



textos

www.aprendretextos.com

Comunicació

PUBLICACIONS

La literatura infantil en la alfabetización inicial

Juliol 2008

Com citar el document:

Teberosky, A. & Sepúlveda, A. (2008). La literatura en la alfabetización inicial. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y Educación: Los retos del futuro* (pp. 990-996). Oviedo: Universidad de Oviedo. Disponible en www.aprendretextos.com



LA LITERATURA INFANTIL EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Ana Teberosky, Angélica Sepúlveda
Universidad de Barcelona

Introducción

Existe una tensión entre el concepto normativo y el concepto constructivo de una competencia: en el caso de la alfabetización inicial esta tensión se da entre aprender a leer y leer. Esta tensión se supera si se acepta que antes de saber leer, el niño puede aprender a escuchar lecturas y aún antes a escuchar historias contadas. La perspectiva que aquí adoptamos responde a la concepción de construir un lector y un escritor en el proceso de alfabetización inicial. Para ser lector antes de saber leer (o escritor antes de saber escribir) es necesario interactuar con lectores y con textos escritos más que con los “textos huérfanos” de la pizarra (como dice Bruner, 1991) o de las fichas. Desde esta perspectiva constructivista, nuestra intención es presentar una experiencia de intervención en los primeros cursos de primaria como modelo mediado de una inmersión en lenguaje y en alfabetización a través de libros de calidad literaria.

La intervención

Preferimos presentar los textos en la alfabetización inicial con el soporte de los libros para relacionarlos no sólo con la lectura, sino también con las actividades de escribir y de hablar sobre lo leído y lo escrito. De este modo, el libro da lugar a tres actividades: a) la lectura del texto, b) la escritura de algún texto por parte del niño y c) el hablar sobre el libro, el texto y lo escrito para suscitar una reflexión sobre ellos.

- a. En la experiencia a la que nos referimos, las modalidades de *lectura* realizadas por la maestra son diversas: lectura en voz alta, lectura compartida y participativa, lectura guiada, lectura silenciosa, pero todas están orientadas no sólo a ayudar a comprender el contenido temático del texto sino que tienen dos objetivos de enseñanza. El primero, ayudar a explorar el libro como el soporte del texto y como objeto semiótico, y el segundo, ayudar a comprender y a apropiarse del texto como discurso.
- b. La *escritura* que se propone es una reescritura, es decir una mimesis de lo que se ha aprendido sobre el texto como discurso a partir de esas diferentes modalidades de lectura organizadas por la maestra. El texto leído pasa a ser una fuente que origina otro texto producido por el niño a imitación del leído.
- c. El *habla* se realiza tanto sobre el libro como soporte y sus componentes semióticos como sobre el discurso leído y la escritura por parte del niño, e implica comentarios orientados a poner de relieve nociones en relación con el libro y con el lenguaje del texto.

En esta aproximación se trabaja planificando las actividades a raíz de los libros, escogimos los cuentos tradicionales y un género reciente denominado *álbum*. Para ello las maestras necesitan participar en su selección, leer los textos escogidos y pensar en las actividades, adecuando los diferentes objetivos curriculares. Desde el punto de vista didáctico, cada trabajo con un libro dura entre dos y tres semanas. De este modo, se llegan a trabajar entre 8 y 12 libros por curso. En lo que sigue se exponen los criterios que orientan la búsqueda y selección de los libros para la clase, y se describen las prácticas desarrolladas con ellos.

Criterios para la selección de los textos fuente: los libros de literatura infantil

Dentro de la categoría de álbum existen varios tipos para los niveles iniciales: los álbumes con fines educativos que no son narrativos y los álbumes con historias narrativas que presentan o bien una distribución entre texto e ilustración, o bien un predominio sea de la imagen, con poco o ningún texto, sea del texto. Estos álbumes pueden presentar una variedad grande de géneros, de temática y de elementos gráficos. Desde el punto de vista lingüístico, recurren a características discursivas entre las que se puede destacar la intertextualidad y la metaficción o atracción sobre sus propias características.

