

¿Lectura en educación infantil? ¡Sí, gracias!

Isabel Solé Gallart

Aprender a leer no es muy distinto de aprender otros procedimientos que se enseñan en la escuela. Requiere que el alumno atribuya sentido a la lectura, que cuente con recursos cognitivos suficientes para hacerlo y que tenga a su alcance la ayuda insustituible de personas que confíen en la competencia del niño y que sepan intervenir para fomentarla. Como ocurre con otros aprendizajes, no se realiza de un día para otro, ni se consigue su dominio de una vez para siempre. Se trata de un proceso dilatado, a lo largo del cual se incrementan las posibilidades del lector y le acercan a la imagen del lector experto, o al menos convencional.

En ello intervienen tanto las experiencias, la motivación y el conocimiento del aprendiz como las ayudas y recursos que proporciona el educador; dado que lo uno y lo otro son distintos en cada caso concreto, el proceso de aprendizaje de la lectura se encontrará sujeto a ritmos y características diversas. Es, por tanto, un proceso que empieza para cada uno en un momento distinto y que no termina jamás, aun cuando en el sistema educativo existen unos hitos en relación a la lectura que orientan acerca de los niveles deseables en diversos momentos, y que establecen unos niveles de competencia lectora a los que todos los ciudadanos deberían tener acceso.

En este artículo se abordarán las relaciones entre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la educación infantil. Las relaciones a las que nos referimos con frecuencia se han distinguido por su carácter polémico, al que contribuye el arraigo de determinadas ideas que han prendido con fuerza entre muchos profesionales de la educación. Un breve análisis de estas ideas debería permitir desmitificarlas, como primer paso para encontrar nuevas formas de tratar la lectura en educación infantil.

¡Cuidado con la lectura!

"No se debe enseñar a leer antes de los seis años." "El niño tiene que madurar para leer." "Previamente a la lectura, los niños tienen que dominar los prerrequisitos (por ejemplo, conocimiento del esquema corporal, estructuración espacio temporal, literalidad, seriación, etc.)." Estas ideas, que tienen su continuación en otras "-hay que enseñar a leer letra mayúscula"; "el aprendizaje de la lectura requiere partir de las correspondencias sonido/grafía (o de la palabra global)"-, han tenido y continúan teniendo una notable repercusión en lo que se hace y en lo que no se hace en relación a la lectura, por lo que merecen alguna atención.

Lo primero que hay que señalar es que dichas ideas, que adquieren muy frecuentemente el rango de mito, no surgen de la nada. Al contrario, se vinculan a determinadas explicaciones psicológicas del aprendizaje humano y a sus relaciones con el proceso de desarrollo, así como a teorías y modelos sobre la lectura y sobre prácticas de enseñanza asociadas a unas y otros. Así, por ejemplo, en las afirmaciones que señalan una edad para iniciar la enseñanza, o las que aluden a la maduración, subyace una concepción del desarrollo como un proceso en buena parte predeterminado, que irá desplegándose con el paso del tiempo. Dichas afirmaciones parecen compartir también la idea de que la enseñanza debe seguir siempre al desarrollo, que aparece como una condición sin la cual no es posible el aprendizaje; y éste, a su vez, se interpreta como algo que se añade al desarrollo, pero que, en definitiva, no tiene ninguna influencia en su materialización. En la práctica, esta forma de ver las cosas conduce a retrasar injustificadamente la relación de los niños con la lectura e incluso a esperar que éstos descubran por su cuenta, quizá mágicamente, los secretos del sistema de la lengua escrita.

Por su parte, la versión de los prerrequisitos se apoya en una explicación acumulativa del aprendizaje, según la cual sería posible establecer para los aprendizajes más complejos un conjunto de aprendizajes supuestamente vinculados a éstos, y cuya consecución es requisito imprescindible para llegar a aquél. Llevadas a la práctica, estas ideas conducen a la propuesta de actividades de prelectura -cuya vinculación con el proceso de lectura es casi siempre imposible de demostrar- previas a la lectura propiamente dicha; conducen también a encontrar explicaciones pintorescas para las previsibles dificultades de los alumnos en su encuentro con la lectura, y a la propuesta de refuerzos de "aprendizajes básicos" a los que se considera, casi siempre injustamente, responsables del aprendizaje poco satisfactorio.

Pero no son sólo las ideas sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo las que subyacen en las reticencias que despierta la enseñanza de la lectura en las primeras etapas de la escolaridad. Dichas reticencias no son ajenas a una visión reduccionista, restrictiva y -digámoslo claramente- falsa de la lectura, que asimila esta actividad cognitiva compleja, implicada en la construcción de significados sobre un texto y que hace intervenir los conocimientos previos y experiencias del lector, sus intereses y su disposición emocional, en un mero proceso de traducción de códigos. Si a ello se une el rechazo a propuestas de enseñanza de ese código que han tenido una enorme vigencia, y que han resultado incompatibles con la imagen de un alumno activo, y de una enseñanza cuya misión es favorecer y estimular el desarrollo, entenderemos muchas de las prevenciones que todavía en la actualidad algunos profesionales tienen en relación a la lectura en educación infantil.

