

El constructivismo en el aula

Intervención docente en situaciones didácticas donde los niños aprenden a leer por sí mismos

María Claudia Molinari | Magíster en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV, México D. F.). Profesora de la Universidad Nacional de La Plata, Rep. Argentina.

Conferencia central en el *V Congreso Mundial de Educación Infantil*. AMEI-WAECE – Secretaría de Educación del Estado de Michoacán, México. Morelia, 8 de abril de 2005. Su publicación en *QUEHACER EDUCATIVO* ha sido autorizada por la autora.

La relación entre constructivismo y enseñanza ha adquirido sentidos diversos a lo largo de los años.

Muchas veces ha circulado como rótulo simplista para calificar a los docentes como “buenos” o “malos” enseñantes (“maestros constructivistas” versus “maestros conductistas”); ha sido invocado como fundamento erróneo para asignar al docente un lugar secundario en las propuestas del aula, en espera de un niño que “construye” solo, interactuando con el objeto de enseñanza; ha dado fundamento a diversas interpretaciones aplicacionistas de la didáctica en las que –tal como se ha discutido en diversos trabajos– las situaciones experimentales de investigación se han constituido en actividades para el aula y los procesos cognitivos en contenidos de enseñanza y pautas de evaluación (Brun, 1980; Coll, 1983; Ferreiro, 1985; Lerner,

1996). En esta exposición atribuimos otro sentido al “constructivismo en el aula”.

La epistemología y psicología genética aportan a la didáctica el marco desde el cual comprender los procesos de adquisición de los conocimientos en distintos dominios, entre ellos, la lengua escrita. Las investigaciones psicolingüísticas y psicogenéticas explican el proceso por el cual los niños pasan de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento al interactuar con este objeto y con las prácticas de quienes leen y escriben en el contexto social. Desde estos aportes se comprende el sentido de ciertas respuestas no convencionales como expresión del saber infantil acerca de qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa; es posible conceptualizar la escritura como un objeto cultural complejo al que se accede resolviendo problemas de

naturaleza conceptual y no meramente perceptual de asociación entre letras y sonidos; se advierte claramente el valor de las interacciones sociales como fuente de información en este proceso constructivo (Ferreiro y Teberosky, 1979, 1981; Ferreiro y Gómez Palacio, 1979, 1982; Ferreiro, 1997, 1991; Teberosky, 1982).

A partir de estas investigaciones se replantea la función del maestro en las situaciones didácticas, el lugar de los niños en las clases y el sentido del objeto y las prácticas sociales que se proponen comunicar. En palabras de Lerner, desde la perspectiva constructivista el problema es

«...cómo hacer para que la autoridad del maestro sea utilizada ya no para imponer sus ideas, sino para proponer situaciones problemáticas que hagan necesaria la elaboración de nuevos conocimientos por parte de los niños (...), para legitimar el derecho de los alumnos a reelaborar el conocimiento, poniendo en acción sus propias conceptualizaciones –aunque sean erróneas– y confrontándolas con las de sus compañeros, para promover un efectivo intercambio de información y funcionar él mismo como fuente de informaciones que resulten significativas (...), para tender puentes entre los conocimientos producidos por los niños y el saber social» (Lerner, 1996:93).

La enseñanza de la lectura en los momentos iniciales de la alfabetización es el foco desde el cual intentaremos algunas respuestas a estos interrogantes. En primer término, caracterizaremos el sentido de las prácticas de lectura en el jardín de infantes. En segundo lugar, el funcionamiento de situaciones didácticas donde los niños leen por sí mismos. El propósito es analizar el lugar del docente y de los alumnos en una propuesta constructivista, y el sentido que adquiere la lectura en cuanto contenido que se comunica en dicha situación.



El sentido de las prácticas de lectura en las salas del jardín de infantes¹

La interacción temprana con la lengua escrita se traduce en mejores oportunidades de aprendizaje para los niños. Desde su ingreso al jardín, los pequeños pueden acceder a la cultura escrita a través de variadas propuestas a fin de introducirlos en el mundo letrado y no solo en el conocimiento de las letras.

La conceptualización del proceso lector y de la forma en que los niños acceden de manera temprana a este saber, fundamenta en gran medida estas decisiones didácticas. Las investigaciones psicolingüísticas han caracterizado el acto de lectura como un proceso transaccional de construcción de significado en el que están involucrados el lector, el texto y el contexto en el cual este proceso se desarrolla (Goodman, 1996). Señalan que no hay una sola manera de leer, sino que el proceso de lectura asume rasgos distintivos según los propósitos que guían la actividad del lector (Solé, 1993). Desde hace tiempo sabemos que se trata de un proceso complejo de coordinación de informaciones de distinta naturaleza tendiente a construir significado y que este proceso complejo no es ajeno a los niños en la etapa de alfabetización inicial. Las investigaciones psicogenéticas explican las distinciones que realizan entre lo que está escrito y lo que efectivamente puede leerse; informan sobre la manera en que los niños logran dar sentido a los textos en tareas de interpretación, fundando inicialmente sus anticipaciones en los datos aportados por el contexto –imágenes, por ejemplo– y coordinando esta información con los datos cuantitativos y cualitativos del texto (cuántas y cuáles letras aparecen escritas).