Los motivos por los que seleccionamos el formato del álbum están en relación no sólo con su excelente calidad artística, sino también con las siguientes características:

- En primer lugar, el álbum presenta una relación de interdependencia entre texto e ilustración, combinando las formas verbal y visual de comunicación y así puede cooperar en la creación del sentido (Colomer, 2002). Los estudios muestran que la presencia de imagen junto al texto ayuda al niño a iniciarse en el proceso de dar sentido a su experiencia como lector (Nikolajeva, 2003).
- Es evidente la importancia de la ilustración, pero también los aspectos tipográficos que llegan a ser “ilustrados”. El recurso al cambio de tipo de letra, de color o de tamaño de los tipos de letras cumplen funciones como visualizar palabras o expresiones para intensificar la voz de un personaje, expresar intenciones, poner en evidencia la polifonía (Tauveron, 2002), diferenciar entre narración y discurso o entre narración y descripción (Genette, 1966).
- Además de estas características, está la propiedad del texto como narración y como lenguaje (Carter, 1996). Debido a que los criterios más frecuentes para producir y para elegir textos son de contenido y tema, la estructura narrativa y el lenguaje como forma de expresión recibe poca atención explícita en los ámbitos educativos (Grossmann, 1996; Stephens, 1999). Sin embargo, es a través del lenguaje y de la narración como las cosas están representadas y las opciones lingüísticas concretas ponen en evidencia nuestra concepción sobre la lectura y sobre los lectores.

Prácticas de alfabetización basadas en textos de literatura infantil

Como hemos comentado, tres tipos de actividades se desarrollan alrededor de los libros: la lectura, la reescritura y el hablar sobre lo leído y lo escrito. La programación conjunta de estas actividades no obedece a razones de secuencias o pasos, sino que responde a

una concepción del proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. Detrás de esta decisión hay una concepción definida de qué es leer y escribir, cómo se aprende, así como de la función del leer, el escribir y el hablar sobre los textos.

La lectura

Margaret Meek (1988) critica a aquellos entendidos en lectura que toman una actitud “causal hacia los textos” al describir el proceso de lectura. Sostiene que los lectores se dan a sí mismos ‘lecciones privadas’ al relacionarse con los textos y sugiere que si queremos observar las lecciones que los niños han aprendido de los textos que leen, tenemos que buscarlas en lo que escriben. M. Meek hace referencia a dos concepciones de la lectura: una concepción que atribuye al texto toda la autoridad, la lectura es una captación más o menos fiel del texto. La otra se relaciona con las condiciones de recepción del texto (Jauss, 1978), con las prácticas de lectura y con la diversidad de lectores. Desde el punto de vista educativo, la segunda concepción es mucho más constructiva. Estamos de acuerdo con Meek (1988) en que a través de lo que escriben los niños, y en general usan, podemos comprender sus condiciones de recepción.

La reescritura

El análisis de las reescrituras infantiles ha sido muy útil en muchas investigaciones (Ferreiro, Pontecorvo et al., 1996; Teberosky, 1993), entre otros aspectos nos han enseñado mucho sobre las recuperaciones narrativas y textuales, sobre cómo los niños construyen la unidad texto y las partes que lo componen. La unidad texto se construye a partir de las fronteras: título y texto, comienzo y final; dentro del texto se comienzan a componer partes diferenciadas: personajes y acciones (es decir, un esbozo de narración según la conocida fórmula de Henry James), y narración y diálogos. Podríamos decir que el niño recupera algo de la historia y algo del discurso. De la historia recupera más fácilmente las estructuras con formas de encadenamientos, acumulaciones, paralelismos y contrastes. Del discurso recupera los diálogos, pero también el léxico (sobre todo el léxico poco frecuente), y los marcadores discursivos, si son formularios y se presentan en relación con algunas de las partes.

Desde el punto de vista gráfico, una única página constituye el marco de soporte para todo el texto reescrito. Difícilmente un niño en proceso de alfabetización sobrepase la página. Dentro de la página pueden aparecer diferenciaciones gráficas: en primer lugar título y texto, luego la disposición en otra línea o párrafo para los diálogos, más tarde el recurso a la tipografía, al subrayado o al tamaño de las letras para dar lugar a diferentes voces.

El hablar sobre...

En primer lugar, se trata de hablar sobre el libro como el soporte del texto y del texto como historia y discurso, pero también el hablar forma parte del control de la actividad y de las consignas de la maestra para organizar las tareas de clase. Estos tipos de hablar comportan una terminología metalingüística y metacognitiva. Si bien la terminología metalingüística forma parte del discurso del profesor en cualquier aproximación educativa, en nuestra experiencia es un objetivo explícito para conseguir su control y usar este “hablar sobre” como un recurso más de enseñanza y aprendizaje. Las informaciones que da la maestra sobre el libro y la lectura requieren hablar de conceptos y usar un metalenguaje específico. Así por ejemplo, cuando se trata del libro como soporte, se habla de las ilustraciones

y de las páginas, de autores y de ilustradores, también de la dirección por dónde se comienza a mirar y a leer. Es decir, se habla del objeto libro, se lo presenta y compara con otros. Cuando se trata del texto como discurso, se usan términos y nociones relacionadas con el título, las partes de lo escrito (línea, párrafo, texto), las unidades de la escritura (letras, palabras, frase), así como ciertas unidades del discurso, los diálogos, las expresiones y palabras organizadoras del texto, etc.

