

¿CÓMO ENSEÑAR A LEER SIN PEDIR QUE DELETREEN? UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN NIVEL INICIAL¹

Verónica Bottero*

María Eugenia Palma**

Luisa Pelizza***

Pablo Rosales****

Me gusta descubrir, en volúmenes casi olvidados, huellas del lector que fui en otro tiempo.
Alberto Manguel (2005)

SÍNTESIS: ¿Cómo es posible que se proponga que los niños aprendan a leer leyendo si no saben aún las letras? Este trabajo se hace cargo de la búsqueda de respuestas a esta pregunta formulada habitualmente por los docentes que actúan en la alfabetización inicial.

Se asume que alfabetizar consiste en transmitir prácticas y quehaceres de la lectura, diseñando situaciones en las que, con ciertas intervenciones docentes, permitimos a los alumnos interactuar con los textos reales escritos, activando estrategias de lectura. Para determinar si ello es posible, en una sala de 5 años de un jardín de infantes se hizo una investigación didáctica en tres fases, la primera de las cuales consistió en entrevistar a 10 niños a fin de determinar qué estrategias de lectura activaban para interpretar un folleto publicitario. En la segunda fase del estudio se desarrollaron para todo el grupo-clase actividades orientadas a enseñar el uso de estrategias de lectura para leer una receta de cocina y un instructivo de construcción de objetos. En la tercera se tomó una segunda entrevista

169

¹ La presente aportación se desarrolló en el marco del trabajo final de la licenciatura en Educación Inicial de Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) realizado por Verónica Bottero y M. Eugenia Palma bajo la dirección de Luisa Pelizza y Pablo Rosales. Agradecemos a Gloria Rotelli, directora del Jardín «Rosario Vera Peñaloza», y a Victoria Maffei, docente a cargo de la sala de 5 años, por brindarnos la posibilidad de realizar esta investigación.

* Docente del nivel inicial en el jardín de infantes «Saturnina Rodríguez de Zabalía», Río Cuarto, provincia de Córdoba, Argentina.

** Docente del nivel inicial en el jardín de infantes «Cornelio Saavedra», Río Cuarto, provincia de Córdoba, Argentina.

*** Docente en las áreas de Enseñanza de la Lengua Escrita y de las Matemáticas en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Provincia de Córdoba, Argentina.

**** Docente de Nivel Superior en las áreas de Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Lengua Escrita en la UNRC y en los institutos de formación docente «Juan Cinotto» y «R. Menéndez Pidal», Provincia de Córdoba, Argentina.

con textos similares a los de la primera instancia a la misma muestra de niños, para comparar los cambios en los modos de activación de estrategias de lectura que se evidenciaban luego de la experiencia.

Los resultados fueron promisorios, ya que 7 de los 10 niños en la segunda entrevista tuvieron en cuenta indicadores textuales cualitativos para anticipar el significado de las palabras escritas. Esto es, en solo pocas clases se registraron cambios relevantes en la activación de estrategias de lectura en la mayoría de los niños, lo que permite ser optimistas en relación con los avances que podría manifestar el resto si experiencias de este tipo tuvieran continuidad en su formación.

Palabras clave: alfabetización; nivel inicial; estrategias de lectura; enseñanza.

COMO ENSINAR A LER SEM PEDIR QUE SOLETREM? UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM NÍVEL INICIAL

SÍNTESE: Como é possível que se proponha que as crianças aprendam a ler se não conhecem ainda as letras? Este trabalho tenta encontrar as respostas a esta pergunta formulada habitualmente pelos docentes que atuam na alfabetização inicial.

Assume-se que alfabetizar consiste em transmitir práticas e quefazeres da leitura, projetando situações nas quais, com certas intervenções docentes, permitimos aos alunos interagirem com os textos reais escritos, ativando estratégias de leitura. Para determinar se isso é possível, em uma sala de 5 anos de um pré-escolar fez-se uma pesquisa didática em três fases. A primeira delas consistiu em entrevistar 10 crianças a fim de determinar que estratégias de leitura elas ativavam para interpretar um folheto publicitário. Na segunda fase do estudo se desenvolveram com toda a turma atividades orientadas a ensinar o uso de estratégias de leitura para ler uma receita de cozinha e as instruções de um jogo de construção. Na terceira, fez-se uma segunda entrevista com textos similares aos da primeira à mesma mostra de crianças, para comparar as mudanças nos modos de ativação de estratégias de leitura que se evidenciavam logo depois da experiência. Os resultados foram promissores, já que 7 das 10 crianças na segunda entrevista tiveram em conta indicações textuais qualitativas para antecipar o significado das palavras escritas. Isto é, em pouquíssimas classes se registraram mudanças relevantes na ativação de estratégias de leitura na maioria das crianças, o que permite ser otimistas em relação aos avanços que poderia manifestar o resto se experiências destes tipos tivessem continuidade em sua formação.

Palavras-chave: alfabetização; nível inicial; estratégias de leitura; ensino.

HOW TO TEACH READING WITHOUT ASKING TO SPELL? A TEACHING EXPERIENCE RESEARCH ON READING STRATEGIES IN AN INITIAL LEVEL

ABSTRACT: How is it possible to propose children to learn by reading if they do not know the letters yet?

