



**UNR** Universidad  
Nacional de Rosario



**CENTRO DE ESTUDIOS  
INTERDISCIPLINARIOS**

**Universidad Nacional de Rosario**

**Centro de Estudios Interdisciplinarios**

**Especialización en Alfabetización en Inclusión**

**Seminario: Problemáticas actuales relativas a la definición de paradigmas de  
salud y patologías del lenguaje y del aprendizaje**

**Prof. dictantes: Dra. Gloria Bereciartua**

**Lic. Ofelia Madile**

**Estudiante: Melina Podadera**

**Rosario, 2024**



*“Necesitamos historias del mismo modo que necesitamos sueños,  
no para olvidar lo real sino para ejercitarnos en afrontarlo.”*

Pierre Clanché (1978).

Si leer es construir sentido, quienes no dominan el sistema de escritura pueden apropiarse del lenguaje escrito a través de la voz del otro, como así también comentar y participar de un espacio de discusión sobre lo leído. A través de este tipo de situaciones, se estarán formando como lectores, nutriéndose de palabras, ideas y formas que incidirán positivamente también en la elaboración de sus producciones escritas.

Compartir literatura es una práctica poderosa que nos permite conectarnos con los demás, comprender mejor el mundo que nos rodea y explorar diferentes perspectivas. Este trabajo pretende sumar al concepto de literatura como experiencia y como forma de producción simbólica, situando esta experiencia en la escuela y, más precisamente, en el nivel inicial. Para esto, se propone un breve recorrido por diferentes nociones: la literatura oral, la lectura compartida, la lectura a través del docente como estrategia didáctica, la escuela como la gran ocasión y la conversación como herramienta para la interpretación.

Finalmente, se dedicará un breve apartado a la presencia de estos aspectos en la formación docente para el nivel.

### **A viva voz. La literatura en el nivel inicial**

*“Los niños que esperan que el lenguaje escrito sea exactamente igual que el habla probablemente tendrán dificultades en la predicción y la comprensión del texto y, por consiguiente, en aprender a leer. Ellos necesitan estar familiarizados con el lenguaje escrito para darle sentido a la lectura. ¿Cómo podrían adquirir y desarrollar el conocimiento de que habla y lenguaje escrito no son lo mismo los niños que todavía no pueden leer? Sólo por medio de la lectura, escuchando el lenguaje escrito leído en voz alta”.*

Frank Smith (1983)



Cuando hablamos de literatura pensamos en libros y relacionamos la literatura a la escritura. Esta conexión intrincada es un fenómeno reciente y limitado a ciertas culturas. La lectura en voz alta tiene una larga historia. En la antigüedad clásica, en la Edad Media y hasta los siglos XVI y XVII, “la lectura implícita pero efectiva de numerosos textos era una oralización y sus ‘lectores’ eran los oyentes de una voz lectora.” (Cavallo y Chartier, 1998). Así, la voz y la letra, las culturas orales y las dotadas de escritura, los narradores orales, los oyentes y los lectores se han mezclado y superpuesto en los procesos de circulación de la palabra.

La lectura en voz alta y la narración oral tienen múltiples beneficios en situaciones educativas. Por un lado, contribuyen a fortalecer habilidades como la capacidad de escuchar y la comprensión de las diferencias entre el lenguaje hablado y escrito. Además, amplían el vocabulario y enseñan sobre la organización de relatos y nuevos temas y campos del conocimiento. Por otro lado, son importantes en el proceso de formación de lectores al permitir que los estudiantes descubran autores y estilos que les gusten y entren en contacto con el lenguaje poético (Negrín, 2018).

Cuando alguien narra o lee en voz alta para otros, se pone en juego otro aspecto relacionado con la afectividad y la inclusión. Estas prácticas son democráticas e inclusivas y permiten a los estudiantes sentirse acogidos en el aula. Margaret Meek (2004) destaca que el acto de leer a los niños es un proceso compartido que involucra tres factores inseparables: lenguaje, pensamiento y afecto.

En síntesis, son numerosos y variados los argumentos que justifican la importancia de escuchar la palabra poética: nos hace más humanos, nos permite aprender y deleitarnos al mismo tiempo, desarrolla la fantasía y la imaginación, siembra palabras en nuestra lengua, nos cobija y nos iguala.

