

ENSEÑAR A LEER PARA VIVIR

Montserrat Fons

Universidad de Barcelona

"La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél"

Paulo Friere

En esta ponencia propongo explorar algunas perspectivas que consideramos esenciales para el abordaje de la enseñanza de la lectura y la escritura y reflexionar sobre su alcance en las prácticas que se llevan a cabo en las aulas. El objetivo es darnos cuenta que implicar a los niños y niñas en actividades de lectura y escritura, reales y significativas, y acompañarles en este proceso de participación a la cultura letrada es una manera efectiva de formar buenos lectores y escritores además de ser una buena manera de enseñar a leer y a escribir.

Cuando hablamos de enseñar a leer y a escribir nuestro inconsciente nos sitúa rápidamente a las primeras edades e imaginamos fácilmente una aula de infantil o como máximo de primer curso de primaria. Sin embargo sabemos que de leer y de escribir, como de casi todo lo demás, se aprende durante toda la vida y es responsabilidad de la escuela favorecer y acompañar el proceso de formación lectora de cada niño, de cada niña, de cada joven, durante todo el tiempo que permanecen en ella. Así pues, esta aportación parte de reflexiones epistémicas y praxeológicas sobre la enseñanza inicial a fin de extraer algunas pistas que nos faciliten la potenciación y el seguimiento de la **formación de buenos lectores, como experiencia vital, a lo largo de la escolaridad.**

La tradición escolar ha distinguido siempre las actividades de lectura de las de escritura. Inicialmente se creía que los niños aprendían primero a leer y después a escribir. Más adelante enseñar a leer y a escribir fue considerado como una misma actividad, denominada *lectoescritura*. Como señala Teberosky (1996), esta simetría entre leer y escribir estaba influida por otra idea: la de concebir la lectura y la escritura como habilidades que implican únicamente procesos cognitivos periféricos, fundamentalmente visuales, motores y auditivos. Hoy sabemos un poco más de la diferencia y relación existente entre ambas actividades. Los conocimientos y procesos

que se ponen en marcha cuando se lee y cuando se escribe no son los mismos. También sabemos que no necesariamente el leer precede al escribir y sí en cambio que ambos aprendizajes, la lectura y la escritura, están interconectados, de manera que no es necesario mantenerlos separados en la escuela. Leer y escribir están relacionados fundamentalmente porque son actividades que se refieren a un mismo objeto: el texto escrito. El texto escrito entendido como un sistema de representación gráfica del lenguaje, del lenguaje que se escribe y no como un mero código de transcripción del habla (Tolchinsky, 1993). En adelante nos referiremos únicamente a la lectura pero teniendo en cuenta su relación con la escritura (muchas veces se lee para después escribir, se lee lo que se ha escrito, se lee para corregir etc.) y por supuesto con la lengua oral.

Tal como sugiere la convocatoria de estas jornadas se plantea el interrogante ¿enseñar a leer o hacer lectores? La literatura sobre el tema cuando habla de la formación de lectores hace hincapié en el calificativo de *competentes*, se trata pues no sólo de la formación de lectores sino de lectores competentes, o dicho en términos más próximos a la educación que a la tecnología se trata de la formación de **buenos lectores**. Muchas veces la formación de buenos lectores se asocia también a la creación del *hábito lector*. No faltan informes¹ sobre el desarrollo de dicho hábito según el género leído, la edad y el sexo. Todos ellos ofrecen resultados desalentadores en lo que se refiere a los índices de lectura de la población en nuestro país. Encuestas y sondeos coinciden en que niños y niñas van abandonando la práctica de la lectura a medida que van creciendo. Podríamos decir que a más edad, menos lectura. Éste es el panorama al que nos enfrentamos y aunque en esta aportación profundizamos más en la calidad que en la cantidad no podemos dejar de tenerlo presente. Para conseguir mejores resultados en lectura se estudia la posibilidad de empezar antes éste aprendizaje, de mejorar los métodos, de dedicar más horas en el currículum, etc. Evidentemente es necesario analizar dichos aspectos pero a medida que se profundiza en el concepto de alfabetización y de aprendizaje es indiscutible que este discurso, que busca la mejora exclusivamente dentro de la escuela, se queda corto, porque lo que impregna a niños y adolescente a lanzarse a leer es un conjunto de actitudes sobre el lenguaje, el habla y los