This work is focused on the search for answers to this question usually made by teachers who act in the initial literacy. It is assumed that literacy means to transmit practices and chores of the reading, designing situations in which, with certain educational interventions, we can let the students interact with the real written text, by activating reading strategies. To

determine if this is possible, in a five-year-old kindergarten classroom a didactic research in three phases was developed, the first of which was to interview 10 children in order to determine which reading strategies were activated to interpret an advertising brochure. In the second phase of the study activities for the group-class were developed to orientate the teaching of the use of reading strategies for reading a cooking recipe and an instruction manual for building objects.

In the third one a second interview was carried out to the same sample of children and with similar texts to the first one, to be able to compare the changes in the modes of activation of reading strategies that were evidenced after the experience. The results are promising, as 7 out of 10 children in the second interview took into account qualitative textual indicators to anticipate the meaning of written words.

That is, in only few lessons can be registered relevant changes in the activation of reading strategies in most of the children, being optimistic in regard to the progress that could show the rest if this kind of experiences would have continuity in their training.

Keywords: literacy, initial level, reading strategies, teaching.

1. MARCO CONCEPTUAL DE LA EXPERIENCIA

Desde la década de 1970, investigaciones psicológicas y didácticas dieron lugar a una revolución conceptual en el campo de la alfabetización inicial (GRUNFELD, 1998). El cambio de perspectiva implicó considerar los problemas cognitivos con que los niños se encuentran al tratar de comprender el sistema de escritura. También se operó una transformación en la concepción de lectura, la que dejó de ser reducida a un mero mecanismo de decodificación de signos gráficos a orales, y pasó a ser considerada un proceso de atribución de significados en el que intervienen el lector con sus ideas y estrategias, el texto con su información gráfica y el contexto en sus diversos niveles (sociocultural, áulico) (SOLÉ, 1992; MARÍN, 1999). Estas transformaciones conceptuales trajeron aparejados cambios en la relación que se establecía entre la alfabetización y el nivel inicial, los cuales se vieron reflejados a posteriori en los diseños curriculares y convirtieron un avance de la investigación psicológica y didáctica en una modificación acerca del rol del nivel frente a la alfabetización, sus objetivos, sus contenidos y sus acciones de enseñanza.

No obstante estos cambios en la investigación y la prescripción curricular acerca de la lectura y su enseñanza, los docentes siguen haciéndose preguntas que resultan de gran peso para las decisiones y acciones que emprenden: ¿cómo es posible que se proponga que los niños aprendan a leer leyendo si no saben aún las letras?, ¿cómo enseño a leer si no enseño primero todas las letras? (MOLINARI, 1995).

Para el lector, el acto de leer es poner en marcha un proceso mentalmente activo en el que construye significados y coordina información de distinta naturaleza (incluida la de las letras y su valor sonoro), y en donde el texto, él mismo y el contexto aportan a la comprensión. Leer es, además, un proceso enmarcado en prácticas sociales de lectura que supone el manejo progresivo de los quehaceres del lector mientras se va adentrando en el mundo letrado (LERNER, 2001). Entre esos quehaceres del lector se sitúan las estrategias de lectura:

En la interacción con el texto el lector necesita coordinar sus nociones previas (acerca del mundo al que refiere el texto, acerca del lenguaje de los textos, acerca del sistema de escritura y demás aspectos lingüísticos), los propósitos de lectura y los procedimientos lectores (desde recorrer el texto de izquierda a derecha en nuestro sistema hasta inferir ideas no explicitadas por el autor). Estos procedimientos resultan estratégicos en la medida que su uso reflexivo permite ajustarlos a los requerimientos de la situación y al propósito de lectura (SOLÉ, 1992; MARÍN, 1999). A partir de los aportes de Goodman (1982, 1996), Marín (1999) y Vélez (2002), podemos reconocer las siguientes estrategias de lectura: contextualización (de las condiciones de producción del texto que se lee y en la situación actual de lectura), selección y jerarquización de información (muestreo), activación de conocimientos previos pertinentes, formulación de hipótesis (anticipación, predicción, inferencia), búsqueda de validación de esas hipótesis y regulación y control de los comportamientos anteriores (AIMAR y ROSALES, 2007, p. 6-7).

172

Si nuestro objetivo es alfabetizar desde los primeros años en el sentido de transmitir prácticas y quehaceres de la lectura, tendremos que diseñar situaciones en las que, con ciertas intervenciones docentes, permitamos a los alumnos interactuar con los textos reales escritos hipotetizando, buscando validación para sus hipótesis, corrigiendo y releendo, aunque no hayan comprendido aún la alfabeticidad del sistema y, por tanto, sin que puedan leer todas y cada una de las letras y palabras que componen un texto. En efecto, incluso la identificación de ciertas letras en una palabra tiene sentido si lo tiene leer esa palabra dentro de una situación que lo requiera: por ejemplo, determinar si cierta letra está escrita porque se piensa que con ella comienza una palabra dada que compone el título de una película infantil, a fin de conocer el horario en que será televisada leyendo una guía de programación (AIMAR y ROSALES, 2007). Como lo sistematizan estos autores:

[...] los niños que comienzan a alfabetizarse tienen que interactuar materialmente con el texto impreso y también escuchar leer a los docentes (de otra manera, sería imposible que accedan completamente al significado, ya que no leen convencionalmente). No se deja solos a los niños ante letras o palabras aisladas, sino que se los coloca frente a un texto real en una situación real de lectura, acompañado de un contexto material (en su portador) y de un contexto verbal (las interacciones con la docente, su

lectura, sus preguntas) en el que sus acciones cobran sentido. Así, los chicos no adivinan lo que el texto dice, no describen las imágenes como si eso fuera leer, ni descifran sonorizando letras (MOLINARI, 1999). En estas situaciones de lectura se les ofrecen problemas (LERNER, 1996) que les resultan entendibles pero ante los cuales tienen que hacer un esfuerzo cognitivo para superarlos (ROSALES y AIMAR, 2010, pp. 28-29).

