Capítulo 2

Ideas infantiles acerca de la lectura

SIMULAR LA LECTURA

Algunos niños, al llegar a la escuela, ya son capaces de representar que leen: cogen el libro, lo ponen en posición correcta, lo abren, lo miran atentamente, sueltan un discurso en un tono de voz determinado —distinto del coloquial—, van pasando páginas... El contenido del discurso puede ser el mismo contenido del cuento, si lo conocen bien, o la explicación de las ilustraciones... u otro cualquiera. Pero, a menudo, el lenguaje que utilizan al hacer ver que leen no es exactamente un lenguaje coloquial, propio de la conversación, sino una imitación del lenguaje que se escribe (Había una vez un gigante muy grande, muy grande...). Esta conducta de imitación constituye un paso de gigante.

Supone que el niño sabe qué es leer, cómo se hace, cuál es la actitud, el gesto, el tono adecuado. La posición del libro, la secuencia pausada de las páginas, etc. Una cantidad de información muy importante que no es posible si, previamente, no ha tenido una experiencia directa y repetida, habitual, de ver a los adultos leer en voz alta, para él. Estos alumnos serán, con toda probabilidad, buenos lectores.

Conseguir esta conducta en nuestros alumnos, es fundamental. El modo de hacerlo es servirles de modelo en la tarea de leer: leerles muchos cuentos... y toda clase de material que se preste a ser leído en clase. El sentido de estas lecturas, el placer que provoquen en los alumnos, la emoción que produzcan, el bienestar que experimenten en la situación de lectura, el tono afectivo que rodee la situación de leer, etc. marcarán sin duda la motivación de los niños para aprender a leer.
LO QUE SE PUEDE Y LO QUE NO SE PUEDE LEER

Además, cada niño tiene un conjunto de ideas acerca de lo que se puede leer y de lo que no se puede leer. Ideas que resultan de lo más interesante y sorprendente.

Una forma sencilla de acceder a estas ideas es la de entregar a los niños un conjunto de tarjetas con estos signos:

<table>
<thead>
<tr>
<th>215</th>
<th>M E</th>
<th>por</th>
<th>my</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>manteca</td>
<td>AAAA</td>
<td>A</td>
<td>ONI</td>
</tr>
<tr>
<td>mas</td>
<td>4</td>
<td>de</td>
<td>MZQT</td>
</tr>
<tr>
<td>MANZANA</td>
<td>9</td>
<td></td>
<td>mmmm</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Las tarjetas, sueltas y desordenadas, se dan a un niño y se le pide que haga dos montones. En uno de ellos pondrá las tarjetas que se puedan leer, que sirvan para leer. En el otro montón pondrá aquellas tarjetas que, en su opinión, no sirvan para leer o no se puedan leer. Raramente tendrá dificultades para hacer los dos montones. A continuación, le pedimos que explique, claramente, sus razones para poner las tarjetas en cada montón.

Las respuestas de los niños divergen de unos a otros, gracias a Dios, pero se mueven alrededor de unas ideas-fuerza comunes a todos los niños. Todos coinciden en que la tarjeta vacía no se puede leer. Pero en las demás, pueden darse todo tipo de respuestas.

Algunas, se pueden leer (o no) porque son números. Otras, porque no hay bastantes letras para que se puedan leer. Otras, porque todas las letras son iguales, con lo que no se pueden leer de ningún modo. Otras, no son letras, aunque lo parezcan.

Veamos un ejemplo. Se trata de Daniel, que tiene 4 años y dos meses:

<table>
<thead>
<tr>
<th>¿SE PUEDEN LEER?</th>
<th>¿POR QUÉ?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4</td>
<td>NO</td>
</tr>
<tr>
<td>AAAA</td>
<td>NO</td>
</tr>
<tr>
<td>MANZANA</td>
<td>SÍ</td>
</tr>
<tr>
<td>ME</td>
<td>NO</td>
</tr>
<tr>
<td>MZQT</td>
<td>SÍ</td>
</tr>
<tr>
<td>215</td>
<td>NO</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Probablemente veréis que están absolutamente convencidos de sus razones. Para ellos son del todo evidentes y ciertas.

Es decir, para que algo se pueda leer, hay bastante coincidencia en que, por lo menos, debe tener tres letras y que éstas deben ser distintas entre sí. Sobre lo que son «letras» puede haber división de opiniones según la cultura de cada cual.

**INTERPRETACIÓN DE TEXTOS CON IMAGEN**

Tienen también ideas propias acerca de lo que está escrito. Por ejemplo, podemos mostrar, a niños que no conozcan las letras, unas láminas con ilustración y palabras, o frases, escritas debajo. Éstas, por ejemplo:

FUTBOL

Primero les pediremos que expliquen lo que representa el dibujo. Seguro que organizarán frases, más o menos complejas, para explicar la imagen. A continuación, les señalamos el texto escrito en la parte inferior y les preguntamos qué les parece que puede decir eso que está escrito.

