

Una experiencia en enseñar y aprender lenguaje escrito

ANA TEBEROSKY

RESUMEN

En el presente capítulo proponemos una experiencia sobre el lenguaje escrito enfocada sobre la interacción entre los materiales, la actuación del profesorado y los procesos de aprendizaje. Presentamos ejemplos de dicha experiencia de intervención y formación de profesores para mostrar cómo, desde una perspectiva constructivista, se puede enfocar la enseñanza y el aprendizaje de lo escrito en Educación infantil y Primaria.

LA EXPERIENCIA QUE ORGANIZA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

La experiencia de la enseñanza y la aprendizaje del lenguaje escrito que proponemos, se caracteriza por el desarrollo en: a) secuencias repetidas de actividades en las que se alterna lectura, oralidad y escritura, b) con diferentes niveles de profundidad, y c) con responsabilidad distribuida entre el profesor y los alumnos. Las secuencias repetidas de actividades se conforman alrededor de tres ejes de lectura en voz alta, hablar sobre el texto y analizarlo, con posterior reformulación oral y relectura parcial, y trabajo de reescritura de los alumnos.

Durante toda esta experiencia permanece la alternancia entre leer, hablar y escribir, y la distribución de actividades, mientras se cambian los materiales y las responsabilidades a lo largo de los cursos escolares de Educación Infantil y Primaria. Este juego entre conservación y cambio se debe a las necesidades de la enseñanza y al proceso de aprendizaje de los alumnos a medida que van adquiriendo mayores competencias. Así, los diferentes niveles van desde la lectura y el hablar sobre lo leído inicialmente con mayor responsabilidad del profesor para conseguir que los alumnos desarrollen competencias de escuchar y seguir lo leído y adquieran conocimientos sobre el lenguaje escrito y sobre los libros. Luego, el hablar sobre el texto y reformular lo escuchado serán responsabilidad de los niños y niñas para que, finalmente, lleguen a una reescritura del texto fuente como método de apropiación de las formas y contenido del lenguaje escrito.

Para programar estas actividades se necesita tomar decisiones sobre los objetivos de aprendizaje, el contenido y los procedimientos de actuación; y aprender a observar y comprender a los alumnos para ir determinando su ritmo a lo largo del curso. Por ejemplo, una primera decisión está en relación con el material inicial de lectura: qué textos proponer a los alumnos para ponerlos en contacto con lo escrito. Nuestra respuesta es “libros de literatura infantil”. No consideramos la literatura como “parte del programa” de alfabetización sino como “el programa” mismo. La diferencia entre ambas posturas radica en usar los libros como un elemento motivador y atractivo, mientras se sigue controlando el aprendizaje con manuales o fichas, o bien hacer de la literatura el material de aprendizaje. Como señalan Martínez & McGee (2000) la mayoría de las propuestas de incorporación de la literatura hace convivir los libros con un material de enseñanza ya programado. Para realizar nuestro objetivo, en cambio, fue necesario diseñar, programar y seleccionar los libros en función del contenido, objetivos y los procedimientos de enseñanza y aprendizaje. Las secuencias repetidas de actividades que típicamente alternan lectura, oralidad y escritura, siguen un esquema como el siguiente:

- *Leer libros en voz alta a los alumnos* para facilitar la frecuentación y el conocimiento de la cultura escrita y presentar modelos de lenguaje escrito.
- *Hablar sobre lo leído* para elaborar una comprensión analítica del texto y compartir con los alumnos un discurso letrado.
- *Favorecer que los alumnos reformulen el texto escuchado* para facilitar la apropiación del lenguaje y las

formas de expresión de lo escrito. Eventualmente facilitar *el dictado al adulto* (en función de la edad de los alumnos).