¹ En este trabajo se denomina "jardín de infantes" a la institución del Nivel Inicial que atiende a niños de 3 a 5 años.



A través de diversas situaciones didácticas, la institución de educación infantil enseña a leer comunicando las prácticas de lector de manera similar a como suceden en el contexto social.² En el marco de estas prácticas se inicia a los alumnos en los quehaceres que los lectores ponen en juego cuando se enfrentan a los textos con distintos propósitos, en el conocimiento del lenguaje escrito en diversos géneros de circulación social y en la comprensión del sistema de escritura convencional (Lerner y otros, 1999).

Para abordar estos contenidos se diseñan situaciones de lectura por el docente y situaciones de lectura donde los niños por sí mismos resuelven problemas al interpretar los textos. En ambos casos, el maestro enseña a leer.

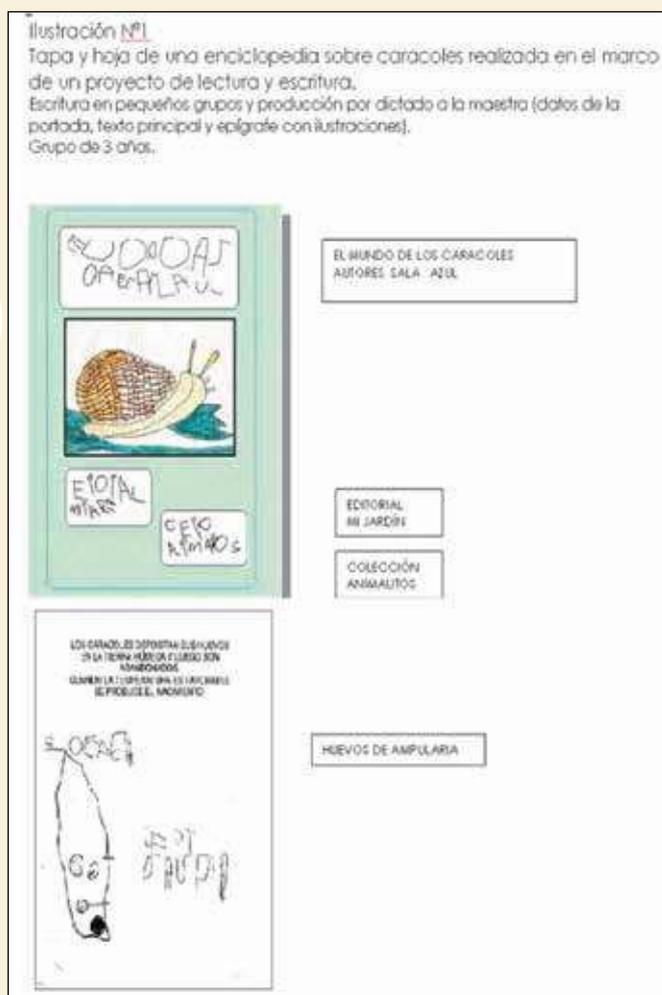
Cuando el docente lee en clase les entrega con su voz textos ficcionales y no ficcionales, asume la posición de lector, da “vida a las marcas lingüísticas” ejerciendo una práctica cultural con historia. Cuando los niños asumen por sí mismos tareas de lectura, el maestro diseña un conjunto de propuestas similares a las que los lectores realizan en el contexto social a fin de preservar su sentido en las salas. Para enseñar a leer les propone asumir desde el comienzo posiciones de lector –no de descifrador– aun cuando no logren hacerlo de manera convencional.

Estas situaciones de enseñanza posibilitan la asimilación y coordinación progresiva de informaciones tendientes a la obtención de significado, propiciando que los niños empleen distintas estrategias. En estas propuestas, el maestro interviene expresamente con la intención de favorecer el proceso de coordinación de informaciones entre aquello que los alumnos saben, los datos provistos por el texto y las informaciones del contexto (Molinari, 1999).

Las situaciones didácticas se caracterizan por presentar la escritura de manera contextualizada, en el sentido de estar siempre acompañada de un contexto material (Ej: dibujos o fotos en su soporte habitual) y/o un contexto verbal (información que suministra el maestro acerca de lo que está escrito) (Kaufman y otros, 1989). Tal como se advierte, además de las letras, otras informaciones pueden ser consideradas por los niños en el proceso de interpretación.