### **Leer en voz alta, leer con otros, leer a través de otros**

*“Leer en voz alta a aquel escritor ciego era una experiencia curiosa porque, si bien yo me sentía, con algún esfuerzo, en control del tono y el ritmo de la lectura, era sin embargo Borges, el oyente, quien se convertía en amo del texto. (...) Borges elegía el libro, Borges hacía que me detuviera o me pedía que continuara, Borges me interrumpía para hacer un*

*comentario, Borges permitía que las palabras llegaran hasta él. Yo era invisible*". (Manguel, 2005)

En su libro "Como una novela", Daniel Pennac nos habla de la relación entre un padre y un hijo a través de la literatura:

Por él, nos convertimos en narradores. Desde su iniciación en el lenguaje, le contamos historias. Era una cualidad que no conocíamos en nosotros. Su placer nos inspiraba. Su dicha nos daba aliento. Por él, multiplicamos los personajes, encadenamos los episodios, ingeniamos nuevas trampas... Igual que el viejo Tolkien a sus nietos, les inventamos un mundo. En la frontera del día y de la noche, nos convertimos en su novelista.

E incluso si no contamos nada en absoluto, incluso si nos limitamos a leer en voz alta, éramos su novelista, el narrador único, por quien, todas las noches, se metía en los pijamas del sueño antes de fundirse debajo de las sábanas de la noche. Más aún, éramos el Libro.

Un auténtico lector, en suma. Ésa era la pareja que formábamos entonces, él el lector, ¡oh, qué pillo!, y nosotros el libro, ¡oh, qué cómplice! (Pennac, p.11)

Recuerda estas escenas de lecturas nocturnas como de amor incondicional, gratuito: "Un regalo. Un momento fuera de los momentos. Incondicional. La historia nocturna le liberaba del peso del día". Más adelante se pregunta por aquella intimidad perdida. Y reconoce la traición, la traición de haberlo abandonado a la lectura solitaria una vez que aprendió a leer. ¿Cómo recuperar a ese lector, a ese niño ávido de historias, impaciente por los relatos? "Leer. En voz alta. Gratuitamente. Sus historias preferidas", y agrega "Pero no basta con leer en voz alta, también hay que contar, ofrecer nuestros tesoros, soltarlos sobre

la ignorante playa. ¡Oíd, oíd, y ved lo bonita que es una historia! No hay mejor manera para abrir el apetito del lector que darle a oler una orgía de lectura”.

Leer es siempre, de algún modo, un acto colectivo: leemos porque alguien nos enseñó a leer, porque alguien escribió, porque muchos textos fueron escritos antes por otros, porque esos textos se han leído muchas veces de diferentes modos y han recorrido largos caminos hasta llegar a nosotros... porque el lenguaje es de todos y porque la literatura se escribe para ser leída, aunque estemos solos frente a un texto, estamos siempre en presencia de una comunidad. La escuela —ese lugar “protegido” donde aprendemos como en ningún otro lugar la vivencia de lo colectivo— brinda una oportunidad única de leer “en presencia” de otros, en el maravilloso encuentro con la diversidad.

Quien escucha también está leyendo porque leer es comprender: seguir la historia, descubrir los detalles que anuncian sucesos, anticipar la reacción del personaje por la forma en que ha sido presentado, festejar o “enojarse” con un final no siempre deseado...

Desde el punto de vista didáctico, leer a través del maestro es una de las cuatro situaciones didácticas fundamentales propuestas por Lerner (2001). Según Colomer (2013), en esta situación, el niño que escucha leer y/o narrar al maestro se convierte en lector y, lejos de ser un escucha pasivo, debe imaginar un mundo completo sólo a través de las palabras o con el apoyo de ilustraciones. A diferencia de la interacción habitual con el entorno, en la escucha los niños se encuentran ante un monólogo prolongado en el que las frases se encadenan construyendo una coherencia autónoma; durante el proceso se enlazan voces que exigen ser distinguidas, se suceden acciones que necesitan ser relacionadas unas con otras, se muestran conductas y emociones que pueden ser contempladas y meditadas con calma, se abordan puntos de vista que favorecen la descentración de uno mismo o se amplía la experiencia propia con otras vivencias y otros contextos; cuando el cuento termina, uno siempre puede volver a él (“otra vez”) dándose cuenta de su estabilidad y, a la vez, comprobando que existe el poder de transformarlo.

