizar la situación presentando el texto expositivo, observándolo y conversando con ellos acerca de algunas de los siguientes aspectos:

- en qué libro aparece la información;
- cómo es el libro;
- cómo es la tapa;
- qué dice el título;
- quién lo escribió;
- para quién lo escribió;
- para qué;
- qué temas desarrolla;
- qué contiene el libro: textos, imágenes (fotos, mapas, dibujos, etc.);
- qué es y qué dice el índice;
- en qué parte del índice figura el tema que los mueve a leer.

### **Usted como docente tendrá que:**

- 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 alfabetizador, de intercambio, solidaridad, de confrontación, de estímulo permanente para los niños.

### **Finalmente:**

- organizar la tarea de lectura por parejas, en grupos reducidos, de no más de cuatro integrantes, o de manera individual;
- recorrer las mesas de trabajo;
- orientar la búsqueda;
- observar el avance de los niños y su relación con el material de lectura.

Es común que cuando un maestro se refiere a un tema sobre el que quiere que los niños aprendan, acuda a una explicación oral del mismo, usando como fuente privilegiada lo que recupera de su memoria, pero es "una palabra oral, producida por el maestro sobre la base de

sus propios conocimientos que una vez construyó a partir de sus lecturas. No en todos los casos, pero sí con cierta frecuencia, sería bueno que el maestro leyera fragmentos breves de discursos expositivos, para comentarlos, glosarlos, ampliarlos, pero demostrando con el modelo que se aprende leyendo".<sup>2</sup>

**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."<sup>3</sup>

Tal como lo mencionamos antes, destacamos la importancia de la lectura en voz alta, ya que es usual que usted 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 formación del hábito de consulta de la biblioteca;
- la búsqueda por parte de los niños de algunos libros (tarea que le permitirá a usted observar qué estrategias utilizan los niños para identificar este tipo de textos), una vez utilizados, su reubicación en el estante correspondiente;
- el uso de enciclopedias;
- la búsqueda del capítulo referido al tema que los convoca a leer;
- la observación de las fotos que ilustran el **libro**;
- el diálogo respecto de la lectura;
- los intercambios de ideas entre los niños.

La exploración y lectura de estos textos, propiciará un intercambio fluido entre usted y sus pequeños 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.

<sup>2</sup> Desinano, N., *Didáctica de la lengua para 1°, 2° y 3° grado*. Homo Sapiens, Rosario, 1995.

<sup>3</sup> Ferreiro, E., "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 1989.

## Los niños y los textos expositivos

Las bibliotecas de las salas y del jardín deben poblarse de textos literarios, pero también de material expositivo, entre otros:

- enciclopedias,
- diccionarios,
- revistas de divulgación científica,
- un índice con las direcciones y números telefónicos de los nenes de la sala,
- folletos,
- catálogos.

En la medida en que los niños interactúen con este material 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 indagar en enciclopedias desarrollarán el comportamiento de un lector que busca información en este tipo de material.

Es necesario que los temas sobre los que se investigue sean del interés de los niños. Los temas que atraen a los niños son variados, se relacionan con el mundo que los rodea: la vida de los caracoles, de los bicho 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.

## actividad 11

Lea la siguiente situación de lectura<sup>4</sup> en la que niños de primera sección buscan información acerca de los pingüinos en revistas y en fascículos de una enciclopedia y analice los aspectos mencionados en los párrafos anteriores especialmente los referidos a la intervención docente (ver: El docente frente a los textos).

La maestra entrega distintos ejemplares para que los niños los exploren. Un grupo elige una revista con un artículo sobre los mares del sur con fotos de varios pingüinos.

<sup>4</sup> Basado en un registro de observación de clases que corresponde a 1ª sección del Jardín 902 de La Plata, a cargo de Ana María Dematías. Se realizó este registro en el marco de la Capacitación de Maestros Orientadores del año 2000 del ISFD n° 17.