Las experiencias de lectura por el docente y por sí mismos introducen a los alumnos en la complejidad de la cultura escrita a través de la interacción con diversos materiales de circulación social. Estas interacciones los constituyen en lector y dejan huellas en sus prácticas de escritor. Tal como se advierte en la siguiente producción, la frecuentación temprana con la lengua escrita en libros informativos se constata en el texto y en el paratexto de esta publicación.

² En las propuestas a las que hacemos referencia, la enseñanza de la lectura y la escritura se desarrolla de manera simultánea, es decir, en las salas se plantean tanto problemas de producción como de interpretación. Resulta necesario aclarar qué entendemos por enseñar a leer y escribir en el jardín de infantes. «Cuando decimos que desde muy pequeños los niños pueden iniciar el proceso de comprensión de la lectura y la escritura, decimos en realidad que ya se están alfabetizando. Por eso, y porque además resulta un contenido valioso desde el punto de vista cultural, el jardín debe asumir un **compromiso alfabetizador**. Pero este compromiso no debe confundirse con la producción alfabética. **No significa estipular niveles de logro por salas o edades, ni adquirir la alfabetización del sistema al egreso del jardín.** Supone trabajar los contenidos de manera sistemática y con propósitos claros. Enseñar desde las posibilidades de los niños para su transformación» (Molinari, 2000:19-20).



Tapa y hoja de una enciclopedia sobre caracoles realizada en el marco de un proyecto de lectura y escritura.

Escritura en pequeños grupos y producción por dictado a la maestra (datos de la portada, texto principal y epígrafe con ilustraciones). Grupo de 3 años.³

Una situación didáctica donde los niños leen por sí mismos: exploración de libros con el objeto de localizar una información específica

Como se ha demostrado en diversas experiencias didácticas con alumnos de jardín de infantes y de educación básica que aún no leen de manera convencional, los niños pueden “leer” por sí mismos con el propósito de localizar informaciones específicas (Castedo y otros, 1999, 2001a y 2001b; Nemirosky, 1999; Lerner, 2001; Molinari, 1997, 2002). Entre otras opciones, pueden leer al explorar materiales enciclopédicos; cuando procuran localizar adivinanzas preferidas para una recopilación; cuando la consigna es identificar –entre un conjunto de libros desconocidos– algunos títulos que el maestro ha propuesto listar y/o leer.

³ Docente: Graciela Brena. Jardín de Infantes de la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Coord. área Didáctica de la Lectura y la Escritura: C. Molinari.

En estas situaciones, el docente plantea problemas de lectura para que los niños logren avanzar en la interpretación. Al enfrentarse a estos problemas, los alumnos tienen oportunidades de anticipar aquello que creen que podrá decir a partir de considerar pistas del texto y del contexto; de asumir por momentos la responsabilidad de autocontrolar sus interpretaciones, confirmándolas o reformulándolas.

Para analizar el funcionamiento de esta modalidad de enseñanza en las salas del jardín, seleccionamos una de las tareas anteriormente mencionadas: la situación en la cual el docente propone a los niños localizar –entre un conjunto de libros desconocidos– aquel o aquellos cuentos que desea leer. La tarea los enfrenta al problema de decidir **DÓNDE DICE** el título que el docente solicita (“Busquen entre los libros el cuento cuyo título es...”). Disponiendo de variados ejemplares y en pequeños grupos, los alumnos de 5 años que aún no leen de manera convencional deben localizar y justificar dónde dice aquello que saben que está escrito. En este caso, el maestro aporta contexto verbal a través de su lectura, es decir, informa acerca de lo que efectivamente dice (menciona los títulos de los libros, sin efectuar señalamientos que los identifiquen).

En los siguientes apartados analizaremos algunos de los criterios que orientan la selección del material y –a través de fragmentos de clase– las interacciones en el aula, con especial referencia a las intervenciones del docente en el transcurso de las clases.