Por último, para planificar la enseñanza de la lectura se proponen distintas modalidades de organización del tiempo didáctico, a saber: secuencias de actividades, actividades permanentes (o habituales) y actividades independientes (véase LERNER, 2001). En el estudio objeto de esta comunicación hemos optado por la modalidad de secuencia de actividades, caracterizada por cierta unidad de conjunto en torno de un género a trabajar, con una duración de varias clases a desarrollar en una o más semanas, secuencias que se deberían implementar varias veces en el curso del año escolar. A su vez, el diseño de secuencias de actividades se realiza siguiendo alguna estrategia de enseñanza: proyectos, resolución de problemas, enseñanza recíproca, lectura compartida o taller, entre otras. En este caso hemos optado por la estrategia de resolución de problemas. En las páginas siguientes caracterizaremos tanto el estudio didáctico emprendido como la experiencia de enseñanza diseñada según las ideas expuestas en este apartado.

2. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA SECUENCIA DE ENSEÑANZA

El propósito de nuestro trabajo fue profundizar el conocimiento acerca del proceso de interpretación de textos por parte de un grupo de alumnos en el marco de ciertas condiciones didáctico-contextuales, creadas para favorecer la activación de estrategias de lectura. La experiencia tuvo lugar en una sala de cinco años de un jardín de infantes ubicado en la zona céntrica de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). La población infantil de este jardín tiene padres que son trabajadores docentes, administrativos y de mantenimiento e incluso estudiantes, todos ellos pertenecientes a una institución educativa de nivel superior.

La primera fase del estudio consistió en realizar entrevistas administradas de manera individual a una muestra del grupo-clase consistente en 10 niños de ambos sexos. Las entrevistas estaban orientadas a establecer las estrategias de lectura que los niños lograban activar frente a un género textual (folleto publicitario de supermercados) que se suponía de uso social frecuente en sus familias.

En la segunda fase se desarrollaron dos breves secuencias de enseñanza para todo el grupo-clase usando textos de los géneros «receta

de cocina» e «instructivo de construcción de objetos» (incluido en revistas de manualidades). En las actividades diseñadas se pretendía que los niños anticiparan significados a partir de las imágenes, los títulos destacados, los números. Los textos eran breves y los referentes de su contenido, al tratarse de objetos con los cuales habían interactuado en ocasiones anteriores (alimentos, elementos de manualidades), resultaban familiares para la mayoría de ellos. Las actividades de la secuencia fueron diseñadas para que los alumnos participaran en una situación real de lectura, con propósitos reales de lectura y para tomar decisiones a partir de la misma. El contexto de las situaciones remitía a los festejos del Día de la Primavera, para los cuales los niños tenían que preparar tortas y un *souvenir*. Con esa finalidad en mente, tuvieron que recurrir a la lectura de recetas de tortas e instructivos para confeccionar el *souvenir* a fin de seleccionar lo que se iba a elaborar y seguir los pasos para concretarlos.

En la tercera y última fase del estudio se tomó una segunda entrevista individual a la misma muestra de niños de la primera fase y con textos similares a los de esa instancia, a fin de determinar los modos de activación de comportamientos lectores que se evidenciaban luego de la experiencia y su eventual transferencia a una nueva situación.

3. LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA QUE ACTIVAN LOS ALUMNOS ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE UNA SECUENCIA DE ACTIVIDADES DESTINADA A SU ENSEÑANZA

3.1 ENTREVISTAS PREVIAS A LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA

El análisis de las entrevistas iniciales permite establecer que 7 de los 10 niños de la muestra sostienen que el portador que se les muestra –el folleto publicitario de mercaderías– es un papel o una hoja que sirve «para ver precios», «para ver las cosas que hay», «para comprar». Ninguno lo denomina «folleto». Los restantes entrevistados no logran identificar el portador con algún uso similar al socialmente establecido («no sé qué es», «sirve para recortar y pegar figuritas», «para jugar a la cocinita»). En el mismo sentido, un estudio realizado en un contexto similar (otra ciudad del sur cordobés), Bosio y Trevisán (2007), al entrevistar a niños de sala de 4 y 5 años y 1.º grado, encontraron que el folleto publicitario de mercaderías resultaba familiar para casi todos, aunque ninguno podía denominarlo por su nombre convencional.

En el presente trabajo, y en relación con la lectura, la estrategia que predominó es la de la anticipación a partir de las imágenes; esto es, el planteo de hipótesis acerca de los significados de las palabras escritas a partir

de las imágenes que observan en el portador y también de la información con que cuentan acerca de marcas y logos presentes en los envases. Solo un niño logró leer de manera convencional información presente en el folleto, aunque luego de cada interpretación esperaba la aprobación del adulto para asegurarse de la corrección de su respuesta, sin recurrir a la validación de su lectura a través de indicadores textuales. Estos fueron los folletos empleados en ambas entrevistas:



175



Y estas fueron algunas de las respuestas de los niños a la entrevistadora (E):

E: —¿Y dónde dirá «bon o bon»?
CLA: *(Responde señalando el logo de bon o bon en uno de los paquetes del folleto.)*
E: —¿Ahí solamente o adónde más?
CLA: *(Continúa señalando cada paquete.)*

E: —En el folleto dice «fruti gelatin Corazones». ¿Dónde dirá «corazones»?
TAD: —Corazones, corazones... Acá. *(Señala toda la imagen del producto.)*
E: —¿Dónde dirá «corazones»?
TAD: —Acá. *(Señala toda la imagen del producto.)* Porque estos son corazones.