¹ Entre ellos destacamos, en el ámbito estatal, las evaluaciones realizadas por el CIDE, *Hábitos lectores de los adolescentes españoles*; y los informes realizados trimestralmente por la Federación de Gremios de Editores de España, *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros*.

textos que penetran culturalmente, tanto dentro como fuera de la escuela, y que generan razones imperiosas para leer. A lo largo de la historia de la didáctica diferentes métodos se han mostrado buenos para enseñar a leer y a escribir, pero realmente muy pocos se han mostrado eficaces para crear lectores y es que probablemente las condiciones socioculturales sean el factor determinante del proceso de alfabetización. A pesar de ello, la escuela, junto que otras instituciones como la biblioteca, puede erigirse como punto de referencia donde se experimente la necesidad de leer si consigue **ofrecer a los aprendices razones para leer más allá del propósito de la instrucción, más allá de usar la lectura únicamente para aprender a leer.**

Enseñar a leer es una actividad compleja, tanto por la naturaleza del objeto de enseñanza como por el hecho de tener presentes los distintos factores que concurren en cualquier aprendizaje. Para desentrañar dicha complejidad vamos a examinar los aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales del acto de leer, así como los aspectos derivados de la teoría de aprendizaje adoptada y de los usos de la lengua escrita por parte de la sociedad alfabetizada. De cada una de estas perspectivas especificaremos las implicaciones didácticas que se derivan a fin de orientar la revisión y la planificación de muchas de las actividades que se llevan a cabo en las aulas en relación con la enseñanza de la lectura.

LA LECTURA COMO ACTIVIDAD SOCIOCULTURAL

La lengua escrita tiene un origen social, ya que aparece para resolver la necesidad de la comunicación diferida. Las aportaciones de Vigotsky (1977) i Bajtín (1982), han sido claves para la configuración de la visión del lenguaje como una actividad social y cultural. Según Bajtín el uso del lenguaje escrito es siempre dialógico porque nunca un enunciado es independiente de los demás, sino que es respuesta a otros enunciados anteriores, insertos en un entramado comunicativo que permite su interpretación. Además el escritor no inventa en solitario su texto, sino que éste es el reflejo del diálogo entre distintas voces, cada una con su carga ideológica condicionada por el contexto en que ha surgido.

Así en los planteamientos socioculturales además de tener en cuenta el texto y el sujeto, como elementos fundamentales del proceso de lectura y escritura, se toma en consideración **el contexto**, es decir la forma como el entorno social y cultural incide en la comprensión de la lectura, en la producción de textos y en los usos que las personas hacen del lenguaje escrito.

Si convenimos, pues, que leer es una actividad comunicativa de tipo social, inserida en un entorno cultural que le da sentido, **será del todo necesario que los aprendices convivan con adultos que usen frecuentemente la lectura**, para poder descubrir y sobretodo valorar el significado de leer y poco a poco, si el adulto se lo permite, tomar parte de esta actividad. La convivencia con adultos y con iguales que usan la lectura y hablen de ella es imprescindible para que el aprendiz, sea de la edad que sea, se vea involucrado e interesado a participar del acto de leer.

De ello deriva la necesidad de que niños y adolescentes vean a sus profesores como usan con frecuencia la lectura para distintos fines. Si nos detenemos a pensar cuántas veces nuestros niños y adolescentes ven en su entorno más inmediato (familia, escuela, amigos, medios de comunicación, etc.), a personas leyendo nos daremos cuenta de que sus puntos de referencia son limitados y sucede muchas veces que nuestros alumnos no pueden experimentar la necesidad y el placer de leer porque los adultos que conviven con ellos, tanto familiares como docentes, tienen poca o nula necesidad de leer para vivir felizmente.

