

Otras formas de aprender a leer y escribir

El artículo presenta la experiencia de tres centros escolares diferentes, pero con un denominador común: todos ellos incorporan cambios sustanciales en el proceso de alfabetización del alumnado con la finalidad de promover que los niños y niñas se constituyan en lectores y productores de textos.

Myriam Nemirovsky*



La forma en la que Pili, Paz y Fina entienden su trabajo se refleja en las paredes de sus aulas de 3, 4 y 5 años y 1.º de Primaria del CP J. Rodríguez Otero, de Buño (A Coruña), en las que exponen textos de diferente tipo, escritos por los niños y niñas: carteles, anuncios, notas, cuentos, comentarios... En estos momentos, en un espacio privilegiado de cada una de las aulas, se recoge abundante información y noticias sobre el carnaval y, particularmente, sobre Mikaela, una gran muñeca que recorre el pueblo en un tractor engalanado y cuya quema simboliza el final de la fiesta de Buño.

Esta fiesta les ha servido para planificar conjuntamente una actividad en la que, a partir de la información recogida y de una noticia aparecida en *La voz de Galicia* que se ha repartido a todos los niños, se propician comentarios e impresiones que plasman por escrito. Lógicamente, los textos difieren sustancialmente, no sólo por lo que dicen en cada uno, sino también por las formas en las que han sido escritos, ya que algunos utilizan el sistema convencional de escritura, otros escriben a través de trazos indiferenciados y otros mediante simil-letras. Situaciones como ésta permiten que, posteriormente, las maestras puedan contrastar producciones, analizar las posibilidades de los niños, sus alcances y dificultades.

Mediante este intercambio, ellas avanzan, ajustan el trabajo, rescatan matices y hacen cambios: “es una forma de aprender entre todas para ir haciéndolo cada vez mejor”, dicen. Si bien están interesadas en modificar la manera de enseñar a leer y a escribir, afirman que “no sabemos si lo estamos haciendo bien”, y llegan incluso a considerar “que los niños aprenden a leer y a escribir por sí mismos”. Lo plantean como si no fuera absolutamente decisivo el tipo de situaciones que organizan, la cantidad y variedad de textos de que disponen, la multiplicidad de ocasiones en las que promueven que escriban y el entusiasmo y compromiso que denotan en todo momento.



Sus tres aulas están organizadas de manera que los niños pueden realizar diversas actividades al mismo tiempo. Según los materiales disponibles pueden encarar trabajos plásticos, dramatizaciones, construcciones o el cuidado de plantas y pequeños animales; es decir, tienen la posibilidad de alternar varias opciones asumiendo tareas diferentes en los distintos sectores de la clase.

La zona más específicamente vinculada con la alfabetización cuenta, en cada una de las aulas, con sendas bibliotecas que disponen de un par de mesas dispuestas para la lectura y la escritura y que los niños utilizan con gran frecuencia. Incluyen una gran diversidad de tipos de libros, además de folletos, periódicos, revistas, archivadores y ficheros. Las maestras van renovando el material disponible, intercambian lo que cada una consigue, rotan los materiales existentes y los incrementan a través de diversas búsquedas y estrategias; además, los libros no sólo se emplean en las aulas, sino también mediante préstamo a domicilio, de manera que los textos van y vienen de las casas, se usan en el entorno familiar y se los recomiendan mutuamente.

Inicialmente fue Pili quien comenzó a aproximarse a propuestas didácticas que propician la lectura y la escritura desde el inicio de la escolaridad a través del uso de textos sociales y, progresivamente, tanto Paz como Fina fueron interesándose por dichas propuestas.

El resto de los maestros del colegio trabaja de diferentes formas, pero se asume la posibilidad de tomar decisiones propias en función de criterios individuales. Sin embargo, una vez al año organizan juntos la elaboración de un libro, un “gran” libro, grande de tamaño y grande por su significación. Cada año escogen conjuntamente un tema monográfico y, entre

todos los grupos —docentes y niños—, realizan esa tarea común, para la cual escriben y preparan ilustraciones en todas las clases. Y así cada uno de esos libros es producto de un proceso de trabajo compartido por todos los miembros de la escuela. Esta experiencia acerca, aglutina, crea lazos y ocasiones de interacción. A la vez, esos libros se van constituyendo en objetos que representan señales en el camino y también una muestra de memoria colectiva.

