



Esta sección está abierta a todos aquellos profesores que realizan trabajos de innovación en el aula, unidades didácticas, proyectos interdisciplinarios o que pongan en marcha nuevos métodos de aprendizaje en clase.

Los textos, de una extensión máxima de tres folios, deben llegar en disquete a COMUNIDAD ESCOLAR (Alcalá, 34. 6ª planta. 28071 Madrid), o a nuestra dirección de correo electrónico.



*Un colegio zaragozano desarrolla una experiencia de **competencia lectora** en un aula de Educación Infantil*

Trabajar en grupo y hacer equipo

Nos situamos en el Colegio Público “El Espartidero”, ubicado en un barrio de la ciudad de Zaragoza, de escolarización preferente de alumnos con dificultades motóricas y modalidad escolar bilingüe español-francés. La actividad se realiza con una clase de veinticuatro alumnos de tercer curso de Educación Infantil.



El aula está organizada en seis grupos heterogéneos. Se temporaliza en dos sesiones en la misma mañana. Una primera en la que se explica y desarrolla la tarea a realizar. En la segunda sesión se hace la valoración conjunta. En el aula esta la maestra tutora y la maestra especialista de Audición y Lenguaje.

Lo que se pretende es que los alumnos averigüen a través de la lectura su nuevo sitio en la clase. En la organización y funcionamiento del aula, los equipos de clase son importantes y son utilizados diariamente para diferentes actividades. Es por ello, que la actividad resulta significativa y motivadora porque permite conocer sus nuevos compañeros del equipo.

La maestra explica en asamblea el desarrollo de la actividad y luego, de forma ordenada, a cada niño se le da su tarjeta, quien tiene que leer e interpretar el mensaje para localizar su nuevo sitio. Una vez identificado, debe buscar una tarjeta que está pegada debajo de la mesa con el nombre de cada uno y comprobar si es el suyo para sentarse en su nuevo lugar.

Las tarjetas fueron elaboradas individualmente para cada niño, teniendo en cuenta su desarrollo lector. Todas las tarjetas son textos instructivos, compuestos por pictogramas en algunos casos y palabras escritas en mayúsculas y/o minúsculas. Se conjugan de manera diferente en palabras significativas para ellos, como son los nombres de equipos o los personales.

En el caso del último niño, en que el juego se veía fácilmente resuelto y la situación era menos motivadora (porque quedaba un único hueco en el aula sin ocupar), les propusimos que formularan hipótesis de manera oral, al estilo de los textos utilizados a lo largo del juego. Resultó una situación muy grata, porque gran parte de la clase formuló posibles textos instructivos. A medida que se formulaban, entre todos los íbamos comprobando.

Estrategias y recursos

Casi a modo de evaluación, podemos destacar la exactitud de estos textos instructivos. Con esta actividad vimos que no sólo pusieron en acción cantidad de conocimientos inferidos sino que también seguían el modelo de textos, utilizando diferentes estrategias y recursos que las maestras habíamos usado en la elaboración de las tarjetas. Vimos una manera natural de trabajar las competencias básicas en el aula, sobre todo la matemática.

Para finalizar, y en asamblea de gran grupo, se hizo una valoración de la actividad guiada en parte, por las profesoras. Entre las reflexiones de los niños, la mayoría coincidían en que el juego les había gustado porque un compañero de clase les había ayudado a leer, porque había que buscar la tarjeta debajo de la mesa, porque si te fijas en lo que dice la tarjeta aciertas, etc... Pero si destacamos alguna reflexión, señalaríamos la de la niña que dijo que: “Me gustan las tarjetas amarillas porque tienen sillas (pictograma de silla)”. Esto originó un debate entre lo que cada niño tenía en su tarjeta, y nos permitió volver a los textos y comprobar si todos tenían pictogramas de sillas o no. Esta situación fue de gran interés, puesto que los niños sintieron la necesidad de releer, comparar y leer las tarjetas de otros compañeros.

Recogemos las palabras de Martí (citado por Nemirovsky, 1998) “Los alumnos establecen una serie de lazos interrelacionados que conducen a una verdadera construcción conjunta: exploran, proponen, rectifican, integran lo que dice el compañero, regulan sus actuaciones, argumentan sus propuestas para que el otro las entienda, etc., todo ello con el objetivo de alcanzar una meta común.”

Siguiendo a Fons, (2004) planteamos el siguiente análisis de la secuencia completa:

* Creación de situaciones en el aula con necesidad real de utilizar la lengua escrita: Los alumnos necesitan descifrar el mensaje para localizar su nuevo sitio en el que van a estar ubicados en el grupo durante el siguiente trimestre.