Ante este panorama adquiere si cabe mayor relevancia el hecho de que los docentes lean delante de los niños, ya sea en silencio para mostrar la necesidad y presencia del texto escrito en nuestro mundo cotidiano, ya sea en voz alta para ejercer de modelo como lector más experto. **Leer en voz alta para los aprendices textos interesante y con sentido debería ser una práctica habitual en todas las aulas.** Sin duda alguna es una de las mejores fórmulas para introducir, potenciar, desarrollar y mejorar la lectura de niños y niñas de todas las edades. En primer lugar porque se aprende a leer si alguien te ha leído primero; en segundo lugar porque familiariza al neolector con la sintaxis del texto escrito y concentra la atención en la comprensión; y en tercer lugar porque se aprecia la dedicación del adulto hacia los más jóvenes y se establece una relación afectiva y de complicidad entre quienes han compartido las mismas lecturas. Junto a la

lectura para los alumnos el docente debería, también, crear las condiciones para hablar y preguntarse sobre el acto lector. El diálogo que se establezca a partir de dichas preguntas, juntamente con la vivencia del uso que se haga del texto que se ha leído configuran experiencias de aprendizaje de esta actividad social directamente relacionadas con la formación de buenos lectores.

En este contexto las propuestas de actividades para aprender a leer no deberían ser otras que dejar participar a los niños y niñas en los textos escritos que se generan en la misma vida del aula. Desde leer para conocer los horarios, las señalizaciones, o las normas, leer para indagar sobre aquellos interrogantes que se plantean en el aula entorno a cualquier objetivo de aprendizaje, hasta leer para recrearse de la belleza de las palabras y de las narraciones que potencian nuestra imaginación. Sin embargo nos preguntamos ¿cómo pueden participar si todavía no conocen todos los mecanismos básicos para leer? La respuesta se encuentra en dejarles probar, dejarles hacer lo que saben, (lo que han aprendido tanto dentro como fuera de la escuela al lado de adultos alfabetizados que dialogan con ellos) y reconocerles todo lo que aportan. El papel del maestro se inscribe en la tensión entre hacer participar a cada alumno tanto como pueda pero no más de lo pueda. Ante cualquier práctica de lectura allí, donde no llega el aprendiz, acude el adulto que lo acompaña.

La perspectiva sociocultural de la escritura aporta, también, la necesidad de atender a los distintos **géneros discursivos**. Para su aprendizaje hay que crear realidades diversas que permitan a los alumnos ponerse en situación de leer textos ajustados a las restricciones que impone cada situación comunicativa, a fin de que a partir de las distintas situaciones se vayan aprendiendo progresivamente las características formales de cada una de ellos ya sea una noticia, una definición, una carta, una narración, una receta, etc.

Es del todo necesario, pues, una alta sensibilidad de los docentes para descubrir todas aquellas situaciones que aparecen en el día a día del aula que forjan diversos géneros discursivos (notas, avisos, listas, felicitaciones, mensajes breves, pactos, normas, noticias, poesías, cuentos, narraciones, informaciones, preguntas, catálogos, colecciones, juegos, etc. etc.) para convertirlos en **prácticas sociales de lectura que desvelen el interés de los alumnos para participar en ellos y aprenderlos.**

EL ACTO DE LEER COMO PROCESO COGNITIVO

Leer es el proceso mediante el cual se comprende un texto escrito. De esta definición basada en el modelo interactivo de lectura cabe destacar la relevancia que tiene el término **comprensión**, pues aunque parezca obvio que leer es básicamente comprender no siempre ha sido así y aun hoy muchos maestros que relacionan leer con la habilidad de descodificar. Es más, está tan profundamente arraigado el concepto de leer como habilidad de descodificación que incluso aceptando que leer es comprender se siguen haciendo prácticas en las aulas de enseñanza del código de manera descontextualizada, pensando que una vez se domine la descodificación, se dará paso a la comprensión y más adelante a los usos sociales del texto escrito. Esta visión compartimentada y secuenciada de los aprendizajes complejos responde a la larga influencia de las teorías conductistas en el aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva **cualquier actividad de lectura en el aula debe tener por objeto la comprensión en un contexto de uso significativo**, sin ningún tipo de concesión. Para lograr la comprensión de textos concurren distintos procesos cognitivos, tanto ascendentes (descodificación, reconocimiento de palabras, acceso lexical) como descendentes (formulación y verificación de hipótesis, anticipación, construcción de expectativas, inferencias, interpretación) de forma complementaria y concurrente. Para la formación del buen lector debe atenderse a ambos de forma interrelacionada, recurrente y significativa y no de forma acumulativa, ni en un orden jerárquico preestablecido. No hay un camino único, la competencia lectora se caracteriza justamente en elegir el mecanismo (ascendente o descendente) más oportuno en cada momento para lograr comprender el texto. Ante el debate permanente sobre el papel de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura entre los que sostienen la necesidad de cierto grado de desarrollo del conocimiento fonológico previo para que el niño pueda leer y los que, aun reconociendo su importancia, mantienen que no debe enseñarse previamente, porque el propio aprendizaje del texto escrito desarrollará dicha conciencia, nuestra experiencia se inscribe en la segunda opción, pero tomando como fundamento una perspectiva más vigotskiana que biológica, valoramos la necesidad de

la interacción entre el docente y el discente para facilitar y acompañar el desarrollo de la citada conciencia fonológica.