Una alternativa a las fichas

“Cuando empezamos con esta forma de enseñar a leer y a escribir”, cuenta una de las maestras de Educación Infantil del CP Ensanche, de Teruel, “uno de los problemas que encontramos fue que algunos padres ponían a sus hijos a rellenar cartillas en sus casas al ver que no lo hacíamos en la escuela”. Esta situación provocó que una parte de los esfuerzos de las once maestras de Educación Infantil —diez tutoras y una maestra de apoyo— se dedicara y siga dedicándose a impulsar la relación con las familias, a buscar variadas estrategias de acercamiento. Ahora organizan visitas de las familias a las aulas, frecuentes reuniones informativas, diálogos informales, intercambios de puntos de vista en los que cuentan y argumentan lo que hacen en la escuela, explican qué escriben los niños y por qué, cómo lo hacen y las razones de todo ello. Progresivamente notan que los familiares van detectando nuevos intereses y avances de sus hijos y comentan “que van con los niños por la calle y se ponen a leer todo lo que encuentran, y eso sin el machaqueo de la cartilla” o incluso que, en muchos casos, “son los niños quienes quieren que en las casas compren el periódico”.

Para promover la producción de textos, cuentan en sus aulas con diversidad de materiales para escribir: folios, libretas, cuadernos, agendas, papel reciclado, lapiceros, rotuladores delgados, bolígrafos, etc. Los niños van aprendiendo a escoger los materiales de escritura adecuados a cada caso porque escriben textos de diferentes tipos; según qué y para qué van a producir un texto eligen con qué hacerlo, ya que “no es lo mismo”, señalan, “escribir un texto que se incorporará a la biblioteca que un recado para llevar a casa o una solicitud de autorización para hacer una visita”. Además, actualmente las maestras están intentando incorporar ordenadores en las aulas para que los niños puedan escribir con el procesador de textos.

Ellas recopilan sistemáticamente los textos de los niños, los comparan, analizan, discuten acerca de los cambios que van notando. Cuentan que, muchas veces, sale una de ellas de su clase para localizar a otra compañera y mostrarle, llena de entusiasmo, una receta o un anuncio que acaba de escribir un niño de su grupo y que denota claros avances.

Y ahí mismo, sobre la mesa, se van reuniendo múltiples textos de los niños, escritos tanto en las aulas como en las casas, porque los textos van y vienen, y comentan con satisfacción lo que van obteniendo.

Agregan que —como todos los docentes que se aproximan a estas alternativas alfabetizadoras— hubo períodos en los que les preocupaba prioritariamente el tipo de letra que suelen emplear los niños (la mayúscula de imprenta), pero que paulatinamente aprendieron a centrarse en qué dicen esos textos y cómo los niños pueden decir lo que desean, teniendo siempre en cuenta la función con la que escriben en cada situación. Ahora ya no dan importancia al tipo de letra que los niños utilizan. “Pero a mí”, puntualiza una de las maestras, “me costó mucho olvidar que todos tienen que ir a una, que todos tienen que hacerme el texto igual”.

Es decir, va quedando claro que el tipo de oportunidades que actualmente estas maestras brindan a los niños para que produzcan textos, mediante situaciones con verdadera finalidad y sentido para ellos, no es algo que hacían desde el inicio. Por el contrario, significó un claro reto que requirió un largo proceso de cuestionamientos y aprendizaje. Ante este planteamiento, una compañera agrega: “Es que hay que contar los problemas, porque, si sólo se cuenta lo positivo, te acomplejas porque otros lo han hecho; y te preguntas ‘¿yo sabré?’. Por eso hay que contar los inconvenientes, las dificultades”. De ahí surge un comentario que pone en evidencia una de las características de este proceso: a pesar de tener claro que las fichas todavía no impulsan el aprendizaje de los niños, a veces las emplean como material alternativo mientras trabajan específicamente con algún alumno o con un grupo pequeño.