- ⇨ *Hacer que los alumnos participen en la relectura* de textos ya reformulados (y más o menos memorizados) para ayudar en la comprensión de las relaciones entre lo escrito y lo oral, en el reconocimiento de palabras y en la construcción de sentido.
- ⇨ *Incitar a los alumnos a escribir*, por ejemplo listas de palabras a partir del texto fuente, para facilitar la comprensión del funcionamiento del *sistema de escritura*.
- ⇨ *Crear situaciones de reescritura* para aprender el funcionamiento del lenguaje escrito.
- ⇨ *Ayudar en la lectura independiente* por parte de los alumnos, sostenida por el profesor y en la *escritura* de textos nuevos por parte de los alumnos para aumentar competencias autónomas.

Para las decisiones sobre los objetivos de aprendizaje nos podemos servir de las investigaciones sobre la construcción de la escritura y el lenguaje escrito. En contraste, en el campo educativo no disponemos de muchos resultados sobre experiencias de enseñanza. En ese sentido creemos que nuestra experiencia puede ser útil para la programación y reflexión constante sobre la interacción entre los textos que se usan como modelos del lenguaje escrito, los objetivos de aprendizaje y las actuaciones del profesorado. En lo que sigue describiremos con más detalle esa interacción.

1. LECTURA EN VOZ ALTA Y HABLAR SOBRE LIBROS DE LITERATURA

La lectura en voz alta de textos es una de las actividades iniciales. Su objetivo consiste en crear determinadas condiciones ambientales sobre temas, modos, términos en relación con la cultura escrita.

- ⇨ *Elección del material de lectura*

Hay textos que enseñan a leer, sostiene Meek (2004). A través de la ilustración y el formato introducen al niño en el tema, le dan significado; a través del lenguaje ayudan en la lectura. Entre los textos que enseñan a leer consideramos los libros tipo álbum porque en la actualidad el mercado ofrece una amplia variedad de títulos, temas y formatos donde se puede elegir. El álbum constituye un soporte de tres tipos de lenguajes: el lenguaje oral, el lenguaje escrito y el lenguaje visual a través de las ilustraciones. Por otra parte, está dirigido a una audiencia dual: el infante pero también el adulto.

Entre esa variedad se pueden escoger los libros que sirven para nombrar elementos del mundo y que enseñan vocabulario (en el contexto simbólico y letrado de los libros); los libros de poesía con rimas, retahílas y juegos de lenguaje que presentan fórmulas que se recitan, apoyadas sobre el ritmo, los sonidos, las onomatopeyas y los juegos de palabra; los libros con narraciones de estructura repetitiva que ayudan al aprendiz por sus características de sucesión de eventos y de repetición de los mismos diálogos; en fin, los libros con informaciones organizadas alrededor de temas específicos. Las estructuras que se repiten y que se memorizan de igual manera son muy útiles para hacer el trabajo de anticipación sobre el texto y el trabajo de relación entre la oralidad y lo escrito.

- ⇨ *Procedimientos de lectura y de hablar sobre lo leído*

Al leer en voz alta se puede crear un “acontecimiento letrado”, es decir, una situación de interacción alrededor de los textos. En efecto, durante la lectura en voz alta se puede crear una interacción entre lo que se lee y lo que se “habla sobre” lo leído. Cuando la lectura en voz alta se acompaña con un discurso asociado a los textos, que implica comentarios, interpretación y análisis de los textos, se está creando un acontecimiento en el que se desarrolla también una manera de hablar sobre lo escrito, un “lenguaje letrado”. Si además, la lectura se acompaña de una visualización del texto (en Power Point, por ejemplo), se está dando lugar a nuevas interacciones entre escuchar lo leído y verlo, entre la representación del texto y su presentación material.

¿Qué aprenden alumnos y profesores durante estas sesiones?

Los niños y niñas comienzan con textos auténticos que los sitúan en el universo de lo escrito, se apropian progresivamente del lenguaje y del patrimonio cultural y aprenden a adaptar sus expectativas a los diferentes tipos de texto. Además, escuchan una lengua rica y variada, que se presenta con diversidad de usos en diálogos, en contextos diversos, en relación a muchos temas y perspectivas culturales. Puesto que los libros de literatura infantil llaman la atención hacia su propia forma, proveen de un contex-

to memorable para el lenguaje: los textos repetitivos, el lenguaje predecible y los esquemas estructurados y episódicos facilitan la memorización.