Para formar buenos lectores sostenemos que la necesaria enseñanza de la relación grafo-fónica derive de una situación de uso real de la lectura y nunca se presente de modo aislado o fragmentado. No queremos despedazar el texto para que el niño responda a una pequeña parte, porque ello es quitar sentido al acto lector y porque ello no es leer, sino que queremos acercar el niño al texto real, tal como es, en el contexto que se produce y con toda su complejidad. Al proponer experiencias completas de lectura completas, llenas de sentido para el alumnado, surgen muchas situaciones en las que se requiere reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua escrita. En este contexto el docente puede enfocar su interacción con el discente hacia la reflexión metalingüística² de manera que éste aprenda de forma contextualizada tanto los conocimientos referidos al código, como al texto, como al discurso, que le son necesarios para convertirse en buen lector.

La concepción de la lectura como comprensión del texto escrito implica, siguiendo a Solé (1992) tener presente lo siguiente:

Leer es un *proceso activo*, porque quien lee debe construir el significado del texto interactuando con él. Eso quiere decir que el significado que un escrito tiene para quien lo lee no es una réplica del significado que el autor quiso darle, sino una construcción propia en la que se ven implicados el texto, los conocimientos previos del lector y los objetivos con los que se enfrenta.

Leer es *conseguir un objetivo*, ya que siempre leemos por algún motivo o finalidad. Aunque los objetivos y finalidades de la lectura pueden ser muchos y variados, y un mismo texto puede leerse para distintos propósitos, conviene tener presente que el objetivo es el que guía la lectura. El objetivo determina tanto las estrategias que se ponen en marcha para la comprensión como el control de esta comprensión que de

² Bigas et al. (2001) constatan que “Aparece reflexión metalingüística en las actividades de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en las situaciones reales y funcionales, en los niños de 3 a 5 años. Ésta se manifiesta de diversas maneras y está asociada a las intervenciones de la maestra. Sus demandas son las que propician la reflexión metalingüística y por tanto el adulto *puede*, desde el principio de la escolaridad infantil, incorporar conscientemente estrategias que la propicien y la hagan posible”

forma inconsciente se va ejerciendo desde la lectura. Mientras leemos y comprendemos no nos percatamos de dicho control, pero cuando aparece algún obstáculo, se interrumpe la fluidez para encontrar la solución y seguir adelante o abandonar la lectura. De ello se desprende que todas las actividades de lectura deben incluir el compartir para qué se lee, con qué objetivo. Las propuestas pueden ser diversas: para saber de que trata el texto, para hallar una información concreta, para emitir un juicio, para dejarse llevar por la imaginación, para observar las palabras usadas para crear determinadas sensaciones, etc. Hay tantas maneras de leer como objetivos de lectura nos propongamos. El aprendiz, sea de la edad que sea, y con los conocimientos que tenga, **ha de saber en todo momento para qué lee.**

Leer es un *proceso de interacción* entre quien lee y el texto. Quien lee debe hacerse suyo el texto, relacionándolo con lo que ya sabe; y, también, debe adaptarse al texto, transformando sus conocimientos previos en función de las aportaciones del texto. Es lo que Smith (1990) denomina la interacción entre la *información visual*, aportada por el texto, y la *información no visual*, aportada por quien lee poniendo en juego su competencia lingüística, sus conocimientos previos, su interés y su propósito de obtener un significado. También Harste y Burke (1982) hacen referencia a esta interacción cuando definen la lectura como *pensamiento estimulado por el texto impreso*. Dicho en otras palabras lo que más influye en la comprensión de un texto es lo que conocemos previamente de él. Por ello será preciso **dedicar el tiempo necesario, antes de leer, a compartir aquello que los alumnos, saben, por ínfimo que sea, respecto al contenido, a la forma y a la función de lo que se va a leer y respecto al autor del texto**, para que afloren los conocimientos individuales y se enriquezcan con las aportaciones de los demás.

