

Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista

En los últimos años, diversas aportaciones han cambiado de forma substancial los planteamientos relacionados con la primera enseñanza de la lengua escrita. Distintas disciplinas han ido proporcionando perspectivas y elementos que, confluyendo, han permitido la aparición de propuestas innovadoras. Dichas aportaciones proceden no sólo de la teoría sino también de la práctica en el aula, y de la confrontación entre ambas.



Es imposible comprender, en nuestra sociedad, la adquisición de la lectura y la escritura por parte de los niños sin considerar el significado de la alfabetización en la cultura. Ya C. Freinet (1971) incidió en la idea de que los niños están familiarizados con el lenguaje escrito antes de que les enseñen a leer y escribir en la escuela. En una aportación más reciente, Yetta M. Goodman (1992), refiriéndose a “las raíces de la alfabetización”, explica que, en una sociedad orientada hacia lo impreso como es la nuestra, cuyos miembros, independientemente del nivel socioeconómico, usan la lectura y la escritura a diario de diversas maneras, los niños, desde muy pequeños,

están continuamente interactuando con el significado de los textos escritos que encuentran –etiquetas de los productos para la casa y de alimentación, juguetes, carteles en la calle, signos en restaurantes y en comercios, etc–. En este ambiente rico en materiales impresos, los niños comienzan a comprender las funciones particulares que la lectura y la escritura tienen en su grupo social. Al mismo tiempo, toman conciencia del hecho de que el lenguaje escrito presenta formas diferentes cuando sirve para funciones distintas (por esto, pueden distinguir entre la programación de TV, los anuncios publicitarios que ven por la calle o los cuentos). La escuela, lejos de cortar esta relación con el mundo del lenguaje escrito, lo que ha de hacer es desarrollarla desde que el niño empieza la etapa de Educación Infantil. Se impone, por lo tanto, la conveniencia de una enseñanza precoz de los géneros textuales escritos con la máxima diversidad posible, si bien, es obvio, de acuerdo con los niveles e intereses de los alumnos.

El conocimiento del lenguaje escrito no es adquirido por el niño de un día para otro, sino que está dentro de un proceso complejo y prolongado en el tiempo. Y en este sentido, el aprendizaje que el niño ha de hacer para llegar a poseer dicho conocimiento es doble. Por una parte, ha de acceder al código de la escritura (L. Tolchinsky, 1993; A. Camps, 1994; B. Schneuwly, 1995). Por otra, ha de acceder al lenguaje escrito como conjunto de los distintos géneros textuales, es decir, como conjunto de las diferentes formas de expresión que podemos encontrar en los textos escritos (instrucciones, cartas, narraciones, etc.). Por ello, los niños son capaces de reconocer, por ejemplo, las diferencias entre una noticia periodística y una carta o un cuento antes de saber hacer letras o de saber leerlas.

En relación con este doble aprendizaje existen básicamente dos líneas explicativas que conllevan implicaciones distintas en cuanto a los planteamientos didácticos que de ellas se derivan:

a) La línea que considera que conocer el código es una condición para que los niños puedan acceder al conocimiento del lenguaje escrito. Se corresponde con lo que tradicionalmente se ha hecho en la mayor parte de nuestras escuelas: fijar la atención en primer lugar en la enseñanza del código para pasar después a enseñar la redacción de narraciones, descripciones, cartas, etc.



b) La línea que considera que el conocimiento del lenguaje escrito, por una parte, y del código, por la otra, son dos saberes distintos con desarrollos propios y diferentes. Se considera, en esta línea, que se requiere una didáctica adecuada en la cual la enseñanza/aprendizaje de ambos aspectos se aborde paralelamente. Las posibilidades de interacción entre el aprendizaje del código y del lenguaje escrito son múltiples. La metodología que proponemos se incluye en esta segunda línea.

El enfoque comunicativo de la didáctica de la lengua, superando el nivel oracional, sitúa el foco de atención en el texto o discurso, reconociéndolo como la unidad real de comunicación, que está constituida por los géneros textuales que usamos en un contexto determinado, con una finalidad, y dirigidos a un destinatario. Esta realidad es ineludible, y por ello, las propuestas actuales defienden el uso en el aula de textos “reales”, los que utilizamos para relacionarnos socialmente. Los relatos de experiencias, las cartas, las instrucciones de juego o de uso de algún aparato, las descripciones, etc., son el punto de partida en la enseñanza de la lengua.