MAESTRA

NIÑOS

¿Dirá algo en esas letras?	<p><i>Lucas:</i> Tiene animales.  <i>Paula:</i> Pingüinos.  <i>Jorge:</i> Sí, son pingüinos.  <i>Lucas:</i> Tiene letras acá.</p>
¿Acá dice: "Un pingüino bebé y un pingüino papá"?	<p><i>Augusto:</i> Que están en la nieve.  <i>Paula:</i> Arriba de la nieve.  <i>Lucas:</i> Un pingüino bebé y un pingüino papá.</p> <p>(Los niños miran la imagen señalando partes de la misma)  <i>Paula:</i> Tiene una cabeza.  <i>Lucas:</i> Y los ojos.</p>
No me contestaron si dice algo acá (señalando el texto)	<p><i>Lucas:</i> Sí, de los pingüinos.</p>
Lucas piensa que acá (señalando el epígrafe de la foto) dice de los pingüinos. ¿Qué les parece?	<p>Varios: Sí.</p>
¿Qué podrá decir?	<p><i>Lucas:</i> Todo de pingüinos.  <i>Paula:</i> Del piquito y los brazos.  <i>Cecilia:</i> ¿Brazos?  <i>Paula:</i> Sí, para agarrar a los bebés.</p>
¿Cómo podemos hacer para saber si dirá de los pingüinos, del piquito y los brazos?	<p>Varios se miran desconcertados.</p>
¿Quieren que lea para saber si dice todo eso?	<p>Varios: Sí</p>
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".	<p><i>Alan:</i> ¡Eso dice!  <i>Lucas:</i> ¡Nunca había escuchado eso!</p>
¿Decía de los brazos?	<p><i>Cecilia:</i> No. Decía de alas.  <i>Paula:</i> Igual a lo que charlamos.  <i>Augusto:</i> ¡Sí!</p>
¿Quieren que lea nuevamente donde dice de las alas?	<p>Varios: ¡Sí!</p>

ejemplo

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 las hipótesis de los niños, preguntó qué les parecía, qué 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"*.



Constantemente intervino para que los niños intentaran dar cuenta del texto, utilizaran la información que les brindaba la imagen para obtener sentido. 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 vuelvan la atención al 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.**

## actividad 12

Escriba tres propósitos que podría haberse planteado la docente de la sala teniendo en cuenta la situación de lectura registrada anteriormente, sobre el texto de los Mares del Sur.

### Situaciones didácticas con texto expositivo

En la unidad número dos planteábamos la posibilidad de **planificar** el tiempo didáctico bajo diversas modalidades organizativas: **proyectos, actividades permanentes y situaciones independientes**. En esa misma unidad y en la número tres se desarrollaron situaciones didácticas de las que denominamos permanentes: el trabajo con el nombre propio y la lectura de literatura. En esta unidad, presentaremos 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 a través de diversas formas de organizar las situaciones didácticas:

**Actividades permanentes**, a través de las cuales se les plantea a los chicos la indagación de textos expositivos por ejemplo durante *el momento de las curiosidades científicas*<sup>5</sup>, en el que los niños podrán verificar o refutar anticipaciones e informarse sobre temas de la naturaleza o *el momento de nuestra historia*, que daría marco a la situación de leer para informarse sobre las efemérides escolares referidas a la historia del país.

**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

<sup>5</sup> Castedo, M.; Molinari, C. y Tarrío, M., "Lectura y escritura: Diversidad y continuidad en las situaciones didácticas", en *Documento 1/1997*. Dirección de Educación Primaria- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, 1997.

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 muestra de niños pintores; 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 módulo se ha reiterado la necesidad de que usted 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 se sorprenderá con sus hipótesis y con la sorpresa y satisfacción que les causa saber cosas nuevas; con ellos, porque la mirada de ellos lo ayudarán a leer el mundo desde otros puntos de vista; y para ellos porque todo esto lo llevará a usted a buscar cada vez mejor material, para que los niños se interesen día a día un poco más por lo que usted les brinda. Tómelos de la mano y recorra el camino con ellos.

## 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".<sup>6</sup> 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.

Como ya le hemos señalado a lo largo de este módulo, las situaciones didácticas de lectura (y de escritura) deben orientarse en función del logro de propósitos sociales:

- leer para resolver un problema práctico, preparar una comida, entender cómo jugar determinado juego, etc.;
- leer para informarse sobre un tema de interés;
- leer para buscar informaciones específicas, el significado de una palabra, la dirección de una farmacia de turno;
- leer para adentrarse en el mundo imaginario,
- leer para escribir sobre un tema es decir para profundizar el conocimiento que se tiene sobre éste y para saber cómo se escribe es decir, para buscar expresiones pertinentes, para saber cómo se organiza el texto, para saber qué se escribe primero, etc.

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

<sup>6</sup> Castedo, M.; Molinari, C. y Tarrío, M., *ob. cit.*, pág. 9.

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.”<sup>7</sup>

El docente debe estar atento a los gustos e intereses de los niños para proponer la realización de un proyecto que se relacione con ellos, y plantearlos escuchando sus opiniones e introduciendo los aportes que ellos hagan. Los proyectos promueven, entonces, 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.