Leer es implicarse en un *proceso de predicción e inferencia continua*. Este proceso se basa en la información que aporta el texto y en el propio bagaje del lector. La persona que lee formula una hipótesis sobre el significado del texto que leerá y también de sus partes mientras va leyendo, a partir de indicios que le ofrece el contexto y el mismo texto y en función de sus conocimientos previos, intereses y propósitos. A medida que el lector va leyendo verifica o refuta la hipótesis inicial y, al mismo tiempo, elabora nuevas hipótesis para seguir leyendo.

Para que dichos procesos puedan desarrollarse debemos ser muy cuidadosos con los materiales que ofrecemos a los niños y a los adolescentes para enseñarles a leer. Es imprescindible que los textos sean reales, los textos manipulados y simplificados para que los niños aprendan a leer no sirven. De todo ello se desprende que **los materiales que ofrecemos a los niños para que lean pueden ser más o menos complejos pero deben ser textos que circulan en la vida real**, con todas sus características. Sirva para esa reflexión el siguiente ejemplo sobre el uso de las listas.

Un día Tábata y Noemí estaban leyendo la lista de ingredientes de una receta de cocina para hacer una tarta. Haciendo uso de sus conocimientos habían leído: *huevos, azúcar* y delante de la siguiente palabra que empezaba por “L” , Tábata dijo entusiasmada: *¡leopardo!* (en la clase estaban estudiando Los leopardos), pero inmediatamente dijo: *¡Ay no!* Y las dos se echaron a reír... Este *¡Ay no!* manifiesta claramente cómo Tábata controlaba la comprensión de lo que leía. ¿Hubiera podido controlar la comprensión si en lugar de los ingredientes de una receta le hubiéramos propuesto leer una lista con *lápiz, león, limón, lobo, lupa?* Si para que aprendan a leer ofrecemos listas con *lápiz, león, limón, lobo, lupa* toda la atención de los neolectores se va a concentrar en el descifrado del código, sin posibilidad de predicción, y menos aún de búsqueda de significación y control de la comprensión, como si leer fuera un juego de relación grafo-fónica únicamente. En cambio si ofrecemos listas con sentido real, *huevos, azúcar, leche, harina* con un objetivo funcional (ingredientes para hacer una tarta va más allá del objetivo de aprender la letra ele) las palabras de la lista se han convertido en un conjunto de ingredientes que hay que tener para elaborar la tarta. Los textos reales posibilitan hacer predicciones, porque quien lee si aplica sus conocimientos, sabe que en la lista que está leyendo sólo puede encontrar nombres de ingredientes; puede establecer hipótesis a partir de algún indicio gráfico, y, sobre todo, comprobar si tiene sentido lo que interpreta tanto a partir de las letras como de sus ideas previas. **Buscar sentido a sus lecturas es la principal cualidad del buen lector.**

ASPECTOS EMOCIONALES RELACIONADOS CON LA ACTIVIDAD DE LEER

Los factores afectivos y valorativos son los que tiene más incidencia en los estudios sobre las causas del alejamiento del alumnado de la cultura escrita. Siguiendo a Cassany

y otros (1994) destacaremos tres ámbitos relacionados con los aspectos de actitud y motivación respecto a la actividad de leer, tanto o más importantes para su aprendizaje que los conocimientos y habilidades requeridos: (a) el yo que lee, o cómo se siente el alumno cuando lee; (b) la concepción que tiene el alumno del texto escrito; (c) las actitudes que se desarrollan según se centre la atención en el proceso o en el producto.

Puesto que la motivación para leer tiene una estrecha relación con la función que se atribuye al texto que se lee, y con las representaciones que el alumno tiene respecto al contexto de dicho texto y del mundo de la escritura en general, es imprescindible que durante los primeros pasos y todos los siguientes de este aprendizaje **el niño construya relaciones positivas con los escritos**. Por ello los contextos que se crean en el aula para leer han de permitir al aprendiz probar de leer sin ningún tipo de miedo, ni de turbación o desasosiego y con la seguridad de que sus intentos serán aceptados por el docente y, también, por sus compañeros. Maestros y profesores a través de sus intervenciones declarativas y de medios tan sutiles como la mirada, el gesto o el tono de voz deben asegurar que cualquier intento de lectura de sus alumnos será valorado positivamente como fuente de aprendizaje y nunca será susceptible de ser puesto en ridículo.