Todo este proceso es muy exigente desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento, puesto que atañe a aspectos como la memoria, la anticipación, la formulación de alternativas o la concentración en la construcción de la realidad a través del lenguaje. (Colomer, 2013, p.3)



Las situaciones de lectura a través del docente son imprescindibles para garantizar el acceso de los niños al mundo de la cultura escrita. Numerosas investigaciones han mostrado los beneficios de leer a los pequeños antes de que puedan leer por sí mismos, tanto para el desarrollo del lenguaje en general como para el aprendizaje de la lectura y la escritura. A través de la voz del maestro, la formación del lector no se posterga: es posible desde el primer día, fundamentalmente (aunque no exclusivamente, como vimos con Pennac) en el nivel inicial.

En el mismo sentido dice Jean Hébrard (2000):

*La escuela puede inventar el placer de hablar juntos del mismo libro. La lectura ya no es solitaria, personal, elitista. La escuela escolariza la conversación de las élites. Puede crear una comunidad de interpretación: lo importante no es dar libros a los niños, sino que aprendan que no hay lecturas fuera de las comunidades. El placer está dado por la palabra que se agrega al libro.*

La escuela puede ser un buen lugar para leer, para que los niños y niñas se constituyan como lectores. Y muchas veces, más de las deseadas, es la única oportunidad que tienen. Tal como afirma Myriam Nemirovsky

[...] no es frecuente convivir con textos y con personas que los produzcan y los lean habitualmente. Por eso, una escuela para todos no puede suponer que esas condiciones realmente minoritarias son las propias de la vida cotidiana de los alumnos. Es preciso, por tanto, convertir la escuela en ese contexto letrado que permita al alumno integrarse en él. (Nemirovsky, 2008)

No podemos pensar en una escuela inclusiva sin promover situaciones de lectura compartida.

En este sentido, Graciela Montes definió a la escuela como “la gran ocasión” y sostiene: “Los lectores no se encuentran con los textos en el vacío, sino –siempre– en situaciones históricas concretas, en determinado lugar y determinada hora del día, en determinado momento de su historia personal, en ciertas circunstancias, mediando ciertos vínculos...”

(2006). Este fragmento conduce a otra instancia en donde la voz se hace presente a la hora de la lectura literaria: la conversación sobre lo leído. Aidan Chambers, en su libro *Dime: los niños, la lectura y la conversación* (2009), la define como una instancia para que los lectores puedan “compartir el entusiasmo, compartir los desconciertos y compartir las conexiones”:

No estoy interesado en la conversación por la conversación en sí, sino en el papel que juega en la vida de lectores que discriminan, piensan y gozan la literatura. Porque creo que la lectura *como un todo* (que implica mucho más que recorrer las páginas impresas con nuestros ojos) es una actividad mucho más productiva y mucho más valiosa que la conversación por la conversación misma. Pero también creo que la conversación es esencial en nuestras vidas, y en buena medida porque la mayoría de nosotros, como se suele decir, no sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos decirlo. Siempre y cuando sepamos hablar bien y no simplemente dejemos caer las palabras en ese parloteo sin sentido que no nos lleva a ningún lado. (Chambers, 2009. p. 6)

El intercambio posterior a la lectura hace posible profundizar la comprensión del texto así como avanzar individual y cooperativamente en la apropiación de sentidos compartidos. Dado que los textos literarios son polisémicos, abiertos a variadas interpretaciones siempre atravesadas por lo ideológico, las circunstancias históricas y las experiencias lectoras tanto del autor como del lector, la conversación sobre lo leído es esencial para aprender leer entrelíneas y *traslínneas*.

Si el modelo decimonónico de enseñanza de la literatura se basaba en la idea de la adquisición de un patrimonio, puede decirse, como hace Bronckart (1997), que se trata esencialmente de un patrimonio de los debates humanos sobre las interpretaciones del mundo. Un patrimonio formado por los textos que testimonian las tensiones y contradicciones del pensamiento humano y que ofrecen a las nuevas generaciones la posibilidad de iniciar su incorporación a ese *forum* permanente. (Colomer, 2001, p.4).

La conversación como herramienta para cumplir el principal objetivo de la educación literaria, que según Colomer es “la construcción de los instrumentos para la obtención del placer, y no a la necesidad de experimentarlo.” (2001, p.14)

“A mí realmente no me gustó, o no entendí el libro, hasta que tuvimos nuestra conversación. Ésta me ayudó a entender un montón”, escribió una niña (Chambers, op. cit, p.42)

