

la práctica educativa

Aprender a leer y escribir/ Una visión nueva

Sofía Vernon

Uno de los principales objetivos de la educación básica aquí y en todos los países es lograr que la población se alfabetice. Sin embargo, se presentan muchos problemas para alcanzar esta meta. De hecho, los índices de reprobación y deserción entre el primero y segundo años de educación primaria son muy altos, y una de las razones principales es la dificultad que tienen los niños para aprender a leer y escribir.

La mayor parte de las veces, las discusiones de estos problemas y la búsqueda de soluciones han girado alrededor de los métodos que se usan para la enseñanza. Estas discusiones no han sido muy productivas, por razones que aquí no trataremos. Sin embargo, las preocupaciones por el método nos dan ciertos indicios: en primer lugar, se supone que la responsabilidad y el control del proceso de aprendizaje descansan en el maestro que lleva a cabo el método. Es decir, la institución escolar decide cómo, cuándo y por qué se aprenden ciertos contenidos. En segundo lugar, se supone que el niño aprende lo mismo que se le enseña, en los tiempos marcados por la institución y, además, de la misma manera

como se le enseña. Muchas veces se supone que los niños están en igualdad de condiciones iniciales (se piensa que al principio del primer año escolar hay que partir de cero, ya que ninguno de los niños tiene conocimientos de la lengua escrita) y supuestamente todos deberían llegar a lo mismo al final del año escolar. De no lograrse los conocimientos meta preestablecidos anteriormente, los niños son enviados a grupos que dependen de la Dirección General de Educación Especial. Así, el éxito de los niños parecería deberse al éxito de la instrucción escolar, mientras que su fracaso sería responsabilidad de factores externos: el niño mismo (al que muchas veces se le adjudican problemas de aprendizaje), su familia o el medio social en el que se desenvuelve.

En las etapas iniciales de la enseñanza de la lectoescritura, las evaluaciones que se hacen del aprendizaje están generalmente guiadas por el modelo del adulto escolarizado. Lo que se evalúa es qué tan distantes o qué tan cercanas (en términos de similitud) están las escrituras y las lecturas de los niños con respecto a los que *sí saben*. En las producciones escritas, por lo general, la consideración

por lo figural se vuelve muy importante. Es decir, lo que se pone en tela de juicio es qué tan bien dibuja el niño las letras, la calidad del trazo, la manera como las letras se distribuyen en el plano, la convencionalidad de las letras y de la escritura, etcétera. La razón por la cual estos aspectos figurales se consideran muy importantes es porque se cree que para leer y escribir es necesario, por una parte, poder distinguir las diferentes formas gráficas para evitar confusiones entre letras y números, tener un buen trazado para poder producir esas diferencias y, por otro lado, poder distinguir bien los diferentes sonidos del habla. La suposición es que si no hay problemas de diferenciación ni problemas motrices no habrá problema en establecer la correspondencia fonema-grafema que es característica de nuestro sistema alfabético de escritura. Es decir, el niño no tendrá problemas en saber *cómo suena* cada una de las letras y además las podrá escribir correctamente. De esta forma, en la escuela se hace hincapié en que el niño asocie cada una de las letras con su sonido correspondiente. Una vez que el niño tenga bien fijadas esas asociaciones, podrá *juntar las letras* sin mucho problema. La fluidez y la comprensión se lograrían a través de la mecanización de la transcripción y del descifrado (de un sonido a la letra y viceversa).

Pero, ¿es cierto que se aprende a leer y escribir solamente estableciendo la correspondencia sonido-letra? ¿Es cierto que la mecanización lleva a la comprensión? ¿Qué tan importante es el *saber dibujar* las letras y tener una buena calidad de trazado? A este respecto, veamos lo que hacen dos diferentes niños de primero de primaria.

Al presentarles, a mediados del año, el dibujo de tres pesos con el texto *monedas*, José dice, al mismo tiempo que va

señalando las letras una por una: "m-o-n-e-d-a-s" (es decir, va diciendo el sonido correcto de cada una de las letras). Sin embargo, cuando se le pregunta: "¿Qué dice todo junto?", el niño responde: "Los pesos", señalando todo el texto en forma continua.