Establecer un **clima de seguridad afectiva** en el aula es indispensable para poder entender el error como fuente de aprendizaje. Este clima se consigue entre otras muchas cosas, aceptando a todos y a cada uno de los alumnos como personas que aprenden, independientemente de lo que sepan. Cada alumno debe percibir que el maestro lo acepta incondicionalmente, que lo quiere en el grupo y que le hace un hueco para que se sienta cómodo y se reconozca, junto a sus compañeros, como miembro de un colectivo que aprende con distintos ritmos. También, el clima de seguridad afectiva se construye confiando incondicionalmente en las propias capacidades de los alumnos y reconociendo e interpretando todos sus intentos de lectura, cualesquiera que sean, como los hechos más interesantes que han podido suceder durante el día. **Más confianza en cada alumno y en cada alumna que en las actividades o en el método de enseñar a leer y a escribir es lo que realmente se necesita.**

LA TEORÍA DE APRENDIZAJE ADOPTADA ORIENTA EL PAPEL DEL DOCENTE

Enseñar a leer no es una actividad aparte de los demás aprendizajes que la escuela se plantea. La concepción socioconstructivista del aprendizaje que prevalece en estos momentos asume que la estructura cognitiva humana está configurada por una red de esquemas de conocimientos y aprender equivale a elaborar una representación, a construir un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de conocimiento. Aprender no es acumular ya que **aprender implica necesariamente reelaboración y modificación de los conocimientos que ya se poseen**. Esta concepción no es compatible con una visión basada en la pura transmisión de conocimientos propia de la escuela tradicional. Ahora el maestro es el mediador y por ello ha de conocer tanto el objeto de enseñanza como el proceso que realiza el niño para aprenderlo.

No hay duda de que cada alumno llega a la escuela con un bagaje distinto de experiencias relacionadas con la lectura. Conocer su punto de partida y su historia anterior es clave para poder desarrollar un aprendizaje significativo, pero esto no es fácil. En primer lugar porque cada uno es particular y diferente y, en segundo lugar, porque el punto de partida no es estable y se va modificando en unidades de tiempo irregulares. No obstante la actitud del docente de observación y de escucha de las actuaciones de cada alumno permite acercarse a los diferentes esquemas de conocimientos e interpretar la representación que cada uno elabora de la función social de la lengua escrita y de los mecanismos de su funcionamiento. Esta actitud de interés por saber cómo se desarrolla cada niño debe ser constante, porque si en la mayoría de los aprendizajes los alumnos aprenden dentro y fuera de la escuela, en éste las interacciones se multiplican. Para acercarnos a los conocimientos de cada alumno es necesario **crear situaciones que estimulen al aprendiz a probar de leer como sepa y a formular cuantas preguntas le sugiera**. Cada intento de lectura por parte del alumno es una oportunidad para el maestro de aproximarse a los esquemas de conocimiento del aprendiz y orientar así su intervención didáctica.

Podemos destacar la importancia de **no intervenir precipitadamente** ya que a menudo las prisas nos llevan a interpretaciones erróneas. El día que Marina se equivoca de cartel y coge el de *Martina* en lugar del suyo y tenemos tiempo para preguntarle como sabe que pone su nombre, en lugar de darle explicaciones acerca de la diferencia de una sola letra, *la letra te*, entre los dos nombres –*Marina i Martina*–, podremos intervenir más favorablemente si escuchamos su interpretación porque sabremos si se ha confundido

porque sólo reconoce su cartel porque está arrugado, porque empieza por *M* o porque se confundió de una letra.

Dejar tiempo para que cada niño y niña explicita sus conocimientos y los comparta con los demás es esencial. Por ello **resulta ineludible diseñar situaciones de lectura colaborativa y de interacción verbal empleando todo el tiempo que sea necesario.**

LAS PRÁCTICAS EN EL AULA PARA LA FORMACIÓN DE BUENOS LECTORES

Hemos visto cómo las prácticas para formar buenos lectores exigen un replanteamiento a fin de integrar los aspectos lingüísticos, socioculturales, cognitivos y emocionales de manera inseparable y que la alfabetización inicial y a lo largo de la escolaridad debe centrarse en la práctica del uso real de la lengua escrita en el aula. Nos falta, ahora, concretar cuáles son los usos habituales de la lengua escrita en nuestra sociedad alfabetizada, para poder ofrecer a los escolares todo tipo de situaciones en las que sea imprescindible el uso de la lengua escrita para que implicándose en ellas se formen como lectores.