Lectura sin miedo

Sin embargo, todos los argumentos aportados en el apartado precedente pueden ser contestados por los conocimientos que han propiciado los avances en la investigación psicológica y didáctica y por las propias prácticas de enseñanza. O, por decirlo de una forma más positiva, tenemos razones suficientes para ver las cosas de otro modo, que resitúan el papel de la lectura, del alumno y del educador en educación infantil (1).

No existe hoy ninguna duda acerca de que la lectura es algo más, mucho más, que un problema de decodificación. Es, como ya hemos dicho, una actividad cognitiva compleja, que requiere construir un número nada despreciable de conocimientos: acerca de para qué sirve leer; sobre qué puede ser leído y qué no; sobre las condiciones que debe poseer un texto para que pueda leerse; acerca de las relaciones que se establecen entre lo escrito y lo ilustrado; sobre las distintas formas de leer -en voz alta, en silencio, para uno, para otro- y de acceder a un texto -autónomamente, a través de un lector experto; sobre los elementos que componen el texto (letras, palabras, signos lingüísticos)- y su utilidad; sobre el uso de lo escrito y de la lectura en la vida cotidiana, por señalar sólo lo más observable.

En este contexto, las habilidades de decodificación constituyen un importante componente, pero no el único, implicado en la lectura. Por lo mismo, acercar la lectura a los niños, en educación infantil, no supone acercarlos necesariamente a un problema de decodificación; supone más bien acercarlos a algo que ellos, en su mayoría, ya conocen, que les proporciona en general experiencias divertidas y gratificantes y que forma parte de su vida. Si en esa aproximación sienten la necesidad de explorar el código, no habrá mayor inconveniente en responder a su curiosidad de la misma forma en que se responde a sus interrogantes sobre el mundo en general: ofreciendo una información pertinente y adaptada a sus necesidades.

Por otra parte, sabemos también que, sea cual fuere el contenido que se trate, su aprendizaje efectivo responde siempre a una necesidad del alumno, que se moviliza activamente para darle un significado, para apropiarse de aquello que forma parte de su medio cultural y cuyo dominio le hará más competente, más capaz, y le proporcionará una imagen positiva de sí mismo. Esto es aplicable al caso de la lectura; sabemos que esta actividad, que conduce a la apropiación progresiva, no debe ser vista como responsabilidad exclusiva del alumno. Al contrario, la intervención del maestro, el modo como le formula un problema o responde a una pregunta, la capacidad de intervenir de forma contingente en las competencias observadas en el alumno, el grado y forma en que se le reta y alienta, en que se le anima y corrige, constituyen el marco en el que la actividad del alumno -de cada alumno, pues todos son distintos- se orienta en un sentido o en otro, encuentra un mayor o menor margen y se hace más o menos provechosa o errática.

Tomadas en su conjunto, las consideraciones anteriores ponen de manifiesto que, dado que aprender a leer va a suponer un proceso largo y, aunque gratificante, no exento de dificultades, sería muy conveniente no extenderse demasiado discutiendo si se debe empezar la lectura en educación infantil o si lo más adecuado es posponerla hasta la educación primaria. Primero, porque la mayoría de los niños ya *han empezado, de hecho*, su contacto con la lectura; segundo, porque es mucho, sin necesidad de acudir al código, lo que puede hacerse en educación infantil en relación a ella.

Asimismo, lo dicho hasta ahora sugiere que, puesto que la lectura implica numerosos conocimientos, quizá sea desproporcionado pensar que encontraremos un único medio de llegar a ellos. La lectura se beneficia del uso combinado de diversas estrategias que permiten su creciente dominio. Es necesario romper con la idea de que existe un solo camino para ir construyendo nociones adecuadas acerca de la lectura y para convertirse en usuario competente de ese procedimiento. Eso es cierto tanto para la lectura en sentido amplio -para la que son útiles todas las actividades en que se hace un uso significativo y funcional de ellas- como cuando se aborda la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades de decodificación. No es verdad que el alumno llegue a dominarlas porque se le enseñen las correspondencias entre sonido y grafía; o porque se parta de una frase simple que se aborda globalmente; o porque todo lo que se le ofrezca para ser leído forme parte de su lenguaje; o porque participe en experiencias educativas destinadas a acrecentar su competencia metalingüística. Puede aprender, y de hecho aprende, en la medida en que es capaz de utilizar integradamente diversas estrategias, por lo que todas ellas deberían tener un lugar en las propuestas de enseñanza.