## actividad 13

Nuevamente le pedimos que se detenga a recordar otras actividades de lectura que realiza en su sala en forma ocasional. ¿Ha trabajado con textos instruccionales? ¿Cómo? Ahora reflexione sobre qué contenidos pretendió enseñar con esas actividades.

### 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 ya que 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 niños del jardín en el comedor; de galletitas o torta para convidar a las mamás que vienen a visitar la sala. Leemos las **instrucciones de un juego** que incorporamos en la sala, por ejemplo 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 de la unidad 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. A medida que vamos leyendo vamos controlando la comprensión y no podemos lograr el fin propuesto si no comprendemos lo que hay que hacer.**

<sup>7</sup> Castedo, M., "Construcción de lectores y escritores", en *Revista lectura y vida*. Año 16, N° 3, 1995, págs. 11 a 12.

## Actividades ocasionales

Son un tipo de situación didáctica independiente ya que 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 esta unidad 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 ya 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<sup>8</sup> corresponde a una sala Integrada, de niños de cuatro y cinco años. 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.

La maestra entrega en cada mesa distintos libros y fascículos para que los equipos de niños exploren y anticipen su contenido.

Como dijimos anteriormente 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 títulos, hojear los libros y fascículos varios niños llaman a la maestra algo desconcertados y se produce el siguiente intercambio:

	MAESTRA	NIÑOS
ejemplo	¿Qué encontraron en esta mesa?	Varios: Son de recetas <i>Natalia</i> : De cosas para comer (señala la foto de una mesa navideña servida) <i>Braian</i> : ¡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).

<sup>8</sup> Basado en un registro de observación de clases de una sección integrada 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.

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

ejemplo

Natalia, Yanina y Brian 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:

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

ejemplo

La lectura en el nivel inicial

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.

	MAESTRA	NIÑOS
ejemplo	Cómo hago para no tardar tanto.	<i>Franco:</i> Atrás. Léelo ahí (señalando el final del libro). <i>Yanina:</i> ¡¡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 mágicos, Decolorado con lavandina, Grabado en jabones, Modelado, Rompecabezas, Titeres". ¿Y ahora?	<i>Franco:</i> No dice de la masa <i>Yanina:</i> Léelo de nuevo porque me parece que dice de.... Léelo.
	Leo de nuevo todo: "Contorneados, Dactilopintura, Dibujos mágicos, Decolorado con lavandina, Grabado en jabones, Modelado..."	<i>Yanina:</i> Ahí,...
	¿Quieren que me fije si ahí dice cómo hacer la masa para modelar?	<i>Varios:</i> ¡¡¡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 párrafo... 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 la unidad 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 niños. 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 como señalábamos en la unidad dos. 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 ARENA" y "MASA ELÁSTICA"

¿Cuál encontraron?

### NIÑOS

*Martín:* Acá. Tiene la mía. (Señala MA en MASA BÁSICA)

*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:* Señó, ya está.

*Natalia:* Dice igual. ¿Cómo era? Señó: ¿Cómo se llamaban 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 sólo 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 que 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".

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 advirtiendo 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.

MAESTRA	NIÑOS
¿Dónde leo? (dirigiéndose a todo el grupo)	Gabriel: Señor. Leé a ver con qué la tenemos que hacer.
Maestra: ¿Cómo saben que tengo que leer ahí?	Varios señalan en sus copias: Materiales.
Maestra: ¿Qué será eso de dos y uno que dice Martín?	Martín: Porque dice dos y uno (refiriéndose a las cantidades).
Maestra: Lo que necesitamos para hacer la masa lo podemos leer aquí (señala donde dice: Materiales).	Natalia: Bueno... es de dos harinas y uno... bueno de lo que hay que poner.
Maestra: Braian y Yanina dicen que en esta otra parte (señala Preparación) dice lo que tenemos que hacer.	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: Señor. 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.



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

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.

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", probablemente "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:

#### 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 Harina).

*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". Es entonces que 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 simultáneamente todo estos conocimientos.(11)

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

Bien, hemos llegado al final de esta unidad 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 permítalas a los niños desarrollar sus potencialidades.

# trabajo práctico obligatorio 5

Relea esta unidad.

Analice la propuesta didáctica con texto instruccional trabajada, a partir de estos ejes: ¿Qué se enseña? ¿Qué pueden aprender los niños?

Identifique al menos tres contenidos del área de lengua. Fundamente la elección de cada uno de ellos.