Análisis y Resultados

Para esta comunicación presentamos el análisis cualitativo de cinco sesiones de clase desarrolladas en torno a un cuento trabajado hacia finales de curso en un aula de primero de Primaria. Los datos forman parte de un corpus de observaciones de un grupo aula realizadas durante dos cursos escolares. El corpus incluye el registro y transcripción de la interacción en el aula y la compilación de los materiales didácticos y los textos producidos por los niños. El grupo estaba conformado por una maestra y doce niños que en el momento de las secuencias que aquí se analizan tenían en promedio una edad de 6:8 años.

El álbum trabajado fue *La Rana y el Extraño* (Velthuijs, 1994). El cuento aborda el tema de “la forastera”. A través de una secuencia de diálogos y acontecimientos se presentan las creencias de cinco personajes que deben decidir si acogen o rechazan al recién llegado. El texto se caracteriza por tener abundantes diálogos acompañados por comentarios metadiscursivos como por ejemplo: *...dijo el Pato muy enfadado;...contesto la Rata con calma*, entre otros.

Las cinco sesiones estudiadas corresponden a la lectura del cuento y al desarrollo de actividades sobre su contenido. A continuación se analizan fragmentos del discurso de la maestra y la participación de los alumnos en cada una de ellas y se ponen de relieve estrategias de enseñanza del lenguaje escrito. Los siguientes fragmentos 1, 2 y 3 corresponden a la primera sesión de lectura del cuento. La profesora presenta el libro y da inicio a la lectura en voz alta de la historia. La presentación incluye explicaciones sobre paratextos (título, autor, ilustrador, editorial). La lectura por parte de la maestra se caracteriza por frecuentes llamadas de atención hacia el contenido y el lenguaje de la historia.

Fragmento 1. Lectura compartida: Atención al inicio de la historia

Maestra: “Un día”, atención a cómo comienza este cuento, “Un día”:

Alumno: No comienza con “Había una vez”...

Maestra: No, ¿eh? Pero así también puede comenzar, ¿eh? “Un día”, “Un día...”

Fragmento 2. Paráfrasis de diálogos con atención a las palabras

Maestra: Vale, ¿de qué están hablando estos animales?

Alumno: De la forastera

Maestra: ¿Están hablando de la forastera? Si... y ¿qué dicen de la forastera?...de la rata forastera.

Alumno: Que... que es asquerosa... que roba mucho

Maestra: Ah, dicen que es asquerosa y dicen que roba mucho. ¿Qué palabra sale que dice *que roba*?

Alumno: Que *quita*

Maestra: Si, que *quita* las cosas, si... si. Pero sale una palabra, ¿la recordáis? Una persona que roba ¿cómo se le dice?

Alumno: Ladrona.

Maestra: Ladrona, muy bien! Eh! Muy bien.

Fragmento 3. Lectura compartida. Atención a los conectores

Maestra: Continuo, eh? Habíamos parado donde el Sapo preguntaba... ¿qué preguntaba?

Alumno: ¿Cómo lo sabía?

Maestra: Y qué le contesta

Alumno: *Todo el mundo lo sabe.*

Maestra: “Todo el mundo lo sabe” (leyendo el cuento) “Pero,” atención cómo se une esta historia, os vais fijando. “Pero la Rana no estaba segura de esta respuesta...”

Los anteriores fragmentos permiten observar cómo maestra y alumnos se implican en un tipo particular de mirada sobre la historia que resulta en la construcción conjunta de conocimiento del texto y sobre el texto. Del texto conocen y comprenden la historia, personajes, ambiente, conflicto y solución, y sobre el texto aprenden que se construye con un uso intencionado de *palabras y expresiones* propias del lenguaje que se escribe (inicios formularios, conectores).

En la segunda sesión analizada la maestra utiliza una estrategia particular para estimular un trabajo de anticipación y formulación del discurso directo. Detiene la lectura del cuento en una escena especial. Los personajes que se han encontrado con *la forastera* buscan consejo en el más sabio del grupo, la Liebre, van a verla y cada uno le explicará lo que ha pasado. La maestra les pide a los alumnos que anticipen este diálogo de la historia (ver fragmento 4).

Fragmento 4. Construcción de un episodio del cuento

Maestra: ¿Qué le puede contar el Cerdo a la Liebre? Pensémoslo todos... ¿quién lo ha pensado ya?