Decisiones didácticas con respecto al material

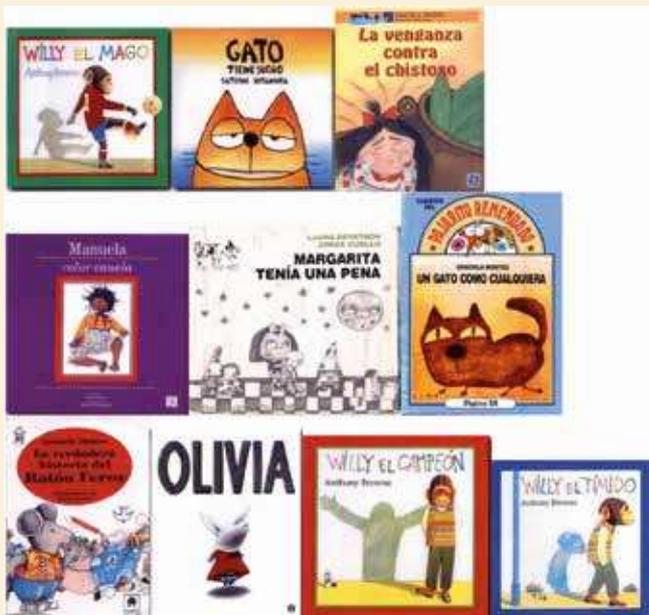
Los materiales de lectura son una variable central de las situaciones de enseñanza. Qué libros seleccionar según las posibilidades lectoras de los alumnos y qué intervenciones es posible imaginar a partir de sus portadas, son decisiones que el maestro toma durante la planificación de la clase. En todos los casos, por cierto, valorando inicialmente la calidad de las obras.

A partir del conocimiento aportado por las investigaciones psicogenéticas sobre el proceso de interpretación en los niños, al seleccionar los libros considera características cualitativas y cuantitativas de la escritura del título así como su relación con la ilustración de la tapa.

Sabemos que en etapas iniciales, los niños pueden atribuir significado exclusivamente a partir de los datos del contexto, sin considerar ninguna de las propiedades del texto en dicha interpretación. En el proceso de construcción de significados, estas relaciones entre el texto y el contexto van variando. Las propiedades del texto empiezan a ser tomadas en consideración por los niños, tanto en sus aspectos cuantitativos (cuántas letras-palabras) como cualitativos (cuáles letras).

Conociendo estas respuestas infantiles, el maestro toma decisiones sobre la relación entre título e ilustración. Si la imagen seleccionada no alcanza para decidir si se trata de la obra que solicita, el maestro tendrá ocasión de intervenir para que los niños intenten considerar pistas en la escritura del título. A fin de que los alumnos avancen en este proceso de construcción, el docente también puede seleccionar títulos con características diversas, sobre los cuales podrá plantear nuevos problemas, por ejemplo, atendiendo al tipo y tamaño de letras, a la extensión del título y su distribución en líneas gráficas, a las similitudes y las diferencias entre títulos (letras y/o palabras).

Las opciones siguientes resultan significativas en razón de los problemas enunciados. Algunas tapas nos servirán de ejemplo:



Sobre las relaciones imagen-título en las tapas

- Ilustraciones que no remiten claramente al sentido de título (*Willy el mago*); ilustraciones que presentan mayor vinculación con el nombre de la obra (Ej: *Gato tiene sueño*).
- Más de un libro –por sus imágenes– puede remitir al sentido del título solicitado (Ej: las imágenes de los libros *La venganza contra el chistoso* o *Manuela color canela* con respecto al título *Margarita tenía una pena*; la ilustración de *Gato tiene sueño* con respecto al título del cuento *Un gato como cualquiera*).

Sobre aspectos cualitativos y cuantitativos de los títulos

- Tipo de letra (todas/algunas mayúsculas y minúsculas o imprenta-cursiva. Ej: *Manuela color canela* presenta tipos diferentes).
- Tamaño de las letras (Ej: el mismo tamaño en todo el enunciado o variable como en *Gato tiene sueño* o *La verdadera historia del Ratón Feroz*).
- Cantidad de líneas gráficas (Ej: el título en una línea gráfica o presentado en más de una línea como en *Manuela color canela*, *La verdadera historia del Ratón Feroz* o *La venganza contra el chistoso*).
- Títulos contrastantes según su extensión (Ej: *La venganza contra el chistoso* y *Olivia*).
- Títulos con palabras compartidas (Ej: *Willy el tímido* – *Willy el mago* – *Willy el campeón*; *La venganza contra el chistoso* – *La verdadera historia del Ratón Feroz*).
- Títulos con las mismas letras, por ejemplo, al inicio y/o finalización (Ej: *Manuela color canela* – *Margarita tenía una pena*).
- Títulos “despejados” (Ej: *Olivia*) o títulos impresos junto a otros datos como autor, ilustrador, colección, editorial (Ej: *Gato tiene sueño* junto al nombre del autor; *La verdadera historia del Ratón Feroz* junto al nombre de la autora y de la ilustradora).

Problemas e intervenciones en el transcurso de la clase⁴

En los casos que analizaremos, los maestros han tomado –según los criterios expuestos– un conjunto de decisiones didácticas para seleccionar el material. A través de esta selección y de sus intervenciones en las clases, presentan a los niños problemas de lectura:

- dónde está el título solicitado, entre un conjunto de títulos;
- dónde está el título en la tapa –entre otras escrituras– y cuáles son sus segmentos (dónde empieza y termina);
- qué dice en cada segmento.