* Búsqueda de soluciones para satisfacer una necesidad: Descifran el mensaje, interpretan la información, infieren los conocimientos y formulan hipótesis de dónde puede estar su ubicación.

* Resolución: un aspecto destacable de esta actividad es que es el propio niño es el que puede comprobar si ha resuelto de forma adecuada el problema. Al mirar el nombre que hay debajo de la mesa, cada uno comprueba si su hipótesis es cierta o no. Los errores son oportunidades de aprendizaje (Díez, 2003), puesto que al comprobar que se ha equivocado de sitio, tiene que replantearse lo leído.

* Experiencia de uso de la lengua escrita. Cada niño ha identificado el nuevo sitio en el aula, además de que el conjunto del grupo ha vivido una nueva experiencia positiva de uso de la lectura.

* Reflexión: Los alumnos valoran muy positivamente la actividad, porque les ha resultado útil, significativa y lúdica.

Competencia lectora

El concepto de aprendizaje, y en especial el de aprendizaje a lo largo de toda la vida, ha transformado las percepciones de la competencia lectora y de las necesidades a las que ha de hacer frente. Ya no se considera que la capacidad de lectura sea algo que se adquiere en la infancia durante los primeros años de escolarización. Más bien se ve como un conjunto en evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo con los años, según las diversas situaciones que viven y mediante la interacción con sus compañeros y con las comunidades más extensas en las que participan.

PISA (*Programme for indicators of Students Achievement*) adoptó para el estudio la siguiente definición de competencia lectora:

“La competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”.

Esa definición supera la idea tradicional de competencia lectora como proceso de decodificación y comprensión literal. En el diseño de esta actividad, hemos tomado la base esta definición, así la competencia lectora comporta comprender informaciones escritas, como en este caso las tarjetas, utilizarlas y reflexionar sobre ellas para cumplir una gran variedad de fines; encontrar su nueva ubicación en el aula. La definición, al igual que la actividad que planteamos, tiene en cuenta el papel activo e interactivo del lector que adquiere información a partir del texto escrito.

Este es el objetivo de nuestra actividad, ya que a través de una situación lúdica, nuestros alumnos participan, construyen y generan significado a través de lectura y sus aprendizajes. El significado se genera a través de la interacción entre lector y la lectura,

que incluyen textos instructivos en el contexto del aula dentro de una propuesta didáctica concreta. El alumno aporta un repertorio de destrezas, estrategias cognitivas, metacognitivas y conocimientos, que promueven aprendizajes significativos.

Hemos tenido en cuenta incluir elementos motivadores no sólo para leer, sino para fomentar las habilidades de pensamiento crítico, curiosidad, formulación de hipótesis y gusto por aprender, demandas específicas para la formación permanente del alumnado favoreciendo la implementación de las competencias básicas.

Esta actividad está basada en las teorías de aprendizaje como un proceso constructivo e interactivo. Se considera que los alumnos generan significados de manera activa, conocen estrategias de lectura y trabajo eficaces. Además de que son capaces de reflexionar sobre lo que han leído y trabajado. Mantienen actitudes positivas hacia el aprendizaje y disfrute personal.

Adquisición de estrategias

La competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, (RRDD 1512/2006, de 7 de diciembre).

De forma pareja al proceso lector, se deben ir descubriendo, aprendiendo e interiorizando las estrategias que nos puedan permitir en un futuro ser lectores expertos. Cabe decir que teniendo en cuenta la tarea a realizar podemos anticipar cuáles son las ayudas más necesarias, pero como destaca Sánchez (2003): “Sean cuales sean las ayudas deben ser incorporadas progresivamente por el aprendiz”.

Durante la tarea propuesta se pudieron observar diferentes estrategias en los alumnos. Por un lado, antes de la lectura los niños tenían claro el objetivo de leer; y a medida que los huecos de la clase se iban completando, podían ir anticipando posibles respuestas a su texto teniendo en cuenta los huecos que quedaban libres.

Durante la lectura, iban estableciendo inferencias de diferente tipo, por ejemplo, deduciendo qué nombre personal aparecía en la tarjeta. Para ello hacían uso de sus conocimientos previos; parto de la inicial para intentar leer en letra minúscula. Por otro lado muchos niños fueron capaces de revisar y comprobar lo que estaban leyendo, para ello volvían de manera selectiva a las palabras clave remarcadas en negrita; y ante los posibles fallos o indecisiones solían tomar la decisión de pedir ayuda al compañero, como expondremos a continuación.