Los maestros formados pueden llegar no sólo a realizar un control sobre los procedimientos de lectura y sobre el comentario de lo leído, sino también sobre las condiciones de recepción por parte del niño o niña, llegar a hablar no sólo sobre lo leído, sino también de lo escuchado y comprendido. Es decir, hablan sobre el texto y sobre el conocimiento que se genera a partir de la lectura. Ese control del profesor implica un uso metacognitivo del lenguaje: se habla sobre el lenguaje escrito y también sobre la comprensión de los alumnos.

2. ANALIZAR LOS TEXTOS PARA AYUDAR LA COMPRENSIÓN

La literatura comparte aspectos con el lenguaje no literario pero también tiene elementos exclusivos. Entre estos últimos debemos señalar recursos gráficos, tipográficos y discursivos que ponen el lenguaje en primer plano. Esos recursos son procedimientos para capturar la atención del lector. El libro tipo álbum, además, no sólo presenta un contenido sino que también es un objeto en sí mismo: el álbum como libro conjuga aspectos lingüísticos y estéticos en su materialidad. Por ello, leer un libro ilustrado tipo álbum, no es sólo poner voz al texto, implica también dar cuenta de cómo sus características materiales y lingüísticas sirven para presentar personajes, situaciones y acciones, o para exponer el lenguaje poético, o presentar una información. Se trata de no dejar solo al lector en su actividad de comprensión. Para ayudar al lector es necesario tener en cuenta que el acto de lectura y comprensión no es único ni solitario: los textos remiten a otros textos y la comprensión remite a la memoria. Por tanto, es necesario crear un contexto de referencia de lo que se escucha. Como hemos señalado en varias oportunidades (Teberosky & Sepúlveda, 2009; Sepúlveda & Teberosky, 2008) se relaciona la presentación del texto con otros textos. Estas actividades preparan la reescritura del texto fuente, que es la última de la serie en relación a un libro.

→ *Secuencia de actividades*

La secuencia de enseñanza y aprendizaje incluye un número variado de actividades que se realizan en diferentes sesiones durante varias semanas.

1. Recuerdo de lecturas anteriores con las que el texto nuevo se relaciona y lectura en voz alta por parte de la maestra.
2. Análisis de los aspectos gráficos, tipográficos y discursivos del libro.
3. Recuento oral y participación en la reconstrucción oral del texto por parte de los alumnos.
4. Relectura de algunas escenas, por ejemplo para repasar las palabras de los diálogos, discutir las intenciones de los personajes, etc.
5. Análisis de las ilustraciones, por ejemplo de las regularidades e incongruencias; de los aspectos tipográficos y discusión del significado de estos recursos (norma y desviaciones).
6. Relectura focalizando en la estructura (en la narración), en las normas de construcción (en juegos de lenguaje o poemas), etc.
7. Relectura y búsqueda de vocabulario y elaboración de listas (con sinónimos, con definiciones, etc., en función de la edad de los alumnos).
8. Discusión y escritura de comentarios sobre las características gráficas y discursivas de la historia (*cómo está escrita la historia* del texto fuente, en función de la edad de los alumnos).

¿Qué aprenden alumnos y profesores durante estas sesiones?

Cuando los niños son ayudados en su comprensión de los textos, cuando adquieren un repertorio oral de textos (con nombres, canciones, versos, dichos, diálogos, etc.) y han participado en actos de lectura en voz alta descubren que pueden decirse a sí mismos lo que dice el texto, es decir pueden darse “lecciones privadas” (Meek, 2004).

Los maestros que promueven este tipo de participación están dando instrumentos de aprendizaje a los alumnos a través de contextualizar las lecturas, no olvidar su aspecto material, ayudar a la memorización de trozos de textos y orientar la relación entre lo oral y lo escrito, en la localización en el texto y en la identificación de palabras.