(Un niño pide la palabra)

Maestra: ¿Qué le dice el Cerdo a la Liebre de la forastera? ¿Qué pensáis? Fueron a ver a la Liebre y le dicen: *Mira, venimos porque queremos contarte...* y ¿qué le dice el Cerdo? ¿Qué cosa?

Alumno: *Te queremos contar que la Rata es asquerosa.*

Maestra: Que la Rata es asquerosa. ¿Cómo podemos contar eso? ¿Qué le dice el Cerdo?

En la tercera sesión analizada se parafrasean los diálogos que se relacionan con el desarrollo del argumento principal de la historia. En la cuarta sesión desarrollan una actividad para comentar el vocabulario nuevo y al mismo tiempo para realizar prácticas en el reconocimiento rápido de palabras largas y nuevas. En el siguiente fragmento 6, se ejemplifica esta actividad.

Fragmento 6. Lectura de palabras en tarjetas.

Alumno: Amable (leyendo una tarjeta)

Maestra: Amable, ¿Quién es *Amable*?

Alumnos: La Rata (en coro)

Maestra: La rata ¿Cuándo es amable la rata?

Alumna: Cuando... cuando lo salva... al Cerdo.

Alumno: Cuando apaga el fuego

Maestra: Muy bien, cuando apaga el fuego y lo salva, cuando ayuda, muy bien.

Alumna: Ayuda en todas las ocasiones.

Maestra: Ayuda en todas las ocasiones, por eso es *amable*.

La maestra continúa hablando de la historia pero a partir de palabras sacadas del contexto del texto. En este caso, los comentarios van en otra dirección, se comenta el lugar y función de las palabras en la historia. Este tipo de solicitudes promueve que los niños piensen el lenguaje y no sólo lo utilicen (lenguaje como objeto vs. lenguaje como medio).

La última sesión analizada es la de reescritura del cuento. El fragmento 7 corresponde al segmento de introducción de la actividad. Al formular la consigna la maestra vuelve a poner de relieve los aspectos importantes a tener en cuenta, no sólo se trata de recordar lo que pasa en la historia sino también recordar y usar las palabras que han estudiado, con las cuales se escribe el lenguaje de los cuentos.

Fragmento 7. Recordar la historia para describirla

Maestra: Escribiremos el cuento, por tanto, *antes* de comenzar a escribir que tendríamos que hacer

Alumno: Pensar

Maestra: Pensar, ¿qué pensaremos?

Alumno: Como era el cuento

Maestra: Como era el cuento, la historia, eh? Lo que pasaba <y> os recuerdo que para explicar el cuento necesitaréis...

Alumno: Esas palabras (indicando un cartel de la clase que contiene una lista de conectores)

Maestra: Sí! Muy bien, esas palabras que tenemos allá para poder continuar todas la historia, eh?

Alumno: ¿Para comenzar?

Maestra: ¿Comenzar el cuento con un inicio de aquellos? (señalando otro cartel de la clase que recoge principios de historias). Si, si te gustan si. Este cuento no comenzaba así (refiriéndose al tradicional inicio de *había una vez* que es el primero en la lista del cartel) pero nosotras lo podemos hacer perfectamente, porque es un cuento, ¿no?

Alumnos: si (en coro)

Maestra: Por tanto, tú coge un inicio de estos que te guste, ¿vale?

Referencias

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Carter, R. (1996). Introduction. EN: Ronald, Carter y John, McRae. *Language, literature and the learner*. New York: Longman.
- Chambers, A. (1993). *Tell Me: Children, Reading and Talk*. South Woodchester: Thimble Press.
- Colomer, T. (2002. Dir.). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación G. Sánchez Reuipérez.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., et al. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Genette, G. (1966). Frontières du récit. *Communications*, 8, 152-169.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Bern: Peter Lang.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Éditions Gallimard.
- Meek, M. (1988). *How Texts Teach What Readers Learn*. South Woodchester: Thimble Press.
- Nikolajeva, M. (2003). Verbal and visual literacy: the role of picturebooks in the reading experience of young children. En N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds.). *Early childhood Literacy* (235-248). London: Sage Publications.
- Stephens, J. (1999). Analysing texts for children linguistics and stylistics. En P. Hunt (Ed.). *Understanding Children's Literature* (56-68). London: Routledge.
- Tauveron, C. (2002. Dir.). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris: Hatier
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona : Horsori.
- Todorov, T. (1966). Les catégories du récit littéraire. *Communications*, 8, 125-151.