Para resolver estas cuestiones, los pequeños pueden anticipar algunas respuestas y avanzar progresivamente hacia una interpretación cada vez más justificada y segura con ayuda del docente.

Caso 1

Natalia y Brian buscan el libro *Margarita tenía una pena*. A este pequeño grupo la maestra le ha entregado los siguientes materiales:

-*La venganza contra el chistoso*

-*Manuela color canela*

-*Margarita tenía una pena*

-*Olivia*

Al cabo de unos instantes de exploración, la docente se acerca a los niños y pregunta por sus decisiones.

Docente: ¿Lo encontraron?

Natalia: Sí. Yo creo que es este (toma *La venganza contra el chistoso*).

Brian: No estoy muy seguro... puede ser este (*Margarita tenía una pena*).

La maestra ha seleccionado un conjunto de libros con personajes femeninos en sus ilustraciones, con títulos contrastantes en cuanto a su extensión, algunos de los cuales comparten las mismas letras en el inicio y en el final. Estas decisiones ofrecen a los alumnos una tarea posible pero compleja.

Al explorar el material no arriban a conclusiones comunes: para Natalia, el libro solicitado es otro; para Brian es el indicado, aunque con poca seguridad. Sin validar la elección del niño –aun siendo la esperada– la docente solicita justificaciones a fin de desarrollar con ellos y entre ellos, un espacio de lectura.

Docente: Natalia contame por qué elegiste ese...

Natalia: Bueno... este no puede ser porque el nombre es muy corto (*Olivia*) y el que tenemos que buscar tiene un nombre largo. Busqué entre

los otros... (piensa unos instantes). Aquí hay una nena que está triste y mirá, el nombre es largo (señala *La venganza contra el chistoso*).

Brian: Sí, pero “Margarita tenía una pena” empieza con la “ma” de “mamá” y ese que tenés vos no empieza con la “ma”.

Docente: Empieza así como “mamá” (escribe en un papel MAMÁ).

Natalia: Sí... empiezan iguales (dudando).

Brian: Sí.

Docente: Pero fíjense, aquí también hay otro que empieza con la de “mamá” (*Manuela color canela*).

Natalia: Yo creo que es este (señala *Manuela color canela*).

Docente: ¿Por qué creés que ahí dice “Margarita tenía una pena”?

Natalia: Porque empieza con la de “mamá” y tiene cara triste... y no sé seño...

Docente: Brian, ¿vos qué pensás?

Brian: Puede ser.

Docente: ¿Dónde pensás que dice “Margarita”?

Brian: Acá (señala *Manuela*).

Docente: Y abajo, qué te parece que dice.

Natalia: “Tenía una pena” (contesta rápidamente).

Brian: No, porque “tenía una pena” no suena con la “o” y acá (señala COLOR) hay “o” y “tenía una pena” no tiene “o” (silencio). Este no es.

Docente: Entonces ¿cuál es?

Brian: ¡El que yo elegí primero! Mirá, acá dice “Margarita – tenía una pena” (señala correctamente cada línea gráfica mientras lo dice).

En el transcurso de la tarea, la docente **interviene para que los alumnos tengan oportunidades de explicitar, intercambiar y ajustar interpretaciones**. Natalia explica las razones de su elección: descarta *Olivia* considerando datos cuantitativos del título (“Es muy corto y el que tenemos que buscar tiene un nombre largo”); selecciona *La venganza contra el chistoso* considerando que se trata

⁴ Docentes.

Caso 1: Docente Rosa Pi. Luján de Cuyo, Mendoza, Argentina. Proyecto de Capacitación. Coord. A. Siro y C. Molinari. Fundación Bemberg.

Casos 2, 3 y 4: Docente Guillermina Lanz. Jardín de Infantes de la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Coord. área Didáctica de la Lectura y la Escritura: C. Molinari.

de *Margarita tenía una pena* según información obtenida desde la imagen (“Aquí hay una nena que está triste”) y los datos cuantitativos del título (“el nombre es largo”). Brian contraargumenta aportando pistas cualitativas (“‘Margarita tenía una pena’ empieza con la ‘ma’ de ‘mamá’ y ese que tenés vos no empieza con la ‘ma’”).

A fin de sostener el problema, la maestra **interviene aportando información escrita: escribe para los niños y recurre a otro material impreso que aporta a la discusión**. Escribe la palabra referida por Brian para Natalia (MAMÁ) y presenta a los niños dos títulos de igual comienzo para que exploren otras pistas que sostengan la elección (“Aquí también hay otro que empieza con la de ‘mamá’”, mostrando *Manuela color canela* junto a *Margarita tenía una pena*).