Entre las razones por las que están involucradas en este desafío, destacan que, al trabajar de esta manera, los niños no sólo aprenden a leer y a escribir, sino que además “disfrutan, se los ve motivados, aprenden a investigar, a buscar información, a usar diccionarios...”. ¿Y luego, en Primaria? Saben que no siempre habrá continuidad en la manera de trabajar, pero consideran que ello no quita validez a lo que están haciendo.

A inicios de los noventa hubo quienes comenzaron a aproximarse a otras opciones para enseñar a leer y a escribir que incorporan nuevas aportaciones de la psicología y de la didáctica del lenguaje escrito. El grupo de las “pioneras” lo asumió con gran entu-

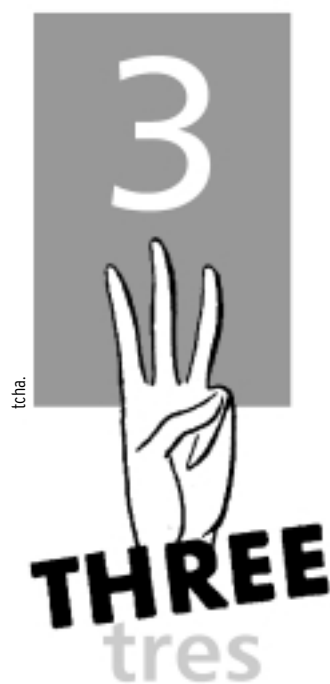
siasmo y decidieron explorar alternativas en sus aulas, aun con el temor e inseguridad que les generaba, dado que contaban con un amplio bagaje en el que trabajaban de otra manera. Desde entonces participan en procesos formativos vinculados con el tema y a la vez involucran, en la misma línea de trabajo, a las docentes que se van incorporando al centro en la etapa de Infantil. Este proceso ha permitido que se constituyera un grupo cohesionado, a pesar de las diferencias que, como en todo grupo, puedan existir. Les sorprende, y a la vez les da seguridad, constatar que los niños de sus grupos escriben tal como se señala en la bibliografía, que pasan por las mismas etapas que los autores describen, que sus producciones “son iguales a las que vemos en los libros que consultamos”.

Mayores y pequeños aprenden juntos

¿Pueden los niños de 3.º de Primaria trabajar con los niños de 5 años o los de 6.º con los de 4 años? Ocho maestras del CP Federico García Lorca, de Alarcón (Madrid), lo vienen haciendo desde hace un tiempo y para ello organizan, con relativa frecuencia, situaciones de interacción en las que, por parejas, niños mayores y pequeños trabajan juntos para llevar a cabo diversos tipos de tareas.

En esta línea están explorando distintas opciones, entre las que destacan la lectura en voz alta. Cada niño o niña mayor recopila textos que considera interesantes, los revisa y escoge uno que, según su criterio, es adecuado para compartirlo con el pequeño. El mayor prepara la lectura en voz alta, la ensaya y, posteriormente, se lleva a cabo el encuentro en que lee a “su” pequeño el texto que ha escogido. Al finalizar la actividad, cada grupo analiza y comenta en su clase lo sucedido y extrae algunas conclusiones y posibles mejoras para otra ocasión.

Otra propuesta es la transcripción de textos: dado que los pequeños escriben de maneras no convencionales, en ocasiones los alumnos mayores les dicen en voz alta lo que van escribiendo y, además, transcriben el texto convencionalmente. Así se obtiene el mismo escrito de dos formas: según el modo de



escritura del pequeño y también convencionalmente a través del mayor.

En la misma línea de interacción entre niveles y etapas, llevan a cabo la opción de impulsar el uso de materiales bibliográficos, de forma que los pequeños informan a los mayores acerca de qué temáticas están trabajando y solicitan materiales de consulta. Los mayores encaran entonces un proceso de búsqueda bibliográfica y aportan lo que obtienen al grupo de los pequeños.