Como se puede ver en este ejemplo, José es capaz de hacer la correspondencia sonido-letra sin ningún problema, y sin embargo este descifrado no lo lleva a hacer una lectura correcta del texto.

Veamos otro ejemplo, esta vez de escritura. A Diana se le pide, también a mediados del año escolar, que escriba *lápiz*, y se niega a hacerlo, diciendo que eso no lo sabe escribir. Se le pide entonces que escriba *pizarrón*, *pegamento* y *gis*, y lo hace así respectivamente:

TAMMq
Samfos
Eat

Luego se le pide que escriba la oración *La maestra coge su lápiz*. La niña empieza escribiendo cuatro letras y se da cuenta, en ese momento, de que el lápiz que tiene en la mano tiene letras. Inmediatamente, empieza a copiar, una por una, el texto escrito en el lápiz: "MARCA REG. HECHO EN MEXICO". El resultado final es el siguiente:

Stam n MARCA REG HECHO EN MEXICO

Una vez que ha terminado de escribir la oración, se le pide que escriba *lápiz*, y Diana vuelve a copiar MARCA REG. HECHO EN MEXICO, esta vez de su propia escritura. La solución que da esta niña al problema que se le presenta, aunque podría parecer un tanto rara a los ojos del adulto, es muy interesante porque ¿acaso no es lógico que las letras grabadas en el lápiz digan *lápiz*?

Es obvio, al observar las escrituras, que esta niña no tiene ningún problema de discriminación visual y que la calidad de su trazo es muy buena, y sin embargo no podemos decir que haya aprendido exactamente lo que la maestra le ha enseñado (aunque estas palabras en particular nunca se le hubieran presentado en clase), ni que esté escribiendo en el sentido convencional del término. ¿Cómo podemos entonces explicar el desfase entre lo que se les está enseñando a estos niños y lo que están aprendiendo?

En los últimos años se han hecho investigaciones en México y en otros países que tratan de explicar cuáles son los procesos de aprendizaje de la lectoescritura. Lo que se hace es retomar este proceso desde el punto de vista del sujeto que aprende, para poder saber cuáles son los problemas específicos a los que se enfrenta. Esto permite explicar por qué a veces no es un buen momento para aprender algo y por qué a veces algunos aspectos se aprenden fácilmente. En este caso se consideraría que el aprendizaje

de la lectoescritura supone la construcción de un conocimiento y no solamente la apropiación de una técnica de transcripción y de descifrado. Es decir, sabemos que el proceso de aprendizaje es mucho más complejo de lo que generalmente se cree.

A lo largo de estas investigaciones se ha descubierto que el sujeto empieza el aprendizaje de la lectoescritura mucho antes de que se inicie su escolarización. El niño en el medio urbano vive rodeado de lengua escrita. Ve letreros y observa que la gente escribe y lee continuamente para resolver ciertas necesidades cotidianas. Es difícil pensar que el niño no va a preguntarse qué significan esas marcas gráficas y para qué sirven sino hasta que vaya a la escuela.

Desde una edad muy temprana, el niño se hace, entonces, hipótesis de la forma en que las escrituras están construidas y de su funcionalidad. La posición psicogenética, en la cual están basados estos estudios, supone que, cuando el sujeto recibe información de su medio ambiente, necesariamente la transforma para poder organizarla y transformarla y, por lo tanto, lo que se enseña no es nunca igual a lo que se aprende.

La intención de esos estudios fue, en primer lugar, descubrir cuáles eran esas diferentes hipótesis o ideas sistemáticas que los niños se forman a lo largo de su desarrollo y que les permiten organizar la información que reciben de una forma

estable, y, en segundo lugar, explicar cómo se pasa de un modo de organización (o de ciertas hipótesis) a otro más complejo.

¿Cuáles son estas hipótesis? ¿Cómo van cambiando a través del tiempo? Este espacio es muy reducido para mostrar todo el proceso evolutivo del niño, pero ejemplificaremos dos de las construcciones más importantes que el niño tiene que hacer.