A partir de estas intervenciones, los alumnos ensayan nuevos argumentos. Natalia agrega ahora justificaciones cualitativas a su interpretación (“Porque empieza con la de ‘mamá’ y tiene cara triste...”, aceptando *Manuela color canela*). Brian considera nuevas pistas cualitativas para reformular su interpretación (“‘Tenía una pena’ no suena con la ‘o’ y acá [señala *color*] hay ‘o’ [...] Este no es”; “Acá dice ‘Margarita tenía una pena’”).

Caso 2

En algunas oportunidades, el maestro advierte la necesidad de brindar más información sobre los textos ofrecidos.

Docente: Veo que aquí no se ponen de acuerdo en cuál es el que están buscando. Hay varios libros parecidos, tenemos un problema... En uno dice “Willy el mago”, en otro dice “Willy el campeón” y en otro “Willy el tímido” (lee sin señalar) ¿Cuál será **Willy el mago**?

(Durante algunos instantes los niños intercambian opiniones y no logran ponerse de acuerdo).

Docente: ¿Dónde dice “Willy”?

(Varios señalan los títulos completos mientras deslizan sus dedos repitiendo Willy, Willy, Willy. La docente recuerda qué decía en ellos).

Ana: No, “Willy” y “Willy” (señala las dos palabras en dos libros), de acá nada más porque tiene iguales.

Docente: Dónde pueden fijarse para saber dónde dice “mago”. Fíjense cómo terminan los tres títulos. Tal vez por allí encuentren alguna pista para seguir pensando.

La maestra **interviene leyendo varios títulos con el objeto de ampliar la información sobre lo escrito** para que los alumnos puedan disponer de ella en el proceso de interpretación. A partir de esta lectura, **interviene para que comparen títulos estableciendo relaciones entre sus segmentos, es decir, identifiquen similitudes y diferencias a fin de decidir cuál es cuál**. Dado que las imágenes no ofrecen pistas para resolver este problema, los insta a localizar indicios en las letras para fundamentar la interpretación (“Dónde dice ‘mago’. Fíjense cómo terminan los tres títulos”).

Caso 3

Según las respuestas infantiles, en algunos pasajes de la clase el maestro introduce problemas desde la ilustración.

Nicolás: Este es el del gato (mostrando el libro *Un gato como cualquiera* cuyo título ha solicitado su maestra).

Docente: ¿Cuál era el título?

Nicolás: “El gato cualquiera”... mirá, tiene el gato (señalando la imagen).

Docente: ¿Se acuerdan el título? Era “Un gato como cualquiera”. Miren, acá hay otro que tiene un gato. ¿Cuál será? (mostrando *Gato tiene sueño*).

Nicolás sostiene su interpretación considerando de manera exclusiva los datos de la imagen. A fin de que los niños consideren progresivamente datos del texto para construir significados, la maestra presenta otros materiales similares. Para decidir entre *Un gato como cualquiera* y *Gato tiene sueño*, se requiere explorar ambas escrituras.

Junto a los problemas que suceden al comparar distintos libros (casos 1 a 3), una misma portada puede dar ocasión a verdaderos problemas de lectura: localizar el título en la tapa, decidir cuáles son sus límites y el significado de sus partes.

A partir de la interacción temprana con los libros, los pequeños lectores suelen advertir algunos de los rasgos distintivos de los títulos: “Es este porque tiene las letras más grandotas”, “Acá, donde dice más importante”. Tal como señalan estos comentarios, el tamaño de las letras es un recurso tipográfico que han aprendido a considerar como pista, en su frecuentación con el material. Sin embargo, por diseño de edición la elección tipográfica puede no coincidir con estas afirmaciones. Aquí, el problema de localizar el título, no parece ser menor. *La verdadera historia del Ratón Feroz* es un ejemplo de ello.

Caso 4

Los niños deben localizar el título de la obra para registrarlo. La maestra interviene en el grupo de Emiliano y Julieta.

Docente: Dónde les parece que dice *La verdadera historia del Ratón Feroz*.

Emiliano: Acá. “La verdadera historia” (deslizando su dedo en *Ratón Feroz*) “del Ratón” (en *Ilustraciones de*) “Feroz” (en *Elena Torres*).

Julieta: A ver... (repite el señalamiento de manera similar). Sí.

Para ambos alumnos, las letras más grandes son indicio de comienzo de título. Es allí donde inician su interpretación, incluyendo las escrituras contiguas –aunque más pequeñas y con datos del ilustrador– a fin de lograr correspondencia entre lo leído y lo escrito.

La maestra **interviene para que los niños reflexionen sobre las relaciones entre las partes leídas y las partes escritas.**

Docente: Ustedes dicen acá “La verdadera historia” (señalando *Ratón Feroz*).

(Los niños asienten).

Docente: ¿Con qué termina “La verdadera historia”?

Emiliano: ¡Con “i”!

Julieta: Yo sé con qué termina... pero no me acuerdo.

Docente: “Historia”.