Utilice para esta actividad el Diseño Curricular para el nivel inicial. De ser necesario, puede reelaborar o adaptar los contenidos del diseño e incluso crear alguno que considere valioso incorporar. Tal como se señala en el Diseño Curricular, éste pretende ser un punto de partida, una orientación y tiene como una de sus características la flexibilidad ya que "su amplitud admite reelaboración y ajuste."<sup>9</sup>

Entregue el trabajo a su tutor.

## 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 este módulo.

Sugerimos la lectura de algunas publicaciones de nuestro medio que dan cuenta del trabajo con proyectos: Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993): *La escuela y los textos*, Santillana, Buenos Aires.

Castedo, M. (1995) "Construcción de lectores y escritores". *Revista lectura y vida*. Año 16, n° 3, p. 5- 24;

Lerner, D. (1996): "¿Es posible leer en la escuela?". *Lectura y Vida*, Año 17, N° 3.

Castedo, M.; Molinari, C.; Tarrio, M. (1996): *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.

Castedo, M.; Molinari, C. (2000): "Leer y escribir en proyectos". En: "*Projeto. Rev. de Educaçao*". Año III N° 4, janeiro/junho 2000, Porto Alegre. Págs. 16-24.

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

<sup>9</sup> *Diseño Curricular. Marco General*. Introducción. Buenos Aires, DGCyE, Consejo General de Cultura y Educación, 1999, pág. 9.

# 5

## La biblioteca en la sala

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

A lo largo de todo el material se ha reiterado que cada sala y cada jardín deben contar 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 a usted 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 bibliográfica para profundizar acerca de un tema, o establecer intercambios orales acerca de lo leído.

Los niños crearán la biblioteca con usted y además la mantendrán viva, la harán funcionar a lo largo de todo el ciclo lectivo.

### 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 preguntas más frecuentes de quien llega a una biblioteca son: *¿qué hay de tal autor? ¿Qué hay con tal título? y ¿dónde puedo encontrarlo?*”<sup>1</sup>

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.

“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”.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> 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 1991, págs. 8 a 10.

<sup>2</sup> Rius, A. M., *ibidem*.

## 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 usted mismo pueda aportar.

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 la 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:

- Conocer el material antes de incluirlo en la biblioteca. Una vez que tiene los libros en la sala, y cada vez que ingrese un libro nuevo, será oportuno que los niños lo conozcan, explorándolo e intercambiando ideas acerca del mismo, con sus pares y con usted. En el caso de tratarse de la biblioteca del jardín esta acción no será indispensable, si se cuenta con un alto número de ejemplares.
- Clasificar los textos, distinguiéndolos con una banda de color en el lomo o con la inicial de la clase de texto, por ejemplo: C para cuento; P para poema; E para estudio; R para recetas; etc...
- Elaborar un reglamento para usar la biblioteca de manera organizada. Para ello, podrá realizar 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, 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, ya que los libros apilados o escondidos en bolsas no atraen la atención. Piense en cómo presentan los libros 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, etc.

- Catalogar los textos de manera que pueda contarse con una nómina completa del material. Esta es una excelente actividad de lectura en la que los niños deben hallar dónde están escritos los nombres del autor, del ilustrador, de la colección y el título del libro, para poder copiarlos en fichas o cuadernos con el propósito de catalogarlos.<sup>3</sup> La situación didáctica sería *leo para saber qué copio*.
- Elaborar las fichas de cada texto para asentar los préstamos.
- Habilitar un registro de préstamos.
- Reparar los libros, pegando sus hojas o tapas en caso de que se hallen deteriorados, ya que 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 ya cuentan con bibliotecas, es entonces imprescindible:

- 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. No olvide que cuando ese libro regrese a la sala, su lectura podrá ser motivo de alguna actividad de intercambio oral entre usted y los niños, pero también puede no implicar una tarea anexa. Recuerde que, 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”<sup>4</sup>, 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.
- Coordinar la edición de una cartelera de libros recomendados de la semana o del mes.

**No hay niño que se resista a un libro.** 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 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, buenas intervenciones docentes.**

<sup>3</sup> Castedo, M., “Bibliotecas en las aulas”, en Castedo, M.; Molinari, M. C.; Siro, A., *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999, págs. 20 a 62.

<sup>4</sup> Ver en la unidad 2 de esta publicación “Los derechos de un lector”.

Tenga en cuenta que "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."<sup>5</sup>

La biblioteca le permite al niño ser parte de un grupo de lectores que lo va formando como participe 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 en la sala

**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.**

Tenga en cuenta que la biblioteca tiene como propósito principal el **formar lectores**, para ello es necesario:

- **Acercar a niños y adultos material literario- recreativo, expositivo, instruccional y periodístico**, adecuado a sus necesidades e intereses.
- **Difundir la lectura** en todos los estratos sociales de nuestra comunidad circundante, haciendo hincapié en aquellos sectores de menos recursos económicos.
- **Ayudar a los niños a descubrir el valor de la lectura** como medio de esparcimiento, evasión y conocimiento.
- **Desarrollar su capacidad creadora y modo de empleo del tiempo libre.**

<sup>5</sup> 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 1993, págs. 30 a 31.