Solo dos niños señalan las palabras escritas para justificar sus respuestas.

176

E: —¿De qué negocio será ese papel?
MAR: —Del Walt Mart.
E: —¿Cómo te diste cuenta?
MAR: —*(Da vuelta el papel y señala la palabra «Atomo» [el nombre de otro supermercado].)* Porque acá tiene el nombre.
E: —¿Dónde dirá el nombre del negocio?
FRA: —*(Da vuelta el papel de un lado y del otro, identifica el nombre y responde con asombro.)* ¡Aaaaah!, acá. *(Señala «Atomo».)*
E: —¡Muy bien!
FRA: —A ver, déjame ver qué dice; ¿Aaa - toooo - moo? *(Sonríe.)*
¿Dice «Atomo»?

Este último caso es el único en que un niño intenta «leer» toda una palabra. Y lo hace solicitando la aprobación del adulto y buscando validación externa para su hipótesis. Los demás alumnos interpretan el texto apoyándose en los elementos paratextuales: imágenes, números y hasta palabras destacadas en el caso que ya vimos.

El análisis de estas entrevistas nos permitió ajustar las intervenciones a desarrollar en la fase de enseñanza. Vale destacar aquí que durante la secuencia de actividades se utilizaron instructivos y no folletos, y aunque los primeros mantenían con los segundos ciertas similitudes –la información contenida en ambos casos se servía de frases poco extensas, la presencia de números y una diagramación bien definida– las diferencias atañían a la

complejidad y a la mayor organización textual de los instructivos. El objetivo era ofrecer un portador diferente en las entrevistas y en la secuencia, a fin de no inducir directamente respuestas que pudieran aprenderse en la primera entrevista y se transfiriesen a las actividades. Por otro lado, para establecer comparaciones válidas con los datos de esa instancia en las entrevistas finales se utilizó el mismo texto que en las iniciales. Además, se usó un texto distinto al de las clases, ya que se pretendía observar si los niños lograban transferir lo aprendido con un texto a otro.

3.2 LECTURA DE RECETAS PARA PREPARAR UNA TORTA

En la primera secuencia de actividades se incluyó una situación inicial consistente en buscar recetas de tortas a fin de elegir una para celebrar el Día de la Primavera. Se proporcionaron a los alumnos libros con recetas de tortas y de otras comidas y se les solicitó que buscaran aquellas que podían servir para la ocasión. Nos detendremos a continuación en algunos de los intercambios que tuvieron lugar entre la maestra² y los alumnos.

Una vez hecha la propuesta de elaboración los niños comentan acerca de aquellas tortas que les resultan conocidas: de maní, de dulce de leche, de diez pisos, etc. Posteriormente, la docente les pregunta por aquello que les gustaría que tuviera la torta que tienen que preparar, a lo que los niños responden que chocolate, cerezas, banana, dulce de leche, mandarina, manzana, etc. Entonces, después de mostrar al grupo varios libros de recetas y señalar que estos resultan útiles para hacer tortas, la maestra (D) propone que los observen y exploren, y se genera la siguiente situación:

- D: —¿Ustedes saben cómo podemos buscar en estos libros?
 ROM: —Tenemos que elegir entre todos una torta...
 D: —¿Adónde nos podemos fijar para elegir una torta?
 MAR: —Acá está el nombre de una torta... (*Muestra la página de un libro con imágenes de tortas.*)
 FED: —Acá dice torta de tomate. (*Muestra la página de un libro señalando el título de la receta.*)
 D: —Aaah..., muy bien, ¿y tendremos que mirar cada título para elegir la torta?, ¿buscamos hoja por hoja para encontrarla?
 (*Nadie contesta, todos continúan observando detenidamente los libros.*)
 D: —Busquen dónde dirá que es una torta...

² La función docente la cumplieron alternativamente Verónica Bottero y María Eugenia Palma. Los nombres de los alumnos se transcriben en clave a fin de conservar la confidencialidad de los datos.

- MAT: —Acá dice... (Muestra una página señalando el título de una receta.)
D: —Aaah... ese es el título. Miren, acá hay un título también, que dice «índice», ¿qué será el índice?
CLA: —Para hacer tortas.
CAM: —Tortas y comidas.
D: —Tiene todos los nombres de las tortas, miren, uno abajo del otro, como una lista. Y también tiene números, ¿para qué serán? Miren, dice: torta para compromiso 55, ¿qué será el número 55?
CAM: —Para saber el número de la hoja donde está la torta.
D: —Ah... Para saber el número de la hoja en donde está la torta de compromiso, entonces, si yo busco en la hoja 55 ¿voy a encontrar la torta de compromiso?
CAM: — Sí.
D: —Aaah... ¿quieren que busquemos?

A continuación, se pide a los niños que se ubiquen en las mesas y busquen la receta que les gustaría preparar para hacer la torta. Para ello la docente entrega tiritas de papel y les solicita que las usen para marcar donde haya recetas de tortas que les gustaría hacer para luego elegir una entre todos.