La mayoría contestarán, correctamente, que ahí dice FUTBOL. Es decir, habrán hecho una interpretación correctísima de lo escrito. Pero puede ser que interpreten otras cosas igualmente plausible: pueden decir PELOTA o NIÑO o FUTBOLISTA. A lo mejor dirán otras cosas sorprendentes que habrá que aclarar y nos informarán también acerca de lo que el niño piensa.

Ante una frase completa, sus respuestas pueden ser incluso más sorprendentes. He aquí algunas:

«Aquí dice coche» (¡cierto!, porque conoce la letra [C]).
Seguimos preguntando por lo que dice en el resto de la frase, y dice: «COCHE, COCHE, COCHE, COCHE, COCHE». Sin embargo, ninguna de las otras palabras empieza con la letra [C]. Pero, sencillamente, no se le ocurre qué otra cosa puede decir si sólo hay un coche en la ilustración.

Otros niños interpretarán que dice, por ejemplo, «COCHE, RUEDAS, VOLANTE, LUCES, VENTANILLA». Es decir, una lista de nombres referidos todos al coche. Otros, finalmente, interpretarán que se trata de un anuncio de coches, y afirmarán que dice «ESTE COCHE ES MUY BONITO», o barato, o que va muy deprisa (¡Bingo!), o que es de la marca tal... u otras cosas.

Hay niños silábicos que sostienen que cada palabra es una sílaba, y leerán «CO-CHE-RÁ-PI-DO», haciendo corresponder cada palabra escrita a una sílaba de su texto.

Ninguna de estas interpretaciones es descabellada, si advertimos que responden a una lógica infantil, perfectamente coherente.

**INTERPRETACIÓN A PARTIR DE ÍNDICES TEXTUALES**

Si los niños están en contacto con los nombres de los alumnos de la clase, aprenden enseñada a reconocerlos. No sólo el suyo, entre tantos, sino el de sus compañeros. A veces con una precisión desconcertante: en una clase de 4 años coinciden tres niños que se llaman ANTONIO. Su profesora ha hecho unas tarjetas con el nombre propio de cada cual en la parte delantera y el apellido en la parte de atrás. De forma que hay tres tarjetas con la palabra ANTONIO visible. Dos Antonios giran las tarjetas para identificar la suya por el apellido. Pero el tercer Antonio, no. En el primer trimestre, es capaz de reconocer no sólo la suya, sino la de cada uno de los demás Antonios. ¡Y eran iguales! Para discriminarlos, usaba diferencias casi imperceptibles en la grafía de las letras. Un auténtico grafólogo.

Aun sin saber descifrar completamente, pero cuando ya saben algunas letras, los niños pueden localizar palabras dadas, en un texto, a partir del uso de índices y procedimientos eficaces:

«Este es un dibujo de un pájaro, esto es una bicicleta y esto una pelota. Pon cada palabra al pie del dibujo que le corresponde (se le entregan tarjetas con esas palabras en cada una).» Para resolver este problema, los niños pueden acudir a distintos indicadores para decidir. Puede ser que elijan correctamente BICICLETA, argumentando que es la más larga, o bien que empieza por [B], o bien que tiene la [I] en la primera sílaba, o que reconocen la [TA] final... Puede ser que les sea más difícil distinguir entre PÁJARO y PELOTA: ambas empiezan por [P], ambas tienen tres vocales... pero pueden considerar cuáles son estas vocales y acertarán; o bien, puede ser que reconozcan alguna consonante que discrimine, etc.

«LA MAMÁ LE PIDIÓ A PULGARCITO QUE FUERA A LA TIENDA A COMPRAR AZAFRÁN.» En una frase como ésta, los niños pueden localizar asimismo dónde dice MAMÁ, o PULGARCITO, o AZAFRÁN; apoyándose en sus conocimientos e hipótesis de trabajo.
Y, además, casi todos los niños pueden leer (reconocer) otras muchas palabras: el banderín de EL CORTE INGLÉS, el anagrama de COCA-COLA, el supermerca
do al que van a comprar con sus padres; la marca del jersey o las deportivas, etc.

De modo que se puede leer, y aprender a leer, aun antes de conocer todas las letras.

Pero esta lectura anterior al descifrado, requiere, por supuesto, unas condiciones determinadas para que al niño le sea posible. El texto que el niño debe interpretar, ha de contener ayudas que permitan compensar la insuficiencia del descifrado:

- Una ayuda es la presencia de imagen. La ilustración debe permitir anticipaciones plausibles del contenido del texto.
- El contexto y la situación en que se le invita a leer son acotados y precisos: por ejemplo, buscar el nombre de un compañero entre los de la lista de la clase. O un sustantivo entre varios de una misma familia (el volante entre las partes de un coche, por ejemplo).
- Se pueden reconocer y localizar palabras en un texto previamente memorizado por el niño: una canción, una poesía, adivinanzas, títulos de cuentos...
- Se puede leer en compañía de un lector experto (adulto o compañero) que aporte información necesaria, estimule el reconocimiento de indicadores, aclara el contenido de la palabra, etc.