- **Posibilitar su formación en el manejo de una biblioteca.**
- **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.**

## Organización del Proyecto de biblioteca

Para organizar un proyecto áulico es conveniente considerar los siguientes aspectos:

- **Diagnóstico:** en él se registrarán datos que permitirán relevar características y necesidades de su sala y/o de su jardín para justificar la realización de un proyecto. En el diagnóstico se citará el acervo bibliográfico con el que se cuenta; se indicará si existe una biblioteca institucional, sus horarios, el personal a cargo, la frecuencia de visita de los niños a la misma, los propósitos de concurrencia, el sistema de circulación, el préstamo de los libros, la manera en que se registra, si los libros pueden ser llevados por los niños a sus casas, entre otros aspectos vinculados con el análisis del funcionamiento de esa biblioteca.

Si no existe biblioteca en la institución, se mencionarán causas y consecuencias que ello ocasiona.

- **Justificación:** el porqué considera que es importante la existencia de la biblioteca en la sala y de la biblioteca en la institución. Se basa en el diagnóstico y toma aspectos tales como el gusto manifestado por los niños cuando se les lee o al leer ellos; la ausencia de material en la sala y/o en el jardín; la carencia de libros en la mayoría de los hogares de los niños; la necesidad de acercar a la familias al jardín y de ofrecerles material de lectura; entre otros.

- **Fundamentación:** incluye el marco teórico que sustenta el proyecto. Es decir que en este ítem señalará la importancia de la lectura en la vida del niño; la necesidad de que los niños, en su formación como lectores, cuenten con variado material; la posibilidad que brinda la biblioteca de incorporar ese material en la sala; la posibilidad de contar con material literario para disfrutar y con material informativo para enriquecer el trabajo en todas la áreas; entre otros fundamentos teóricos. También es posible incorporar citas de autoridad, es decir, incluir la palabra de expertos que avalen lo expuesto, indicando en ese caso, el nombre del autor citado, el material del que se extrajo la cita y datos anexos, tal como figura en las citas, en los pie de página del módulo o en la bibliografía general del mismo.

- **Propósitos:** en ellos se enuncia qué pretende lograr con el desarrollo de este proyecto, qué uso pretende darle a la biblioteca, con qué frecuencia pretende utilizarla, por ejemplo promover que los niños participen en situaciones auténticas de lectura, entre otros.

- **Objetivos:** expresan logros en el aprendizaje de los niños, por ejemplo: expresar oralmente las apreciaciones sobre los textos leídos, entre otros.

- **Tiempo:** en este ítem se incluirán las etapas del proyecto:
  - **las actividades preparatorias**, que consideran desde la búsqueda del mueble que oficiará de soporte de la biblioteca, hasta la selección del material de lectura, indicando tareas tales como: pedido a las editoriales, pedido a las casas, etc.;
  - **las actividades de organización o concreción del proyecto**, entre las que podemos mencionar la clasificación del material, fichaje, la elaboración del reglamento, entre otras tareas, y,
  - **las actividades de mantenimiento y utilización de la biblioteca**, entre las que se preverán situaciones de lectura para garantizar el funcionamiento de la biblioteca.

Dentro de cada etapa habrá diferentes secuencias de actividades, según las líneas de trabajo que cada docente elija.

Entre ellas podemos mencionar las actividades que implican la elaboración del reglamento, en las que incluiremos desde la preparación de la entrevista a un bibliotecario, pasando por la lectura de reglamentos de otras bibliotecas, hasta la producción y lectura final del reglamento producido por el grupo<sup>6</sup>.

**Es importante que cada secuencia de actividades que dé forma al proyecto esté descripta en sus pasos puntuales y tenga explícitos los propósitos didácticos, qué se pretende que los niños aprendan con esa situación.** Por ejemplo, en la secuencia de actividades para la elaboración del reglamento, la preparación de la entrevista a un bibliotecario tendrá como propósito saber cómo ha resuelto las normas para el funcionamiento de la biblioteca visitada, y así obtener información para poder producir el reglamento de la biblioteca de la sala o jardín. Es importante que cada secuencia de actividades que conforma el proyecto esté desarrollada considerando: propósito, objetivos, contenidos y actividades.