Emiliano: ¡Con “o”! (silencio). No, con “a”. ¡Ah! ahí está la “i” (con sorpresa señala la segunda “i” en *Ilustraciones*).

Docente: Aparece la “i”, termina con “a”. ¿Entonces aquí dirá “La verdadera historia”? (en *Ratón Feroz*).

Emiliano: No (mirando la escritura y dudando).

Docente: Si el título es “La verdadera historia del Ratón Feroz”, ¿dónde empieza y dónde termina?

Emiliano: ¡Acá empieza! (señalando la primera línea donde dice *Graciela Montes*).

Docente: ¿Qué dice ahí?

Julieta: El autor (como si fuera obvio).

Docente: ¿De quién eran todos estos libros que estamos fichando?

Julieta: De Graciela Montes.

Docente: Y aquí donde señala Emi, ¿qué dice?

Julieta: Graciela Montes, tenía que tener esta de “Graciela” (señala G) y terminar con la “ese” como acá (indica S en *Montes*, apelando a un criterio previamente discutido y acordado con otros compañeros).

Docente: Sí, ahí dice “Graciela Montes”.

Emiliano: Entonces empieza acá (señalando la línea siguiente: *La verdadera*).

(Julieta asiente).

Docente: Sí, empieza ahí. ¿Cómo dice?

Emiliano: “La verdadera historia” (señala en *La verdadera*), “del Ratón” (en *historia del*), “Feroz” (en *Ratón Feroz*).

Docente: ¿Dónde dice “Ratón Feroz”?

(No responden).

Docente: “Feroz”... ¿como “Federico”?

Julieta: Sí, acá tiene la de Fede (F en *Feroz*).

Docente: Sí, ahí dice “Feroz”. ¿Y “Ratón Feroz”?

Emiliano: “Ratón Feroz”... (pensando en voz alta).

Julieta: Acá (señala *Ratón Feroz*), porque “Ratón” empieza de “Ratón Feroz”(indicando que antecede a *Feroz*).

Docente: Sí, ahí dice. Ahora les leo todo el título para que vean qué dice en cada parte (lee y señala).

En esta clase, la búsqueda de ajuste de la interpretación a los segmentos del texto orienta los intercambios. La maestra interviene para que los alumnos reinterpreten y autocontrolen su lectura apoyándose en pistas cualitativas del texto (Ej: “Con qué termina ‘La verdadera historia’”; “Aparece la ‘i’, termina con ‘a’. ¿Entonces aquí dirá ‘La verdadera historia’?”); aporta información a través de un nombre conocido (el nombre de un compañero, “Federico”, cuya escritura es conocida en la sala) e informa –por último– qué y cómo dice el título completo a través de su lectura.

En los casos expuestos nos propusimos analizar la manera en que los niños se constituyen en productores de conocimiento al interactuar como lectores con el docente, los compañeros y los materiales de lectura. En estas clases, el maestro plantea problemas e interviene para que los niños tengan oportunidades de explicitar, intercambiar y ajustar interpretaciones con los compañeros, sin validar de entrada la versión convencional. Interviene para que la lectura resulte un verdadero acto de coordinación de informaciones y no un acto de descifrado ni de



adivinación: lee los títulos necesarios sin indicar su localización; aporta información a través de su escritura o recurriendo a otros materiales impresos; introduce ilustraciones para profundizar una discusión; interviene para que los niños comparen títulos y establezcan relaciones entre sus segmentos, para que reflexionen sobre las correspondencias entre lo dicho y lo escrito; interviene como lector, es decir, lee –sin deletrear ni silabear y señalando la escritura– para que los niños conozcan lo que efectivamente está escrito.

Comentarios finales

Nos planteamos analizar el funcionamiento de una propuesta constructivista en las salas de jardín de infantes a fin de conceptualizar el lugar del maestro, los alumnos y la práctica social de lectura en situaciones donde los niños leen por sí mismos durante la alfabetización inicial. En otros términos, ilustrar la manera en que se enseña y se aprende a leer de manera autónoma, desde un marco interaccionista y constructivista.

Los libros, como materiales de circulación social en tareas con sentido para los niños, se presentan como soportes adecuados para plantear problemas de lectura: dónde se encuentra un título solicitado entre un conjunto de títulos; dónde está el título en la tapa –entre otras escrituras– y cuáles son sus segmentos; qué dice en cada uno de ellos.

El sistema de escritura y las prácticas del lector en búsqueda de ciertos datos específicos, se presentan como contenidos en el transcurso de las situaciones analizadas. El maestro trabaja desde la complejidad del sistema y plantea a sus alumnos explorar los materiales anticipando significados, verificando o reformulando la interpretación. Aun cuando los niños no lean de manera convencional, la situación didáctica les propone aprender a leer, preservando la actividad de lector.