Leer en educación infantil

Desde la perspectiva en que nos hemos situado, parece claro que la lectura, como la escritura, tiene un lugar en la etapa de educación infantil, lugar que cada equipo deberá concretar en sus propuestas educativas. Algunas ideas generales que conciernen a la lectura en clase, al papel de los padres en relación a la lectura y a la necesaria coordinación de las decisiones que se adopten respecto de la lectura en ésta y en siguientes etapas de la escolaridad, pueden orientar dicha concreción.

La lectura en clase

En principio, es preciso reconocer que el sistema de la lengua escrita es complejo, y que va a requerir esfuerzos de los maestros y los niños que van a abordar su enseñanza aprendizaje. Pero ello no debería conducir a minusvalorar la capacidad de éstos ni a intentar reducir ese sistema complejo a un conjunto de subhabilidades de dudosa vinculación con la lectura. A leer se aprende viendo leer a otras personas, atendiendo a las lecturas que éstas hacen para uno, intentado leer, probando y equivocándose, en un proceso cuyo resultado inicial será seguramente menos convencional de lo esperado,

pero no muy distinto del que se produce con otros aprendizajes. En este sentido, es reveladora la afirmación de Garton y Prat (1991, p. 198-199) sobre la escritura, que podemos hacer extensiva también a la lectura:

"Cuando el niño está en las primeras fases de la escritura y deletrea incorrectamente todas o casi todas las palabras [...], los adultos se preocupan mucho y, de hecho, impiden al niño escribir o le desalientan. Esta reacción es extremadamente sorprendente porque no reaccionamos de este modo en otras áreas del desarrollo. Cuando el niño pequeño empieza a producir sus primeros intentos de lenguaje hablado, los padres no amordazan al niño ni le prohíben hablar hasta que pueda decir correctamente las palabras. Una acción así sería considerada universalmente ridícula, ya que se reconoce que los niños deben practicar algún tiempo antes de desarrollar un dominio completo de los sonidos [...]."

"Igualmente, cuando un niño pequeño produce un dibujo de una persona sin piernas y sin brazos, sus padres probablemente estarán satisfechos, aunque él les diga que el dibujo es uno de ellos. Una vez más, no hay expectativas de que el niño produzca un dibujo adecuado la primera vez, ni existe gran preocupación porque el niño desarrolle malos hábitos y continúe dibujando cuerpos desmembrados para siempre. Al contrario, los padres responderán con palabras de aliento [...]."

"¿Por qué ha de ser diferente la escritura temprana?"

La enseñanza inicial de la lectura debe asegurar la interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita. Para algunos, eso prolongará aprendizajes ya iniciados en su familia, y para otros será la ocasión para realizarlos, ocasión que no debe retrasarse más. Propiciar esa interacción implica la presencia pertinente y no indiscriminada de lo escrito en el aula -en los libros, en los carteles que anuncian determinadas actividades, en las etiquetas que tengan sentido-. Implica, sobre todo, que los adultos que tienen a su cargo la educación de los niños usen la lengua escrita, cuando sea posible y necesario, delante de ellos, haciéndoles comprender así su valor comunicativo (para escribir una nota a los padres, para transmitir un mensaje a otra clase, etc.). En educación infantil, ámbito en que el trabajo por proyectos, los talleres y, en general, el enfoque globalizador, se encuentra bastante extendido, encontramos un contexto excelente para el uso funcional de la lectura. Implica también llevar a cabo actividades que fomenten el placer de leer -como leer para los niños- y que permitan experimentar el poder de la lectura para transportarnos a otros mundos, reales o imaginados.

Como en otros contenidos, la intervención eficaz y ajustada requiere la observación atenta de los avances del niño, de su respuesta a las ayudas y retos que se le ofrecen, de los conocimientos que aportan. Observar e intervenir de forma diversificada puede hacerse más fácil o más difícil; las aulas en que existen rincones de biblioteca o talleres de creación de textos ofrecen mayores posibilidades para esta tarea, que requiere del maestro una interacción individualizada con el alumno, complementaria de la atención que dirige al grupo clase.