- **Evaluación:** tendrá en cuenta dos niveles: **la evaluación del desarrollo del proyecto** (cómo se logró llegar al producto-biblioteca) y **la evaluación del funcionamiento de la biblioteca** (cómo es utilizada por su sala, por otras salas que tengan que servirse de esta biblioteca).

## trabajo práctico final

Durante el desarrollo de esta capacitación se han abordado temáticas relacionadas con la lectura en el nivel inicial, en esta última unidad, específicamente, destacamos la importancia de la existencia de la biblioteca institucional y áulica como espacio de encuentro de los niños con la lectura. Como actividad final de esta capacitación le solicitamos que diseñe un Proyecto de biblioteca Institucional y/o áulica. Para ello podrá seguir las orientaciones que preceden este apartado. No olvide que el proyecto debe ser de factible ejecución, es decir que debe basarse en un diagnóstico auténtico y proponer acciones viables. Como el proyecto de biblioteca por sus características es amplio, le solicitamos que enuncie las actividades involucradas en no menos de cuatro secuencias didácticas en las que el maestro y/o los alumnos lean. Posteriormente envíe su producción a su tutor.

<sup>6</sup> Actualización curricular. Lengua. Documento de trabajo N°2. EGB, Primer ciclo, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, 1996.



Para finalizar esta unidad queremos reflexionar acerca de las posibilidades que tiene en sus manos como docente y cuánto puede hacer para desarrollar en los niños la fantasía, la imaginación, el interés por investigar, por aprender y por hacer. No dude en que el tiempo que dedique a la organización, realización y utilización de una biblioteca es tiempo invertido en la formación de personas autónomas, seguras, críticas, libres e independientes. Tal como expresa Geneviève Patte<sup>7</sup>, *"la biblioteca no es solamente un lugar donde se pueden retirar libros, sino también un lugar donde se puedan desarrollar ideas"*. Bien vale el esfuerzo.

## Apéndice 5

"Pajaritas de papel" es la primera biblioteca popular especializada en literatura para niños en la provincia de Buenos Aires. Funciona en la ciudad de Bahía Blanca pero atiende otros distritos de esa provincia y de La Pampa. Fue fundada en 1989. Su patrimonio original erade 1200 ejemplares donados por su fundadora y madrina la escritora Syria Poletti. En el año 1993 contaba con alrededor de 4700. Los servicios que presta la biblioteca no se limitan al préstamo en sede, sino que también brindan un servicio de promoción a la lectura por medio de Cajas Viajeras, una por salita o grado, que contienen aproximadamente 25 ó 30 libros de material literario y recreativo exclusivamente. Además encaran una importante tarea de promoción y difusión por medio de talleres para docentes.

Semanalmente en el espacio "¡Hola, chicos!" sugieren lecturas en el diario local *La nueva provincia*.

Maryta Bereng es fundadora y presidenta de la Biblioteca "Pajaritas de papel".

<sup>7</sup> Berenguer, M., "Pajaritas de Papel" en *Piedra Libre. Publicación de Cedilij dedicada a la Literatura infantil y juvenil*. Año V, N° 11, agosto 1993, págs. 28 a 29.