Para sistematizar los usos de la lengua escrita nos basaremos en Tolchinsky (1990), quien afirma que el resultado de la alfabetización va más allá del dominio del alfabeto e incluye:

- **Resolver cuestiones de la vida cotidiana, o uso práctico.** Desde esta perspectiva la lectura es considerada como instrumento para vivir autónomamente. Contempla esencialmente el aspecto de adaptación y comprende todos aquellos usos prácticos que tiene por objetivo satisfacer las necesidades cotidianas de una sociedad alfabetizada: horarios de trenes, cajeros automáticos, formularios, prospectos, etc.

En el funcionamiento cotidiano de la vida de una aula, se dan múltiples circunstancias en las que se utiliza el texto escrito para fines prácticos, como por ejemplo establecer pactos, recordar fechas y entregas de trabajos, formar grupos, controlar la asistencia, usar el calendario para planificar, reconocer las pertinencias, organizar los espacios, interpretar los letreros, etc. La idea fundamental es convertir todas estas experiencias de uso cotidiano de la lectura en situaciones de aprendizaje.

Es decir acercar a los alumnos este uso habitual de la lengua escrita en el aula para que se involucren en ellas y con el acompañamiento del adulto vayan apropiándose de su conocimiento.

- **Acceder a la información y a formas superiores de pensamiento, *uso científico.*** Desde esta perspectiva se considera que una persona alfabetizada no es sólo aquella que está más adaptada, sino aquella que tiene acceso a más información y que usa la lectura para la potenciación del conocimiento en su sentido más amplio, con el progreso individual y colectivo que ello comporta. Contempla esencialmente el aspecto de *poder* que posee la persona que accede a la información y que amplía i reformula conocimientos como algo vital.

Aprender a leer implica apropiarse también de esta función. Para captar el sentido y alcance de esta dimensión habrá que involucrar a los aprendices en actividades de uso de textos informativos, descriptivos y argumentativos de diversa complejidad pero reales (libros de conocimientos, revistas de divulgación científica, enciclopedias visuales, manuales, etc.) ya sean en papel o en pantalla. Hay un conocimiento que se crea y se mantiene exclusivamente a través del lenguaje escrito, con el único apoyo del texto. Esta posibilidad de crear representaciones a partir de los textos (Teberosky, 1996) y de participar de la experiencia de una realidad textual, ocupa una posición privilegiada en el habla y en el pensamiento de todos los alfabetizados, y también la ocupa la realidad escolar. Entrar en la dinámica de este tipo de texto significa para muchos alumnos triunfar académicamente. Por ello su uso debe estar presente desde la perspectiva de enseñar a leer y desde la perspectiva de enseñar las distintas materias, favoreciendo y aprovechando todos los interrogantes que los alumnos se plantean en un momento dado (hemos observado el uso de la lectura con pasión por parte de alumnos de 2º curso de primaria ante preguntas que se han planteado como *¿Corre más un leopardo o un guepardo?*, *¿Los koalas tienen cola?*, *¿Cómo crecen las uñas?* *¿Quién empieza una guerra?*, etc.) para percatarse como la lectura aporta conocimientos.

- **Apreciar el valor estético, o *uso literario.*** Desde esta perspectiva se recalcan los aspectos relativos a la belleza. Contempla los aspectos retóricos, poéticos o estéticos del lenguaje y se atiende a la capacidad del texto escrito para expresar sentimientos,

provocar ambigüedades y crear mundos imaginarios, buscando la mejor forma de expresarlos. Es el uso más sublime y gratuito de la lectura.

Mayoritariamente los niños entran en contacto con el uso literario del texto escrito antes de llegar a la escuela en mayor o en menor grado según el nivel de alfabetización de su alrededor. Seguramente más de uno ha tenido cuentos en sus manos y ha oído algún refrán, adivinanza, poesía o canción, y seguramente casi todos han estado en contacto con la publicidad, que frecuentemente contiene elementos literarios. Este baño que lleva el niño de la comunidad en que vive debe verse potenciado y enriquecido por las experiencias que una escuela habitada por la literatura alcance ofrecerle.