Teniendo en cuenta que nuestro objetivo era que todos los niños fuesen capaces de localizar su nuevo sitio en el aula y disfrutasen con la actividad, no se dejó sólo a ningún niño frente al texto. En los casos que fue necesario, se facilitaron las siguientes estrategias y apoyos para que el resultado final que se obtenía, fuese el mismo que obtendría un “interlocutor ideal” (Sánchez, 2003):

La lectura sucesiva: El compañero de apoyo (“Responsable del Día”), lee la instrucción y luego el alumno protagonista vuelve a leerla para encontrar su lugar. Si aún con todo no es suficiente la profesora vuelve a repetir el enunciado.

Lectura alterna: El compañero de apoyo, o la profesora cuando es necesario, lee una parte del texto y el alumno protagonista continúa. También se para de vez en cuando para que el alumno complete, estimulando así su capacidad de predicción, fundamental para el proceso lector.

Lectura apoyada: El alumno protagonista va leyendo, pero cuando se encuentra una dificultad o empieza a tropezar, la maestra toma el relevo. También se complementa con apoyo gestual para la asociación grafema-fonema.

Siguiendo a Ferreiro (1991) vale decir “Algunas veces los maestros darán información de un modo directo y otras de un modo indirecto.(...) Pero siempre y en todo momento los maestros proveerán múltiples ocasiones para aprender. Estimularán los intercambios entre los niños y tratarán de entender el modo en que los niños están pensando”

Atención a la diversidad

Los niveles de madurez lectora de los niños de clase no son homogéneos. Teniendo en cuenta la realidad del aula, se adaptaron las tarjetas de manera individualizada, variando

la dificultad de las instrucciones y la forma del texto (mayor o menor medida de letra ligada, letra mayúscula o pictogramas). Además en las tarjetas se había destacado determinadas palabras clave en negrita.

Se aportaron diferentes tipos de apoyo directos: el compañero “Responsable del Día” tenía la función de acompañar a los demás en el proceso lector (leyendo entre los dos, volviendo a leer para que el otro niño escuchase...). En otras ocasiones, era la profesora la que aportaba a los alumnos estrategias facilitadoras como repetir consignas, secuenciar la instrucción leída, formular hipótesis... Además de los apoyos habituales que se usan en el aula en el aprendizaje de la lectura, como son el uso de gestos de apoyo (Monfort y Juárez, 2004) para reforzar la asociación entre grafema y fonema.

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar la información y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. Es lo que se ha pretendido con esta actividad lúdica, que no sólo nos ha permitido disfrutar en clase, sino sobre todo encontrar un sentido a lo que leemos disfrutando.

A través de esta propuesta, que no deja de ser una de entre tantas que se realizan en las aulas de infantil, se facilita la interpretación y comprensión del código que permite encontrar nuestra nueva ubicación en el aula, siendo fuente de placer, de descubrimiento, de fantasía y de saber. Todo lo que contribuye a la implementación y mejora de las competencias básicas.

Estivaliz Asorey y M. Cristina Frías.
CEIP “El Partidero” de Zaragoza

Bibliografía

- Badia, D., & Vilà, M. (2009). Juegos de expresión oral y escrita (2 st ed.revisada). Barcelona: GRAÓ.
- Díez de Ulzurum, A. (2003). El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Barcelona: GRAÓ
- Fons, E. (2004). Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. Barcelona: Graó.
- Fons, M. (2010). Leer y escribir. 10 ideas clave para los primeros pasos. Recuperado junio 18, 2010 de la Word Wide Web: <http://docentes.leer.es/2010/01/28/leer-y-escribir-10-ideas-clave-para-los-primeros-pasos-montserrat-fons/>
- Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. Recuperado junio 18, 2010 de la Word Wide Web:: www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm
- Monfort, M. y Juárez, A. (2004). Leer para hablar. La adquisición dl lenguaje escrito en niños con alteraciones del desarrollo y/o del lenguaje. Madrid: Entha Ediciones.
- Nemirovsky, M. (1998). El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 17, 55-65.
- Sánchez Miguel, E. (2003). La comprensión lectora. Cuadernos de Pedagogía, (330), 56-59.
- Solé, I. (2009). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. Recuperado junio 18, 2010 de la Word Wide Web: <http://docentes.leer.es/2009/11/19/siete-preguntas-en-torno-a-la-lectura-y-siete-respuestas-no-tan-evidentes-isabel-sole/>
- RRDD 1512/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen los enseñanzas mínimas en Educación Primaria