## Bibliografía

- BERENGUER, M., (1993) "Pajaritas de Papel", en *Piedra Libre. Publicación de Cedilij dedicada a la Literatura infantil y juvenil*. Año V, N° 11, agosto.
- BETTELHEIM, B., (1976) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. París, Ediciones Laffont.
- Boletín Imaginaria. Revista quincenal de literatura infantil y Juvenil*. N° 25. Buenos Aires, mayo 2000.
- BORNEMANN, E., (1993) *Cuentos*. Buenos Aires, Dimar.
- CAROZZI de ROJO M. y SOMOZA, P., (1994) *Para escribirte mejor*. Buenos Aires, Paidós.
- CASTEDO M.; MOLINARI, C.; TORRES, M.; SIRO A., (2001) *Propuestas para el aula. Materiales para docentes. Lengua. Inicial*. Ministerio de Educación, Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Buenos Aires.
- CASTEDO, M. y MOLINARI, C., (2000) "Leer e escrever por projetos", en *Projeto. Revista de Educação. Projetos de trábalo*. Año III, N° 4, janeiro/ junho, págs.16 a 24.
- CASTEDO, M.; SIRO, A. y MOLINARI, M. C., (1999) *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de la Educación Básica*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- CASTEDO, M. L., (1995) "Construcción de lectores y escritores". *Revista Lectura y vida*. Año 16, N° 3, págs. 5 a 24.
- CASTEDO, M.; MOLINARI, C. y TARRÍO, M., (1997) *Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas. Documento 1/1997*. La Plata, Dirección de Educación Primaria, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- CASTORINA, J; FERREIRO, E.; LERNER D. y KOHL DE OLIVEIRA, M., (1996) *Piaget- Vigostky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.
- COLOMER, T., (2001) "La enseñanza de la literatura como construcción del sentido", en *Revista Lectura y vida*. Año 22, N° 1, Buenos Aires, marzo.
- COLOMER, T., (2002): *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CRESTA DE LEGUIZAMÓN M. L., (1984) *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- DEVETACH, L. (1991) *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Buenos Aires. Colihue.
- DÍAZ RÖNNER, M. A. (1991) "Exaltación de la duda (o las políticas de selección de libros)", en *Piedra Libre. Publicación de Cedilij dedicada a la literatura infantil y juvenil*. Año III, N° 7, marzo, págs. 12 a 15.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN de la PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1995) *Capacitación Docente 1995. Módulo 4. Desarrollo de los Temas de los Contenidos Básicos Comunes*. La Plata, 1995.
- FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (comps.), (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- FERREIRO, E., (1986) *El proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- FERREIRO, E., (1997) *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI.
- FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M., (1982) *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura*. México, Dirección de Educación Especial SEP, fascículo 4, págs.163 y 164.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A., (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A., (1981) "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos", en *Revista Lectura y vida*. Año 2, N° 1, págs. 6 a 14.
- FERREIRO, E., (1989) "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.
- FERREIRO, E., (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, FCE.

- GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula. *Pre-diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años*. Buenos Aires, 1999.
- GOODMAN, Y., (1993) *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires, Aique.
- GRAVES, D., (1997) *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires, Aique.
- GRUNFELD, D., (1998) "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.
- GUEMBE, D.; BARROT, M. T.; DOMÍNGUEZ DE BAUZÁ, M. y otros, (1987) *Introducción literaria*. Buenos Aires, Estrada.
- ITZCOVICH, S., (1985) "El placer de leer", en *Vocación Docente*, Buenos Aires.
- JESUALDO (1982) *La literatura infantil*. Buenos Aires, Losada.
- JOLIBERT, J., (1995) "Formar niños lectores /productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada", en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona,
- KAUFMAN, A. M., (1998) *Alfabetización temprana... ¿y después?*. Buenos Aires, Santillana.
- KAUFMAN, A. M., (1988) *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires, Santillana.
- KAUFMAN, A. M. y RODRÍGUEZ, M. E., (1993) *La escuela y los textos*. Santillana, Buenos Aires.
- KAUFMAN, A. M.; CASTEDO, M.; TERUGGI, L.; MOLINARI, M. (1989) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Buenos Aires, Aique.
- KAUFMAN, A. (comp.); CASTEDO, M.; MOLINARI, C.; WALMAN, S., (2000) *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Santillana, Buenos Aires.
- LERNER, D., (1995) "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente", en *Lectura y Vida*, Año 15, N° 3.
- LERNER, D., (1996) "¿Es posible leer en la escuela?", en *Lectura y vida*, Año 17, N° 3.
- LERNER, D., (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en Castorina, J.; Ferreiro, E. ; Lerner, D. y Kohl de Oliveira, M., *Piaget- Vigostky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.
- LERNER, D., (1998) "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular", en *Textos en contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- LERNER, D., (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Colección Espacios para la Lectura. FCE.
- LERNER, D.; LORENTE, E.; LOTITO L. LEVY, H.; LOBELLO, S. y NATALI, N., (1996) *Documento n° 2 de Actualización curricular en el Área de Lengua*. Dirección de Currículum -Dirección de Planeamiento, MCBA, Buenos Aires.
- LERNER, D.; RODRÍGUEZ, M. E.; CASTEDO, M.; LEVY, H. y otros (1999) "Prácticas del Lenguaje", en *Pre-Diseño curricular de EGB 1 y 2*. Dirección de Currículo, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- LEVY, H., (1996) "Leemos el diario en la escuela", en *Lápiz y Papel n° 2*, Buenos Aires, Tiempos Editoriales.
- LEVY, H., (1997) "Leer en la calle", en *Lápiz y Papel n° 5*. Buenos Aires, Tiempos Editoriales.
- MALAJOVICH, A. (comp.), (2000) *Recorridos didácticos en el nivel inicial*. Buenos Aires, Paidós.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Nueva Escuela N° 17*. Buenos Aires, enero 1995.
- MOLINARI, C. 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.
- MOLINARI, C., (2002) "Hablar sobre los libros en el Jardín de Infantes", en *La Literatura en la escuela*. Textos en Contexto N° 5. Lectura y Vida, Buenos Aires.
- MONTES, G., (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Colección Espacios para la Lectura. México, FCE.
- MORROW, L., (1991) "El empleo de la re-narración para desarrollar la comprensión", en Muth, D. (comp.), *El texto narrativo*. Buenos Aires, Aique.
- NEMIROVSKY, M., (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Colección Maestros y enseñanza, Paidós, México.
- PARDO BELGRANO, M. R., (1984) *La literatura infantil en la escuela primaria*. Buenos Aires. Plus Ultra.
- PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D., (1962) *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires, Kapelusz.
- PIPKIN EMBÓN, M., (1998) *La lectura y los lectores*. Rosario, Homo Sapiens.
- QUINTERO, CORTONDO, MENÉNDEZ, POSADA, (1995) *A la hora de leer y escribir... textos*. Buenos Aires, Aique.
- QUINTEROS, G. (ed.), (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Colección espacios para la lectura, México, FCE.
- RIUS, A. M., (1991) "Cómo organizar una biblioteca", en *Piedra Libre. Publicación de Cedilij dedicada a la Literatura infantil y juvenil*. Año III, N° 7, marzo, págs. 8 a 10.
- SAN MARTÍN DE DUPRAT, H.; MALAJOVICH, A., (1993) *Pedagogía del nivel inicial*. Buenos Aires, Plus Ultra. *Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Pre-diseño Curricular para la Educación Inicial*, Dirección de Curricula, Buenos Aires, 1999.