La búsqueda de significados a partir de los saberes de los alumnos, abre en el aula amplios espacios para todas las voces, para confrontar puntos de vista, para sostener o transformar el propio. Sea que los niños consideren solo datos del contexto para decidir sobre lo escrito o bien intenten –con mayor o menor éxito– coordinaciones cuantitativas y/o cualitativas sobre los textos, en todos los casos encuentran oportunidades para probar y transformar sus propias conceptualizaciones.

Tal como hemos expuesto, la intervención del docente resulta central para que esto suceda en las aulas. Al planificar la tarea toma decisiones sobre el material de lectura: selecciona los libros considerando aspectos textuales y contextuales, y anticipa posibles problemas e intervenciones acordes a las posibilidades de sus alumnos. En el transcurso de la clase interviene para que los niños puedan avanzar en la construcción de significados, es decir, para enseñar a leer.

Para finalizar, creemos que las palabras de Lerner sintetizan de manera acabada el sentido del constructivismo en el aula.

«(...) enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es –finalmente– promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela.» (Lerner, 1996:98) 

Bibliografía citada

- BRUN, Jean (1980): “Pedagogía de las matemáticas y psicología: análisis de algunas relaciones” en *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, N° 9, pp. 44-56.
- CASTEDO, Mirta (coord.); MOLINARI, Claudia; TORRES, Mirta; SIRO, Ana (2001a): *EGB 1. Lengua. Propuestas para el aula. Material para docentes*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Rep. Argentina.
- CASTEDO, Mirta (coord.); MOLINARI, Claudia; TORRES, Mirta; SIRO, Ana (2001b): *Nivel Inicial. Lengua. Propuestas para el aula. Material para docentes*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Rep. Argentina.
- CASTEDO, Mirta; SIRO, Ana; MOLINARI, Claudia (1999): *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- COLL, César (comp.) (1983): *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI editores.
- FERREIRO, Emilia (1985): “Psicogénesis y Educación”. Documentos del Departamento de Investigaciones Educativas. México: CINVESTAV-IPN.
- FERREIRO, Emilia (1991): “Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis” en Y. Goodman (comp.): *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- FERREIRO, Emilia (1997): *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI editores.
- FERREIRO, Emilia; GÓMEZ PALACIO, Margarita (1979): *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. Informe de investigación. México: Dirección General de Educación Especial.
- FERREIRO, Emilia; GÓMEZ PALACIO, Margarita (1982): *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura*. Dirección General de Educación Especial. México: SEP-OEA (Fascículos 1 a 5).
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1981): “La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos” en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 2, N° 1, pp. 6-14. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- GOODMAN, Kenneth S. (1996): “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística” en *Los procesos de lectura y escritura. Textos en contexto N° 2*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- KAUFMAN, Ana María; CASTEDO, Mirta; TERUGGI, Lilia; MOLINARI, Claudia (1989): *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- LERNER, Delia (1996): “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición” en J. A. Castorina y otros: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, pp. 68-118. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador.
- LERNER, Delia (2001): “El quehacer en el aula como objeto de análisis” en *Textos*, N° 27, *La formación del profesorado*, pp. 39-52.
- LERNER, Delia; CASTEDO, Mirta; CUTER, María Elena y otros (1999): *Pre Diseño Curricular para la EGB – Primer Ciclo. Prácticas del lenguaje*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires – Secretaría de Educación – Dirección de Currícula.
- MOLINARI, Claudia (1997): “Localizar títulos en un proyecto de lectura”. Orientaciones para el docente y videograbación. Nivel Inicial. Escuela Graduada “Joaquín V. González”. Universidad Nacional de La Plata (de circulación interna).
- MOLINARI, Claudia (1999): “La intervención docente en la alfabetización inicial” en M. Castedo; A. Siro; C. Molinari: *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- MOLINARI, Claudia (2000): “Leer y escribir en el jardín de infantes” en A. M. Kaufman (comp.): *Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- MOLINARI, Claudia (2002): “Participar activamente de la cultura escrita. Un desafío para la enseñanza de la lectura y la escritura en el Jardín de Infantes y en los primeros años de Educación Básica” en R. González Moreyra; M. C. Molinari; J. Pinzás G. y otros: *Lectura comprensiva temprana. Para que leamos desde la infancia, mucho más y mejor*. Lima: Ministerio de Educación del Perú / GTZ, Cooperación Técnica Alemana. Serie: Formación Docente y Modernización de la Educación 5.
- NEMIROVSKY, Myriam (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Ed. Paidós.
- SOLÉ, Isabel (1993): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ed. Graó.
- TEBEROSKY, Ana (1982): “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal” en E. Ferreiro; M. Gómez Palacio (comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, pp. 155-178. México: Siglo XXI editores.