178

En la siguiente clase la docente comunica al grupo de niños que ha seleccionado tres tortas de todas las que habían marcado en los libros la clase anterior. Les aclara que una es la receta de una torta de cumpleaños, otra la de una torta de casamiento y la última de una torta de naranja. Le reparte a cada alumno las tres recetas y les pregunta:

- D: —Si vamos a festejar el cumpleaños de la primavera, ¿qué torta vamos a hacer?
NIÑOS: —La de cumpleaños.
La maestra propone que busquen en las recetas dónde dirá «torta de cumpleaños».
JUB: —Acá dice «cumpleaños». (Señala el título: «Torta de cumpleaños».)
FRA: —Acá dice «cumpleaños». (Señala en la lista de ingredientes de la torta de cumpleaños donde dice «4 cucharadas de aceite».)
MAT: —Esta es la torta de cumpleaños. (Señala la receta de la torta de naranja.)
D: —(A MAT) ¿Y dónde dice «cumpleaños»?
MAT: —Acá. (Señala la descripción de la preparación de la torta de naranja.)
YAN: —Esta es la torta de cumpleaños. (Señala la receta de la torta de casamiento.)

Sin ayudar a validar todavía las hipótesis de los alumnos, la docente lee en voz alta los ingredientes de cada una de las recetas y les dice que los de la torta de casamiento y la de cumpleaños son los mismos, después de lo cual se produce otro intercambio para encontrar aquellos que se repiten.

Una vez identificadas ambas recetas, y excluida la de la torta de naranja, se les pide a los niños que lean para saber dónde dice «cumpleaños» y dónde «casamiento», a fin de identificar la que buscan. Ante esta propuesta se generan nuevas respuestas por parte del grupo.

- | | |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MAT: | —Acá dice «casamiento». (<i>Señala «aceite» en la lista de ingredientes de la torta de cumpleaños.</i>) |
| JUI: | —Acá dice «cumpleaños». (<i>Señala «casamiento».</i>) |
| MAR: | —Acá dice cuánto lleva. (<i>Señala «4 cucharadas de aceite».</i>) |
| FRA: | —Acá. (<i>Señala el título: «Torta de cumpleaños».</i>) |

Como puede apreciarse, no todos los niños recurren a leer el nombre de la torta en el título de la receta. Por el contrario, para algunos el nombre puede estar escrito en cualquier pasaje del texto, incluso, en varias ocasiones, entre los ingredientes. Otro aspecto a destacar en estos intercambios es la cantidad de intervenciones que no se desarrollan, ya sea, porque la inmediatez de los sucesos en el aula impiden pensar en ellas o porque se eligen otras en ese momento. Por ejemplo, cuando los alumnos expresan dónde creen que dice «cumpleaños» o «casamiento», no se observan intervenciones docentes que permitan dar lugar a validaciones de las hipótesis intentando «leer» el texto y, con ello, el desarrollo de nuevas estrategias lectoras. En efecto, podrían haberse suscitado intervenciones tales como: «¿cómo te diste cuenta que ahí dice...?»; «¿léeme cómo va diciendo...?»; «pero esta (casamiento) también empieza como cumpleaños». Se pone de manifiesto que se precisa no solo planificar la situación general de lectura sino también tener cierto nivel de previsión de las intervenciones frente a las respuestas de los alumnos, así como cierta experiencia en la conducción de los intercambios, ya que aun habiendo planificado intervenciones de este tipo es muy difícil recurrir a ellas en el contexto del aula.

Hasta aquí pueden considerarse adecuadas las intervenciones de instar a considerar el índice y leer su contenido para mostrar su uso por parte de un lector experto. Obsérvese que no hay definiciones de lo que es un índice sino que se muestra su uso acompañándolo de las preguntas necesarias para entender qué hace un lector con esos datos. Asimismo, es acertado pedir que lean dónde dice «cumpleaños» y dónde «casamiento», a fin de identificar la receta que buscan. En la actividad siguiente se disponen a leer la preparación:

- D: —Con letra grande y en color azul dice: «ingredientes», «preparación de la torta» y «decoración». Vamos a leer para ver dónde dirá: preparación de la torta.
- LAU: —Acá. (Señala «decoración».)
- JUAI: —Acá. (Señala «ingredientes».)
- FRA: —No, acá dice. (Señala «preparación de la torta».)
- D: —¿Por qué te parece que ahí dice «preparación de la torta»?
- FRA: —Porque empieza con la *P*.
- D: —Bien; y aparte ¿qué tiene?, ¿cuántas palabritas son?
- FRA: —Tres. (Muestra sus dedos.)

Durante este intercambio la docente ofrece a los niños contexto verbal, informa lo que dice en cada una de las partes del texto y destaca que los títulos están en otro color y tamaño a fin de que utilicen estos datos para sus interpretaciones. Por supuesto, para generar la coordinación entre los datos ofrecidos, la información gráfica y las hipótesis de los alumnos, no les indica dónde está cada una de las frases identificadas por ella. Además, es posible apreciar cómo, en este caso, la docente sí puede intervenir solicitando justificación de la interpretación de uno de los alumnos, para demandar así la coordinación de la información que le ha dado verbalmente con la que está escrita según sus hipótesis («cuántas palabritas son»). Aunque también hay que decir que solo pide justificar su hipótesis a quien ha manifestado una interpretación correcta del texto.