Este proceso está generando asombro en todos los participantes. Los mayores no pensaban que los pequeños tuvieran tantas capacidades; los pequeños cuentan con un sujeto que, sin ser adulto, puede ayudarles y brindarles apoyo, y las maestras notan que unos y otros avanzan decisivamente mediante esta interacción. Los mayores muestran sus posibilidades de asumir retos y desempeñar de manera comprometida el rol de “mayores”, y también se propicia en los pequeños una mayor autonomía al contar con más recursos y fuentes de información.

Las ocho maestras implicadas han conformado un grupo, impulsado por Alicia, que está a cargo del curso de 3.º de Primaria. Alicia lleva ya años promoviendo en su aula el aprendizaje de la lectura y la escritura partiendo de las hipótesis de los niños y mediante el uso de textos sociales, y no sólo replantea la modalidad de enseñanza en esta área, sino también respecto al conjunto de los contenidos curriculares. El resto de maestras del grupo son Asun, que tiene a su cargo la clase de 3 años; Ángela y Mar, que tienen las clases de 4 años; María y Puri, que están a cargo de las clases de 5 años; Belén, que es maestra de apoyo, y Visi, que está con niñas y niños de 6.º de Primaria. “Al inicio vi a Alicia trabajar así y pensé

que era adecuado para los niños de integración, con los que yo trabajaba, pero actualmente me está dando muy buenos resultados con los niños de 6.º”, afirma Visi.

Es de destacar la composición de este grupo —docentes a cargo de grupos de distintos niveles y etapas, y también de niños que requieren apoyo—, que comparte planificaciones, inquietudes, experiencias y lecturas bibliográficas, aglutinado en función de acuerdos sobre concepciones educativas y modalidades de trabajo.

Una variable que consideran decisiva, para ser coherentes con los criterios que asumen respecto a la alfabetización, es contar con una biblioteca de aula auténticamente rica y variada que sea capaz de desencadenar el gusto y el interés por acercarse a los textos, usarlos, consultarlos, disfrutarlos.

El espacio destinado a la biblioteca en cada aula es fuente de preocupación y ocupación para cada una de las maestras y de los niños, ya que todos los miembros de cada clase se hacen cargo de organizar los textos, renovarlos, ampliar las existencias, registrar cuáles se usan con mayor frecuencia y mejores resultados, analizar qué es necesario incrementar y cómo intensificar su empleo. Además, cuentan con los libros que van elaborando los propios niños, no sólo con los textos literarios que ellos producen, sino también aquellos que crean a partir del estudio de diversos temas, tales como: “El agua”, “Paisajes en el arte”, “La abeja”, “Federico García Lorca”, etc. Estos libros reflejan el proceso de recopilación de información, análisis, reflexión, estudio y confrontación y las aportaciones de todos los miembros de la clase. En ocasiones, “los niños traen tanto material sobre lo que estamos trabajando, incluso sacado de Internet, que no damos abasto para consultarlo todo”, explica una de las maestras. Alicia agrega: “Lo hacemos así, además, porque a nosotras no nos gusta utilizar fichas y a los niños tampoco porque, como dijo una pequeña: ‘Aquí pone: *Lola huele lila* ¿no es una tontería?’”.

Hemos visto tres situaciones diferentes y en todas ellas podríamos destacar un aspecto esencial común: el proceso que están viviendo estas docentes para llevar a cabo el reto de enseñar a leer y a escribir, promoviendo la formación de usuarios de la “cultura de la letra”.

* Myriam Nemirovsky es asesora y coordinadora de procesos de formación docente sobre Didáctica de la Lectura y la Escritura y de la Matemática.

Tel. 91 692 26 21

Correo-e: mnemirovsky@mi.madridtel.es

Centros implicados:

CP Joaquín Rodríguez Otero, de Buño (A Coruña): Tel. 981 71 13 99.

CP Ensanche, de Teruel: Tel. 978 60 38 61.

CP Federico García Lorca, de Alarcón (Madrid): Tel. 916 41 03 62.