3. PROMOVER LA REFORMULACIÓN, EL DICTADO Y LA REESCRITURA DEL TEXTO FUENTE

Las actividades anteriores llevan a una reformulación del texto fuente de forma oral que puede conducir a un dictado del texto al adulto, cuando los niños no son capaces todavía de escritura autónoma: Pueden llevar también a la selección de un formato gráfico, a la organización de las ilustraciones para reproducir el texto fuente y a su reescritura. Las actividades de reformulación garantizan la recuperación del contenido lingüístico del texto fuente, las de formato e ilustración facilitan la recuperación del contenido informativo y la reescritura, la apropiación de las formas del lenguaje escrito.

La alternancia entre escribir autónomamente y dictar, entre escribir y recordar, y entre escribir y leer la propia escritura constituye una fuente importante de aprendizajes. Los maestros promueven la escritura “en voz alta” (oralizando lo que se escribe), la “lectura con el dedo” (señalando de forma más analítica que una lectura global), así como “escribir poco a poco” (identificando el proceso para hacerlo más analítico). Desde el punto de vista tipográfico, promueven la escritura inicial con letras mayúsculas para facilitar el trabajo del alumno, pero también el recurso a letras móviles o en el ordenador. Se promueve la interacción entre los propios alumnos, en la producción por parejas con distribución de roles (uno dicta, el otro escribe), y la distribución con el adulto que hace de escriba o de lector.

¿Qué aprenden alumnos y profesores durante estas sesiones?

En el dictado al adulto, los alumnos aprenden a producir textos cuando todavía no saben escribir por sí mismos, aprenden a establecer relaciones entre la oralidad y la escritura y a diferenciar entre lo que se dice para ser escrito y lo que se dice simplemente (aprenden a diferenciar entre lo literal, la reformulación, la conversación o el comentario). La oralización de lo que se escribe, la “lectura con el dedo” y la “escritura poco a poco” ayudan en la comprensión del sistema de escritura, en especial en la correspondencia fonográfica, es decir la conciencia de la relación entre el componente sonoro y el aspecto gráfico del lenguaje.

Los profesores aprenden a diversificar sus actuaciones de modo que todas las variaciones de creatividad docente son posibles: diferenciar medios y modalidades; entre dictado al adulto, escritura manual, escritura en ordenador; entre escritura sin modelo y el uso de un modelo (en diferido y no como copia directa), representación teatral, juego con marionetas, elaboración de escenarios y personajes, fotografías, video, etc.

Las ideas aquí presentadas son el resultado de nuestra experiencia en Barcelona (España) y en Brasil. En Barcelona las hemos desarrollado en varios centros con el apoyo de la Direcció General d'Educació de la Generalitat de Catalunya¹ y en Brasil fueron estructuradas en un material llamado TRILHAS, desarrollado para la formación de maestros de educación infantil para la distribución gratuita en 210 municipios brasileños².

Para resumir, se trabajan los textos de literatura infantil, la oralidad y la escritura. Este programa puede parecer contradictorio, porque en las dicotomías generalmente aceptadas, lo escrito se opone a lo oral, los textos se oponen a las letras, y las palabras y la escritura se presentan como una actividad secundaria de la lectura. Pero la consideración de la interacción entre los alumnos que aprenden, el material y la actuación docente requiere una comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje como complementarios y distribuidos. Creemos que esta comprensión puede ser una respuesta a la preocupación actual por el pobre rendimiento en lectura y escritura de los alumnos.

1. Ver página web de la Direcció General d'Educació
<http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/index.php?module=P%E0gines&func=display&pageid=6>

2. Este material es el resultado de un convenio entre el Programa Crer Para Ver de NATURA y el Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária. (CEDAC).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARTINEZ, M. & MCGEE, L. (2000). Children's literature and reading instruction: Past, present, and future. *Reading Research Quarterly*, 35, 1, 154-169.

MEEK, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.

SEPÚLVEDA, A. & TEBEROSKY, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida*, 29 (4), 6-19.

TEBEROSKY, A. & SEPÚLVEDA, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 1, 199-218.