180

La clase continúa con una situación en la que, además de integrar contenidos de matemática con los de lectura, se articulan los de distintas áreas, como se prescribe para el nivel inicial. En efecto, la docente solicita a los niños que se reúnan en grupos para calcular qué cantidad de ingredientes será necesaria para realizar dos tortas y no solo una como indica la receta. Luego de que resuelven este problema, les pide que anoten la cantidad de ingredientes calculada a fin de que recuerden cuánto necesitan de cada uno en el momento de la preparación. Finalmente, en una clase posterior, las tortas fueron elaboradas en la sala con la colaboración de todos los alumnos.

3.2 LECTURA DE UN INSTRUCTIVO PARA ELABORAR UN SOUVENIR

La docente propone a los niños que, además de la torta, elaboren *souvenirs* para entregar de regalo en el festejo. Para ello, les dice, deberán marcar con tiritas de papel los modelos de *souvenirs* que les gusten (conducta que ya había indicado para la elección de la torta). Una vez elegido el *souvenir*, le entrega una fotocopia a cada uno y les solicita que anticipen qué materiales se necesitan y qué se deberá hacer con ellos.

- D: —¿Adónde estará escrito lo que tenemos que usar?
 JUI: —Acá. (*Señala la lista de materiales.*)
 CLA: —Acá, señorita. (*Señala la lista de materiales.*)

La docente lee algunas de las líneas de la sección de materiales que los alumnos le señalan, confirmando así sus anticipaciones. Luego pregunta:

- D: —Para hacer este *souvenir* hace falta lana, ¿dónde dirá «lana»?
 FRA: —Acá. (*Señala «lana».*)
 D: —¿Cómo te diste cuenta?
 FRA: —Porque leo.
 LAU: —Acá. (*Señala la palabra «alambre».*)
 DOL: —Acá. (*También señala «alambre».*) No. ¿No es acá? Acá, mirá. (*Señala «lana».*)

La docente lee, confirmando lo anticipado por la niña.

En la próxima actividad, la maestra le recuerda al grupo que el *souvenir* lleva un cartel pequeño para cuya leyenda sugiere a los niños tres opciones: «Primavera te quiero», «Feliz día» y «Feliz primavera». Luego de intercambiar opiniones acerca de qué frase prefieren, los niños deciden ponerle al cartel «Feliz día». La docente escribe las tres opciones en el pizarrón y les pregunta en cuál dirá esa frase.

- MAR: —La que termina con la *a*.
 CAM: —La de abajo. (*Señala «Feliz primavera».*)
 D: —La del medio también termina con la *a*.
 ROD: —Yo diría que es esta. (*Señala «Feliz día».*)
 D: —¿Por qué te parece que es esa?
 ROD: —Porque esta es más larga. (*Señala «Feliz primavera».*)

Luego de otros intercambios, la docente lee las frases buscando validación para las distintas hipótesis de lectura planteadas por los alumnos. A continuación propone que cada uno copie la frase en un papel para luego colocarla junto con su *souvenir*.

3.3 ANÁLISIS DE LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES IMPLEMENTADA

Durante las clases desarrolladas la mayoría de los niños logró realizar anticipaciones coordinando la información gráfica, sus hipótesis y la información que surgía del contexto (incluidas las intervenciones de la docente). La mayoría de las anticipaciones de cada niño se apoyaron en:

- Indicadores paratextuales: imágenes, tipografía destacada, ubicación en la silueta del texto.
- Indicadores textuales cuantitativos: la cantidad de palabras en las frases del *souvenir*, por ejemplo.
- Indicadores textuales cualitativos: las letras con las que comienza o termina una palabra; por ejemplo, en el caso del intercambio para indicar cuál es la receta de torta a preparar, cuando tuvieron que identificar dónde comienza la preparación en esa receta o en el intercambio para determinar cuál era la frase elegida para el *souvenir*.

En general, los niños llevaron a cabo anticipaciones cuando la docente planteó interrogantes durante las clases, y fueron muy pocas las situaciones en las que lo hicieron de manera espontánea. Esto da cuenta de lo importante que resultó plantear interrogantes previstos y presentados como problemas con sentido en el marco de la situación de lectura. Estas preguntas no apuntaban a identificar qué letra hay o qué podrá decir en tal parte o en todo el texto, sin otra contextualización. Por el contrario, se pretendía plantear preguntas acordes al propósito de la tarea, esto es, ubicar el texto que contiene la receta elegida, ubicar el título elegido entre tres opciones que se habían dado, etcétera.

182

Las anticipaciones a partir de la imagen fueron activadas para identificar recetas de tortas y para saber qué pasos era necesario seguir para elaborar el *souvenir*. Recordemos que esta estrategia de lectura era la única que los niños habían podido activar durante las entrevistas previas a la secuencia de enseñanza.

Pero además, en las situaciones de clase, los niños anticiparon dónde decía «Feliz día» y la cantidad de ingredientes necesarios para la elaboración de las tortas a partir de los elementos cualitativos y cuantitativos del texto. A su vez, anticiparon dónde había que leer para saber cuáles eran los ingredientes, utilizando sus conocimientos previos acerca de la disposición gráfica de la información en un texto instructivo.