De forma parecida a los anteriores usos la idea fundamental es convertir los contactos con los textos literarios, ya sean narraciones, poesías y juegos lingüísticos en experiencias positivas y gratificantes que permitan aprender.

Como señala Tolchinsky (1990), los tres componentes implícitos en el concepto actual de alfabetización no forman parte únicamente de la representación cultural de las personas alfabetizadas, sino también de las que se encuentran en proceso de alfabetización y de las que han quedado fuera de este proceso. Por este motivo la escuela, a la que todo el mundo reconoce la función de enseñar a leer, no puede obviar ninguno de sus tres usos en el cuando y el cómo se plantea dicha enseñanza. Sólo así el alumno construirá y confirmará unas expectativas adecuadas a la representación cultural que nuestra sociedad tiene sobre lo que se espera de él cuando sea un buen lector.

PARA CONCLUIR

Las prácticas en las aulas para enseñar a leer y formar lectores deben integrar los aspectos lingüísticos, cognitivos, socioculturales y emocionales de manera inseparable. Dichas prácticas incluyen que los docentes y otros lectores más experimentados lean para los aprendices. Leer en voz alta para los alumnos, de cualquier edad, es la forma más privilegiada de abrir la puerta, interesar y dar la bienvenida a los que invitamos a crecer dentro de la comunidad de lectores. La alfabetización inicial y a lo largo de la

escolaridad debe centrarse en la práctica del uso real de la lengua escrita en el aula. Textos para resolver cuestiones prácticas de la vida cotidiana, textos para potenciar el conocimiento y textos para disfrutar de la imaginación y el placer estético son la base para que con una adecuada intervención del docente, los niños y niñas se formen en el universo de la lectura con sentido y dicho aprendizaje les sirva para vivir en este complejo mundo lleno de letras, palabras y textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M.M. (1982): *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.
- Bigas, M. y otros (2001): "La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis de situaciones en aulas de 3 a 5 años" en Camp, A. (ed.): *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona. Graó.
- Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Camps, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.
- Cassany, D. y otros (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.
- Ferreiro, E. (1991): *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires. Aique,
- Ferreiro, E. y A. Teberosky, (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.
- Fons, M. (2004): *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso de la lengua escrita en el aula*. Barcelona. Graó.
- Fons, M. (2005): "El papel del maestro: hacer lectores y escritores" *Infancia*. Barcelona. Asociación de maestros Rosa Sensat.
- Fons, M. (2006): "La complexitat de l'ensenyament inicial de l'escriptura", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 40 (11-19). Barcelona. Graó.
- Harste, J. y C. Burke (1982): "Predictibilidad de un universal en la escritura" en Ferreiro, E. y otros (ed): *Nuevas perspectivas sobre los proyectos de la lectura y escritura*. México. Siglo XXI.
- Olson, D.R. (2004): "Alfabetización y educación: tres problemas para una teoría de la lecto-escritura" *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2), (155-163).
- Ribera, P. (2008): *El repte d'ensenyar a escriure*. Valencia. Perifèric edicions
- Ribera, P. y I. Ríos (1998): "La planificación oral del texto escrito: una propuesta para educación infantil", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 17 (20-31).
- Ríos, I. (2003): "Enseñar a planificar o enseñar a escribir" a Ramos García, J. (ed): *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla. M.C.E.P.
- Smith, F. (1990): *Para darle sentido a la lectura*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE (MIE)
- Teberosky, A. (1996): "Glossa sobre el coneixement de l'escriptura" *VII Jornades de Llengua a l'ensenyament obligatori*. L'Hospitalet del Llobregat (Barcelona). Fundació Pineda.
- Tolchinsky, L. (1990): "Lo práctico, lo científico y lo literario. Tres componentes en la noción de alfabetismo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6 (53-62).
- Tolchinsky, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona. Anthropos.
- Tolchinsky, L. y R. Simó (2001): *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona. ICE-Horsori.
- Vigotsky, (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.
- Wells, G. (1986): *Aprender a leer y escribir*. Barcelona. Laia/Cuadernos de Pedagogía, 1988.