- SEPIA, O., ETCHEMAITE, F. y otros, (2001) *Entre libros y lectores I. El texto literario*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- SMITH, F., (1983) *Comprensión de la lectura*. México, Trillas.
- SMITH, F., (1994) *De cómo la educación al caballo equivocado*. Argentina, Aique.
- SOLÉ, I., (1993) *Estrategias de lectura*. Barcelona, Grao.
- SOTELO, R., (1993) "Un ratón que presta libros", en *Piedra Libre. Publicación de Cedilij dedicada a la Literatura infantil y juvenil*. Año V, N° 11, agosto, págs. 30 a 31.
- TEBEROSKY, A., (1992) *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, ICE-HORSORI.
- TEBEROSKY, A. Y TOLCHINSKY, L., (1995) *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana.
- TOLCHINSKY, L., (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, Anthropos.
- TOLCHINSKY, L.; SANDBANK, A., (1990) "Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas", en *Lectura y Vida*. Año II, N° 4, Buenos Aires.
- TORRES, R. M., (2000) "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, pág. 21.
- WALSH, M. E. (1995) *Desventuras en el país-jardín-de-infantes. Crónicas 1947-1995*. Buenos Aires, Seix Barral.
- WEINSCHELBAUM, L., (1999) "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.



## Acerca de las especialistas

### **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 Center, Israel). Desde 1987 se dedica a la formación y a la capacitación de docentes del nivel inicial. 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. Actualmente, se desempeña como docente en los Institutos de Formación Docente N° 9 y N° 17 de La Plata y 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.

### **Margarita Holzwarth**

Profesora en Letras, Especialista en Lectura y Escritura (Asociación Internacional de Lectura). Se desempeña como Profesora en el ISFD N° 50 de Berazategui en las carreras de Profesorado para el Nivel Inicial, Profesorado para EGB 1 y 2 y Profesorado de Lengua para EGB 3 y Polimodal. Formó parte de los equipos de Capacitación del PRISE y de los equipos de Capacitadores del Programa de Equidad con Calidad en la Jornada Completa; Ateneos didácticos destinados a docentes del Nivel inicial y a docentes de escuelas con Jornada Completa, organizados por la Dirección de Capacitación Docente Continua de la Dirección de Educación Superior. Miembro del equipo de Docentes Capacitadores del Programa de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores en Lengua.

En el ámbito privado fue docente iniciadora y Coordinadora Educativa del Proyecto Didáctico del Colegio para la EGB 1 y 2 Florentino Ameghino de Berazategui (DIEGEP 5077) y del Jardín de infantes Florentino Ameghino (DIEGEP 5221). En relación con la educación a distancia, fue conductora y co-autora de los guiones televisivos del Programa "Red de Formación de Adultos" emitido por ATC y Educable, en el área de su especialidad.

Esta publicación se terminó de imprimir  
en el mes de noviembre de 2002  
en los talleres gráficos de la DGCyE