Tal como ha sido encontrado por Ferreiro (1991), en cierto momento de su desarrollo como lectores los niños se detienen en propiedades textuales para interpretar el escrito, y estas anticipaciones pueden hacerse a partir de propiedades cuantitativas primero y cualitativas luego. En nuestro caso, hemos podido detectar ambos tipos de anticipaciones activadas en el transcurso de las clases, no así en las entrevistas iniciales; en algunos casos se han observado anticipaciones tomando como dato la longitud de una

palabra y en otros momentos apoyándose en letras que resultan conocidas para los niños y que usan como letras índice.

3.5 ENTREVISTAS POSTERIORES A LA SECUENCIA DE ENSEÑANZA

El presente apartado tiene como objetivo identificar si ha habido cambios en las respuestas de los niños después de llevar a cabo la secuencia de actividades y, a su vez, identificar si las estrategias trabajadas en la misma podrían ser activadas autónomamente durante la entrevista final. En esta segunda instancia de entrevista individual, los niños continuaron apoyándose fuertemente en las imágenes para responder a los interrogantes, pero se observaron cambios en las justificaciones de sus respuestas. Como hemos dicho, durante la entrevista inicial y ante el interrogante «¿Dónde dice?», solo 2 de los 10 niños recurrieron a las palabras escritas y no a las imágenes de los productos o logos. Por su parte, en la entrevista final, 7 de los 10 alumnos tuvieron en cuenta en sus respuestas las palabras que se encuentran próximas a cada imagen del producto, mientras que los 3 restantes continuaron apoyándose solo en las imágenes.

Como lo ha trazado Ferreiro (1991), los niños siguen un camino en el desarrollo de sus estrategias de lectura que pasa sucesivamente por las siguientes conductas de anticipación: por las imágenes, por indicadores textuales cuantitativos (longitud de palabras, cantidad de palabras) y, finalmente, por indicadores textuales cualitativos (qué letras componen las palabras).

Los 7 niños que evidencian conductas más avanzadas en relación con la lectura llegan a tomar en cuenta aspectos cualitativos del texto para validar sus respuestas. Entre dichos aspectos se encuentran las similitudes y diferencias entre dos textos, la identificación de una determinada marca de golosinas utilizada como referencia y la identificación de letras conocidas por ellos. Durante la entrevista inicial estas conductas se habían observado en un solo alumno.

D: —Acá leo «bon o bon» y «bocadito bon o bon». ¿Dónde dirá «bocadito bon o bon»?

MA: —Acá. (*Señala las letras pequeñas del costado donde dice «bocadito bon o bon».*) [...]

D: —(*Señala «turrón» y «maní» en la imagen del envase del producto.*) Acá dice «turrón y maní». ¿Qué podrá decir acá? (*Señala «turrón de maní» en la escritura que está al lado de la imagen del producto.*)

MA: —Lo mismo.

D: —¿Por qué te parece que dirá lo mismo?

MA: —Porque empiezan con la misma letra.

D: —Dentro de este envase dice «fruti gelatin Corazones». ¿Dónde dirá «corazones»?

YAN: —Acá (*Señala «corazones».*)

D: —¿Y cómo te diste cuenta de que ahí dice «corazones»?

YAN: —(*Señala el envase de fruti gelatin Bananitas y el de fruti gelatin Corazones.*) Porque son distintos; mirá, esas palabras son distintas. (*Señala «bananitas» y «corazones».*) Y esas (*señala «fruti gelatin»*) no son de la misma marca; entonces yo me di cuenta de que esto era distinto y que donde dice «corazones» es acá.

D: —Y «bocadito bon o bon», ¿dónde dirá?

LAU: —(*Señala «bocadito bon o bon x 119 gr».*)

D: —¿Cómo te diste cuenta?

LAU: —Porque mi mamá me enseñó a leer.

D: —Bueno. Y ahí, (*Señala «bocadito bon o bon».*) ¿qué te sirvió para darte cuenta?

LAU: —La *o* y no me acuerdo... (*observa la escritura.*) La *o*, la *o* y la *o* pero no me acuerdo las otras... (*continúa mirando.*) Y la *a* y la *t*. Y esta es la mía (*señalando la t*), esa que tiene un palito así y así acostadito. (*Dibuja la letra en el aire.*)

184

D: —En este envase dice «fruti gelatin Corazones». ¿Dónde dirá «corazones»?

FRA: —Acá. (*Señala «frutigelatin».*) No, acá. (*Señala «corazones».*)

D: —Ah, era abajo. ¿Y cómo te diste cuenta?

FRA: —Porque vi *co*. (*Señala «co» en el escrito.*)

D: —(*Señala «turrón y maní» en la imagen del producto.*) Acá dice «turrón de maní»: ¿Qué te parece que podrá decir acá? (*Señala «Turrón de maní Arcor x 8 unidades», en letras pequeñas arriba del precio del producto.*)

CA: —Turrón de maní.

D: —¿Cómo te diste cuenta?