Desde esta perspectiva y en relación con el primer aprendizaje de la lengua escrita, es unánime la opinión (A. Camps, 1994; A. M. Kaufman, 1998; A. Pasquier y J. Dolz, 1996; I. Solé, 1987; A. Teberosky, 1992) que defiende el abordaje de la lectura y escritura a partir de contextos en los que aparezca de forma evidente, para los alumnos, el valor funcional de la lengua escrita. Por lo tanto, independientemente del conocimiento del código que los niños posean, será coherente que se les propongan actividades partiendo de textos, considerando, además, que la mejor forma de aprender el código es intentando leer y escribir algo con significado y que interese. El aprendizaje del código, en este contexto, es una actividad que tiene sentido.

Sobre la lectura

No hay un paso mágico entre el no lector y el lector experto. Hay más bien un largo proceso, unas fases, a través de las cuales las personas pasamos de necesitar a los otros para comprender el mundo escrito, a ser totalmente autónomos. La *primera fase* está constituida por el reconocimiento global

de palabras y textos familiares –en buena parte gracias al contexto– y por el inicio del descubrimiento del código. En la *segunda fase*, los niños llegan a comprender las correspondencias entre la cadena escrita y la oral; esta etapa representa la conquista de la autonomía, ya que, una vez asimilados los secretos del código, el niño no necesitará del adulto para descubrir el mundo escrito. En la *tercera fase*, la lectura es básicamente un reconocimiento global de configuraciones escritas, y sólo tenemos necesidad de descodificar cuando nos encontramos ante palabras desconocidas.

La lectura es, ante todo, comprensión, es decir, construcción de una representación mental coherente de lo que se lee. I. Solé (1987), partiendo de la idea de que la lectura tiene como objetivo la comprensión de un texto, incide en la idea de que el código se ha de enseñar en marcos significativos, ya que se trata también de enseñar a comprender. En este sentido, aprender el código ha de dejar de ser visto como un proceso descontextualizado, para incluirse en marcos significativos; porque descodificar no es leer, pero necesitamos descodificar para comprender lo que leemos. En la medida en que el niño va adquiriendo e interiorizando el descifrado, es cada vez más autónomo para descubrir el significado del material impreso.

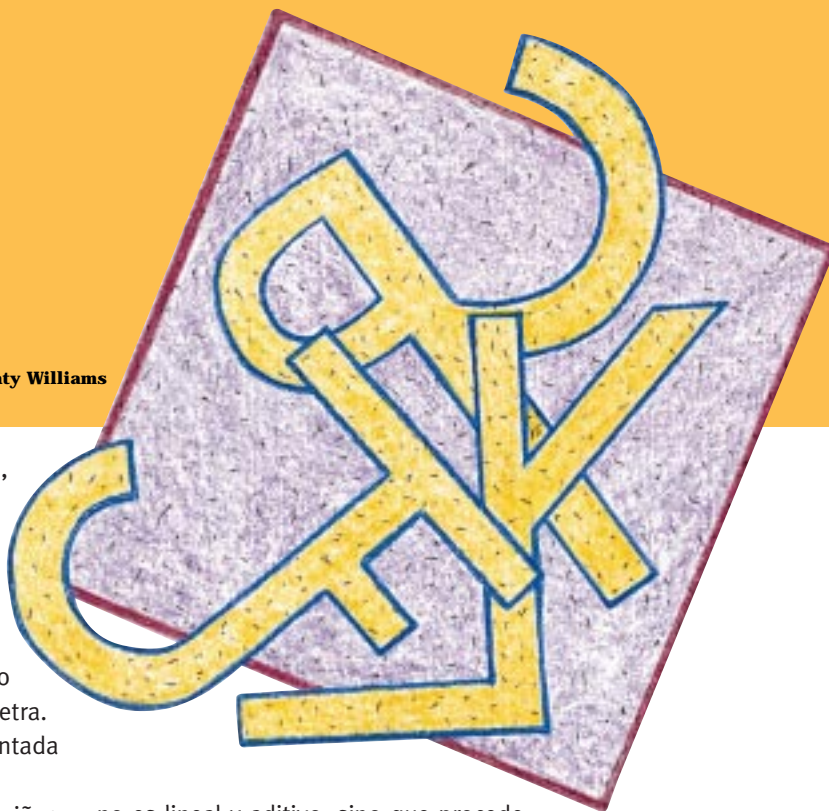
Sobre la escritura

En una investigación sobre las producciones escritas de niños entre cuatro y siete años, E. Ferreiro y A. Teberosky estudiaron cómo el niño construye sus propios conocimientos sobre la escritura. Describieron la existencia de determinadas fases en el aprendizaje de la escritura.