En ésta, una aproximación amplia y no restrictiva a la lectura y su enseñanza, además de lo dicho hasta ahora, supone lo siguiente:

- Aprovechar el interés de los niños por la lectura, leer para ellos cuentos, historias, textos informativos que estén a su alcance y transmitir el placer de leer; valorar los intentos que muestren por acercarse a la lectura con la ayuda de otros y autónomamente.
- Aprovechar y fomentar los conocimientos que ya poseen acerca de ella, que incluyen, por lo general, el convencimiento de que leer sirve "para saber qué dice" y de que se trata de una actividad gratificante. Aprovechar también otros conocimientos más "técnicos", como el reconocimiento global de algunas palabras y letras privilegiadas -su nombre, su inicial, el nombre de productos cotidianos- y actuar para acrecentarlos.
- Aprovechar los interrogantes de los niños sobre el sistema -"¿qué pone aquí? ¿aquí qué dice? ¿cómo se escribe...?"- para profundizar en su conciencia metalingüística, lo que permitirá avanzar en las habilidades de decodificación.
- Aprovechar e incrementar sus conocimientos previos en general, para que puedan utilizar el contexto y aventurar el significado del texto y de palabras desconocidas.
- Utilizar integrada y simultáneamente estas estrategias en actividades para las que tenga sentido hacerlo, como condición indispensable para que todo este esfuerzo obtenga resultado.

La lectura y los padres

En educación infantil, las relaciones entre los dos principales contextos de desarrollo de los niños -familia y escuela- suelen ser más continuadas y estrechas que en etapas posteriores. Esta vinculación, indudablemente beneficiosa para el niño, que participa de ambos sistemas, puede concretarse de múltiples formas, que cada centro acuerda. Aunque no es muy frecuente en nuestro contexto, en otros países existen iniciativas que parten de las escuelas y que involucran a los padres en actividades de lectura con sus hijos, actividades que se realizan en el hogar y que pretenden aprovechar el carácter emocionalmente positivo de la lectura de cuentos, en la que el padre o madre son el intermediario entre el texto y el joven lector. La potencialidad educativa de esta actividad ha sido puesta de relieve en numerosas investigaciones, aunque, sin duda alguna, ha sido Wells (1982) quien más ha contribuido a subrayarla.

Sin hacer nada más que leer, los padres ofrecen un modelo lector a sus hijos, les hacen profundizar en el conocimiento de la utilidad y el carácter gratificante de la lectura, los ponen en contacto con el lenguaje escrito, les permiten participar de diversas formas en la lectura. En determinados contextos, bastará, quizá, con sugerir a los padres que lean para sus hijos no como una obligación, sino como un medio de mantener con ellos una relación cálida y afectiva; en otros contextos, quizá habrá que ofrecer algunas indicaciones sobre cómo llevar a cabo esa actividad o incluso abrir las puertas de la clase a los padres para que puedan observar cómo hacerlo. En cualquier caso, y de forma paulatina, los equipos de profesores deberían poder encontrar formas de colaboración con los padres, en relación a la lectura, que hagan sentirse cómodos a todos los implicados y que permitan beneficiarse tanto de la potencialidad educativa de la lectura en casa como de unas vinculaciones más estrechas entre familia y escuela.

Leer en el centro

Si en la etapa de educación infantil se plantea seriamente la enseñanza de la lectura, parece lógico que las propuestas y decisiones que en torno a ella se adopten formen parte del proyecto curricular del centro, lo que no supone sólo que formalmente se incluyan en un documento escrito. Supone, desde la perspectiva que adoptamos, que las ideas que se han desgranado en este artículo, y que con las adaptaciones oportunas pueden guiar la enseñanza inicial de la lectura, no se pierdan de vista en otros segmentos del sistema educativo, sino que se profundicen, se concreten y se complementen con otras que permitan dar cuenta de los objetivos que la escuela, en todas sus etapas. Debería formular, en relación a la lectura, que los alumnos disfruten leyendo (autónomamente o con ayuda de otros), que acrecienten y valoren su capacidad de leer por sí mismos y que puedan utilizar la lectura para resolver algunos de los retos que la propia escuela y la vida les va a plantear.

En definitiva, en la etapa de educación infantil la lectura tiene un lugar muy definido y a la vez muy amplio. No se trata de acelerar nada ni de sustituir la tarea de otras etapas en relación a este contenido; se trata, simplemente, de hacer natural la enseñanza y el aprendizaje de algo que coexiste con los niños, que les interesa, que se encuentra presente en su vida y en la nuestra, y que no tiene sentido alguno ignorar.

Hemos hablado de:

Educación
Enseñanza
Familia
Sociedad
Pedagogía
Infancia

Bibliografía

Garçon y Prat (1989): Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona. Paidós/ MEC, 1991

Wells, G. (1982) : Language, learning and education. Center for the Study of Language and Communication. University of Bristol

Dirección de contacto

Isabel Solé Gallart
Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona

-
1. Me refiero fundamentalmente al segundo ciclo de educación infantil. La relación de niños y educadores con la lectura a lo largo del primer ciclo de la etapa posee unas peculiaridades que no son consideradas en este artículo de forma específica.
 2. Estas ideas se encuentran tratadas con mayor amplitud en SOLÉ, I. (1.992): Estrategias de lectura. Barcelona. Graó/ ICE (Ver especialmente el capítulo 3.)