CA: —Porque vi estas letras. (*Señala «Turrón y maní» en la imagen del producto.*) Y vi las mismas acá. (*Señala «Turrón de maní Arcor x 8 unidades».*)

D: —(*Señala «turrón y maní» en la imagen del envase del producto.*) Acá dice «turrón de maní»... ¿Qué podrá decir acá? (*Señala «Turrón de maní Arcor X 8 unidades» en letras pequeñas al lado de la imagen del producto.*)

MAR: —Lo mismo.
 D: —¿Por qué te parece que dirá lo mismo?
 MAR: —Porque empiezan con la misma letra.
 D: —¿Cuál es esa letra?
 MAR: —Porque está la *a* y acá también. Y está la *r* y acá también. (*Señala las letras a medida que las menciona.*)

D: —¿Y de qué negocio te parece que puede ser? ¿Ves el nombre del negocio en algún lado?
 YA: —Del *Ve*. (*Señala «Atomo».*)
 D: —¿Cómo te diste cuenta de que se llama *Ve*?
 YA: —Yo sé que se llama *Ve*, porque yo veo en la tele, te dicen por las dudas a ver si hay una oferta.
 D: —Bueno, léeme despacito cómo dice «*Ve*».
 YA: —*Ve...* (*Señala A y se detiene a observar la palabra.*). *Ve...* (*Señala A nuevamente.*) *Aaaa...* (*Señala tomo.*) *Ve.* (*Mientras pasa rápido el dedo derecha a izquierda sobre «Atomo».*)

Como se aprecia, para anticipar el significado de las palabras escritas los alumnos recurren a coordinar la información que les plantea el docente entrevistador con las escrituras del folleto, comparando palabras que se reiteran buscan identificar letras o palabras (según el caso) que se repiten y recurren a usar letras índice conocidas.

Si se realiza un seguimiento de las conductas de los niños entre una entrevista y la otra, se ve aparecer a dos de ellos como evidenciando los comportamientos más avanzados. Se trata de los niños identificados como *Fra* y *Mar*. El primero analiza las palabras por sus componentes, letras y sílabas, tanto en la entrevista inicial como en la final; en tanto *Mar* pasa de anticipar el significado de una palabra solo tomando en cuenta la existencia de una escritura destacada en el folleto, en la primera entrevista, a analizar las letras que componen algunas de las marcas de los productos publicitados, en la segunda. A ellos dos se agregan otros 5 alumnos más que parecen haber podido usar en esta última entrevista estrategias que no activaron en la primera.

4. DISCUSIÓN

El trabajo de campo realizado durante el desarrollo de la presente investigación nos ha permitido experimentar la riqueza que cobra el aprendizaje para el alumno si al enseñar se lo considera un lector en potencia,

respetando su capacidad de interpretar textos al activar estrategias según los conocimientos con que cuenta e interviniendo con preguntas y el aporte de información a la que de otra forma no podría acceder.

Esto se ha posibilitado al brindar textos de circulación social y al desarrollar intervenciones que dieran lugar a nuevas coordinaciones mentales a partir de un problema, aportando información, ofreciéndose como modelo lector y tomando en consideración las respuestas de los niños para abrir nuevos interrogantes. Así se dio lugar a que lograran leer, aunque no fuera de manera convencional; es decir, se intervino para que los niños, de acuerdo con sus posibilidades, interactuaran con la información gráfica del texto y anticiparan significados, siempre en el contexto dado por ciertos propósitos reales de lectura.

Queremos cerrar este trabajo con las palabras de uno de los pilares del enfoque comunicativo y constructivista de la alfabetización inicial:

Tenemos una imagen empobrecida de la lengua escrita: es preciso reintroducir en la consideración de la alfabetización la escritura como sistema de representación del lenguaje. Tenemos una imagen empobrecida del niño que aprende: lo reducimos a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos. Detrás de eso hay un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo (FERREIRO, 1991).

Esperamos que esta experiencia de investigación didáctica se convierta en un aporte para descubrir las huellas del lector que en otro tiempo fuimos y para pensar en los caminos que invitamos a recorrer a los lectores que vendrán.

BIBLIOGRAFÍA

- AIMAR, María Julia y ROSALES, Pablo (2007). «Situaciones de lectura conjunta en alfabetización inicial: ¿Cómo compartir significados y procedimientos de lectura para que los alumnos aprendan a leer?» Ponencia presentada en las II Jornadas de Producción en Docencia e Investigación en Educación Inicial: «La educación inicial en el marco de un presente y un futuro comprometidos», organizadas por el Departamento de Educación Inicial, Facultad de Ciencia Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (FCH-UNRC).
- BOSIO, Silvina y TREVISÁN, Analía (2007). «Ideas acerca de los usos y funciones de la lengua escrita. Estudio realizado en niños de nivel inicial y primer grado». Trabajo final de licenciatura en Psicopedagogía dirigido por Pelizza, L. y co-dirigido por Rosales, P. Departamento de Ciencias de la Educación, FCH-UNRC. Inédito.

- FERREIRO, Emilia (1991). *Los procesos de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- GRUNFELD, Diana (1998). «La psicogénesis de la lengua escrita. Una revolución en la alfabetización inicial», en AA. VV., *Alfabetización inicial. Alternativas para construir un espacio de aprendizaje*. Tomo n.º 1. Buenos Aires: Novedades Educativas. (0 a 5. La educación en los primeros años).
- LERNER, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MANGUEL, Alberto (2005). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Emecé.
- MARÍN, Marta (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- MOLINARI, María Claudia, WOLMAN, Susana y KAUFMAN, Ana María (1996). *El multilibro inicial: la brigada Salvatuti : orientaciones para los docentes*. Buenos Aires: Santillana.
- ROSALES, Pablo y AIMAR, María Julia (2010). «La lectura compartida en el nivel inicial. Una experiencia de enseñanza de estrategias a partir de la lectura de un cuento», en *Proyectos con literatura. Recorridos con fantasía*. Tomo n.º 82. Buenos Aires: Novedades Educativas. (0 a 5. La educación en los primeros años).
- SOLÉ, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.