Esta posibilidad de interpretar —elaborar hipótesis plausibles acerca de lo escrito— no sólo es una potente herramienta de reflexión para el niño y un estímulo al aprendizaje de las características de lo escrito. Es un procedimiento lector fundamental que todos los adultos utilizamos para guiar nuestras decisiones: al decidir qué noticia del periódico vamos a leer entera; al decidir qué novela compramos en una librería, etc., utilizamos indicios contextuales sin necesidad de leer el texto completo. En realidad, ante un texto, siempre hacemos una interpretación previa, que se confirmará —o no— al leerlo posteriormente.

**INTERPRETACIÓN DE LA PROPIA ESCRITURA**

Leer y escribir son tareas independientes. Una cosa es producir un mensaje: cada cual utiliza diferentes procedimientos para transmitir lo que quiere o necesita comunicar. Leer, en cambio, es interpretar, adivinar, lo que otro nos quiere decir: para leer es preciso conocer el código que el otro ha utilizado. Un profesor experto en la interpretación de textos elaborados por niños pequeños, puede leer —interpretar— correctamente una escritura silábica que, en cambio, será del todo incomprensible para un adulto que desconozca esta forma de elaborar el código de escritura en niños pequeños.

De modo que, al niño, le resulta mucho más sencillo escribir que leer, en las primeras etapas de su aprendizaje.

Sin embargo, leer también sirve para controlar y recordar lo que uno ha escrito. Cuando le preguntamos al niño qué es lo que quería escribir, le pedimos que lo
escrito. El mismo niño puede necesitar leer lo que ya ha escrito para avanzar, tal como hacemos los adultos al repasar nuestros textos mientras escribimos. Esta actividad le aporta al niño información decisiva.

Puede ser que recuerde perfectamente lo que ha escrito y no necesite apoyarse en la lectura para informarnos del contenido de su producción. Puede utilizar otros indicadores, además de la memoria: el dibujo, el contexto, etc.

Pero también puede ser que se encuentre con sorpresas: por ejemplo, que lo que ha escrito no puede ser reconocido, ni siquiera por él mismo, lo que constituye una sorpresa y un conflicto importante, que le obliga a seguir investigando en el secreto de la comprensión de lo escrito.

Algunos niños, que ya se han introducido en los procedimientos del descifrado, pueden leer literalmente lo que acaban de escribir... y descubrir que no coincide con lo que querían escribir. Esta situación, frecuente, provoca desconcierto y les obliga a interrogarse acerca de las limitaciones de su escritura, de modo que al leer, reflexionan sobre lo escrito.

LECTURA AJUSTADA AL TEXTO: ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN

La relación entre lectura y descodificación no es ni directa ni simple. Cualquier profesor, por ejemplo, conoce alumnos que descifran muy correctamente y no se enteran en absoluto de lo que están leyendo. También conocen niños que, al descifrar, dan la impresión de que no pueden comprender nada del texto y, sin embargo, demuestran haber captado perfectamente el contenido.

Descifrar sin comprender es un síntoma de hábitos perniciosos, en los que se ha separado lo mecánico de lo comprensivo. Jamás debiera darse, en la escuela, una situación en la que la comprensión no fuera decisiva. Para ello solo hay que leer textos auténticos, cuyo significado sea preciso desentrañar con un objetivo claro y explícito.

Leer es comprender un texto. Comprender es un acto cognitivo, el resultado de una actividad mental. No podemos comprender si no leemos de forma activa: anticipando interpretaciones, reconociendo significados, identificando dudas, errores o incomprensiones en el proceso de lectura. Conseguir esta actividad mental en el alumno que lee, es imprescindible.

Pero no es suficiente. No se trata de inventar, sino de comprender lo que está escrito: ajustarse al texto. Por tanto, es preciso atender a las características de lo escrito y a su contenido. La descodificación es necesaria, también, pero como un instrumento al servicio de la comprensión.

Al leer no sólo utilizamos conocimientos previos acerca de lo escrito. Si fuera así, no se produciría aprendizaje al leer. Se requieren también estrategias para aprender a partir de la lectura. La enseñanza de las estrategias de lectura comprensiva no puede postergarse a edades avanzadas. O se enseñan desde el inicio de la lectura —en los primeros contactos del niño con textos escritos— o nos arriesgamos a promover personas que saben descifrar, pero no utilizan la lectura como medio de aprendizaje ni de acceso a la información, ni de placer...