1. La *primera fase* se corresponde con el período en el que los niños diferencian ya la escritura del dibujo: los grafismos que tienen una semejanza icónica con su referente son identificados como dibujo, y los que no la tienen, como escritura. Ahora bien, en su intento de representación de la escritura, los niños todavía no llegan a realizar letras convencionales: es la **etapa de la escritura indiferenciada**.

2. En la *segunda fase*, utilizan un repertorio variado de graffías convencionales: es la **fase de la escritura diferenciada**. En ella las producciones escritas están reguladas por determinadas hipótesis que los niños manejan: linealidad,

ilustración: **Beaty Williams**



unión y discontinuidad, número mínimo de letras, variedad interna entre las mismas...

3. En la *tercera*, la **fase silábica**, los niños comienzan a establecer relaciones entre sus grafismos y los aspectos sonoros de la palabra, pero es una producción conducida por la segmentación silábica de la palabra. Identifican la sílaba, pero ésta suele ser representada mediante una sola letra. Así, por ejemplo, MARIPOSA podría ser representada por A I O A.

4. En la **fase silábico-alfabética**, la *cuarta*, los niños se dan cuenta de la existencia de correspondencias intrasilábicas, pero no son capaces de segmentar todos los elementos sonoros de la palabra; en consecuencia, en sus producciones el número de letras es inferior al número de consonantes y vocales de la palabra, porque algunas letras quedan sin reflejar.

5. En la *quinta fase*, los niños reconocen una correspondencia alfabética exhaustiva: a cada consonante y vocal de la palabra corresponde una letra. Se encuentran ya en la **etapa alfabética**; ahora bien, esto no significa que se trate necesariamente de escritura correcta en cuanto a ortografía, lo cual llegará más adelante.

Para L. S. Vygotsky (1981), cuando se escribe, el sujeto se ha de representar el contexto de comunicación y el destinatario sin que éstos estén presentes, puesto que la comunicación no se establecerá hasta el momento en que el texto llegue al lector. Por lo tanto, el proceso de planificación de la escritura se interioriza.

Los modelos cognitivos de composición del texto (Flower, L. S. y Hayes, J. R., 1980) señalan la existencia de los procesos implicados en la producción escrita. En primer lugar, la planificación, es decir, la selección y organización de las ideas. En segundo lugar, la elaboración del texto. En tercer lugar, la revisión, implicada no sólo en el escrito final, sino en todo el proceso de producción. Las estrategias implicadas en estos procesos pueden ser desarrolladas desde que los niños son pequeños. Así, por ejemplo, convendrá acostumbrar a los alumnos a pensar previamente el texto a escribir, o, también, a considerar la revisión y corrección de los trabajos como parte habitual del proceso. El aprendizaje

no es lineal y aditivo, sino que procede por reorganizaciones de conocimientos de distinto contenido y nivel: la progresión en la enseñanza de la escritura se ha de hacer en espiral, de manera que se vuelva a lo ya trabajado pero de forma cada vez más compleja.

Paulina Ribera

Profesora de la Escuela Universitaria de Magisterio "Ausias March" Universidad de Valencia

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, E., y Teberosky, A.** (1972): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid, Siglo XXI.
- Goodman, Y. M.** (1992): "Las raíces de la alfabetización". *Infancia y aprendizaje*, 58, 29-42.
- Kaufman, A. M.** (1988): *La lectoescritura y la escuela*. Buenos Aires. Aula XXI.
- Maruny, L.; Ministral, M.; Miralles, M.** (1997): *Escribir y leer*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia / Edelvives.
- Pasquier, A., y Dolz, J.** (1996): "Un decálogo para enseñar a escribir". *Cultura y educación*, 2, 31-41.
- Smith, F.** (1990): "Para darle sentido a la lectura". Madrid. Aprendizaje-Visor.
- Solé, I.** (1987): *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona. CEAC.
- Tolchinsky, L.** (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona. Anthropos.
- Teberosky, A.** (1992): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona. ICE Universitat Autònoma-Horsori.
- Vygotsky, L. S.** (1981): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.