El docente lee en voz alta y entre todos comentan el efecto que la obra produjo, hacen preguntas u observaciones que permitan volver a leer fragmentos para corroborar las interpretaciones, solicitan releer partes para revivir escenas o simplemente para apreciar o deleitarse con la manera en que están escritas. Es importante que el docente favorezca estas pequeñas conversaciones permitiendo que los niños se expresen con libertad, ayudando a que lo hagan gradualmente en forma más fluida, y que comiencen a tener en cuenta las expresiones de sus compañeros. Su intervención estará orientada a facilitar y guiar el intercambio para que los niños comiencen a enriquecer sus posibilidades de interpretar un texto, todo lo cual favorecerá su apreciación de los textos literarios. La intención es proporcionar un momento diferente en el que comiencen a tomar la palabra para decir y también para escuchar lo que dicen sus compañeros. No se trata de generar un interrogatorio para renarrar lo que acaban de oír, sino de comenzar a manifestarse en relación con ello, formulando preguntas abiertas y dando tiempo para que los niños respondan, y propiciando los diálogos entre los niños sin constituirse en interlocutor único.

### **Palabras finales (en voz alta)**

Una gran mayoría de estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial no posee prácticas lectoras que le permitan desarrollar plenamente estrategias que favorezcan la lectura literaria en las aulas. Es decir, estudiantes que, a partir de su comportamiento como lectores a lo largo de su vida, alcancen su doble dimensión de individuo que lee por sí mismo y de docente encargado de promover esa experiencia de lectura en otros. Según Munita (2016) existen relaciones “entre las trayectorias personales de lectura del docente, sus creencias acerca de la literatura y la educación literaria, y las prácticas didácticas en este ámbito” (p.77). En el mismo artículo, afirma que “un maestro que valora y disfruta de la lectura

en su espacio personal, y que comparte con entusiasmo su pasión, conforma a su vez un excelente modelo lector para sus alumnos en el plano pedagógico” y que “los profesores más lectores ostentan mayores niveles de logro de sus alumnos en este ámbito que los no lectores, y son más propensos a utilizar las estrategias didácticas recomendadas en este campo.” (p.78). En este sentido, sostiene que “la investigación educativa reciente ha subrayado la necesidad de pensar la formación inicial docente como un factor clave para incidir en la construcción del sujeto lector didáctico”. (p 78).

Es por esto que resulta de suma importancia implementar, en los profesorados, estrategias de doble conceptualización (Lerner et al, 2009). Una situación de doble conceptualización es una estrategia formativa que consiste en favorecer que los y las estudiantes ejerzan quehaceres propios de los lectores, para poder luego conceptualizar tanto los quehaceres ejercidos como las características de la situación didáctica de la cual han participado. Las situaciones de doble conceptualización brindan oportunidades de compartir la lectura en el espacio de formación y, en este sentido, contribuyen a la conformación de una comunidad de lectores. “Objetivar en qué consisten la lectura y la escritura permite esclarecer cuál es el objeto de enseñanza y definir cuáles son los contenidos”. El desafío lleva a problematizar lo que antes había sido aceptado sin discusión. Se trata de que los estudiantes se encuentren en interacción constante con diversos textos literarios (no solo infantiles), sostengan conversaciones sobre los mismos guiadas por el docente, participen en actividades relacionadas a bibliotecas, argumenten acerca de sus criterios de selección de textos, etc.

Para esto, son necesarios acuerdos institucionales que permitan el desarrollo de estas actividades, promuevan espacios de reflexión colectiva y confluyan en un único objetivo final: la participación activa de docentes, futuros docentes y sus futuros alumnos en comunidades de lectores y escritores.



## Bibliografía

- Cavallo, G., & Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus Pensamiento.
- Chambers, A. (2009). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, 22(1), 6-23.
- Colomer, T. (2013). La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura. *A forza das minorías La fuerza de las minorías The Strength of Minorities*, 94.
- Hébrard, J. (2000). El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas. Conferencia en: Biblioteca Nacional. Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Editorial Paidós.
- Magán, P. M. (2008). El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura. *Alicante: biblioteca virtual Miguel de cervantes. España*. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-cuento-de-tradicion-oral-y-el-cuento-literario-de-la-narracion-a-la-lectura--0>.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2006). La gran ocasión. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15 (2), 77-97.
- Negrin, M. (2018). Presentación del Dossier n° 6: Los espacios de la voz. Prácticas de lectura en voz alta y narración oral en contextos educativos. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 4-18.

Nemirovsky, M. (2008). Enseñar a leer y a escribir en la escuela. Ponencia. Recuperado en <http://pousadaescola.blogspot.com/2013/10/ensenar-ler-e-escribir-na-escola-myriam.html>

Pennac, D. (2004). *Como una novela*. Grupo Editorial Norma.