En un momento dado, los niños no buscan hacer una correspondencia entre los aspectos sonoros del habla y las grafías que escriben. Sin embargo, ya saben muchas cosas de la lengua escrita: que se escribe con letras, que se escribe en un plano horizontal, que se escribe de izquierda a derecha, etcétera. En un principio, los niños pueden escribir la misma secuencia de grafías para todo lo que quieren escribir. Por ejemplo, cuando se le pide a Alejandro (6 años) que escriba *gato*, *mariposa*, *caballo* y algunas otras cosas, siempre pone la serie AO8. Sin embargo, llegará un momento en que el niño construya una hipótesis en la que para escribir palabras diferentes deba poner diferentes secuencias de letras. La construcción de esta exigencia de diferenciación es muy importante en este proceso de aprendizaje. Diana, a quien vimos anteriormente, ya hace esas diferenciaciones, ya que varía tanto las letras que pone como su cantidad para hacer que cada una de las palabras escritas resulte diferente.

Susana, al igual que Diana, trata de hacer la diferenciación en forma muy sistemática, y en sus escrituras podemos ver con más claridad el gran esfuerzo que los niños hacen para lograrlo. La niña conoce solamente tres letras y además no considera posible escribir con menos de tres grafías. En estas circunstancias, la diferenciación resulta muy di-

ficil. Sin embargo, ella lo logra, combinando las grafías de varias maneras. Estas son sus escrituras:

i o i gato

140 mariposa

q o i caballo

04 o pez

0410 El gato bebe leche

Una vez que esta necesidad de diferenciación está bien establecida, el niño empieza a hacerse otro tipo de preguntas acerca de nuestro sistema de escritura que lo llevarán a construir otras hipótesis; estas nuevas hipótesis le permiten al niño saber, con mucha más certeza que las anteriores, qué es lo que la escritura representa. Además, lo llevan a establecer criterios más sistemáticos acerca del número de letras que debe llevar una palabra, y sobre qué letras serían las más pertinentes. Lo que le permite hacer todo esto al sujeto es el empezar a tomar en consideración los aspectos sonoros del habla para poder escribir. Sin embargo, en un primer momento, el niño no va a escribir una letra por cada sonido (fonema), como lo hacen los adultos, sino que va a tomar la sílaba como unidad sonora. Lo que el niño va a hacer, entonces, es escribir una letra por cada sílaba de la palabra. Por ejemplo, Renata escribe lo siguiente, haciendo una lectura posterior de su escritura (ella va señalando con el dedo mientras lee):

ie
↓ ↓
chi-le

pa pa
↓ ↓ ↓
pa-pa-ya

amio.
↓ ↓ ↓ ↓
ta-ma-rin-do

Renata usa las letras que, convencionalmente, deberían representar las sílabas, mientras que otros niños, aunque

escriben silábicamente, todavía no usan las letras con un valor sonoro convencional. Éste es el caso de Jorge:

o a b s
↓ ↓ ↓ ↓
ma-ri-po-sa

x y s
↓ ↓ ↓
ca-ba-llo

A partir de esta hipótesis silábica, el niño puede ir construyendo un sistema que le permita ir haciendo paulatinamente un mejor análisis de la sonoridad de la palabra para eventualmente llegar a tener una escritura alfabética en la que a cada letra le corresponda un solo sonido (fonema).

Como podemos ver a través de estos ejemplos, el sujeto se aproxima a la escritura, como a cualquier otro conocimiento, en forma activa. El niño se plantea a sí mismo preguntas interesantes acerca del sistema de escritura, y construye hipótesis y sistemas que le permitan encontrar respuestas coherentes a sus preguntas. Los interrogantes que se plantea son, en su mayoría, insospechados y extraños desde el punto de vista adulto. Aunque en forma obvia retoma las informaciones externas que recibe, las transforma para construir hipótesis y sistemas organizativos e interpretativos que irán cambiando para dar cuenta de la realidad de manera cada vez más estable y eficaz.

Todo esto nos indica que, en la enseñanza, debemos ir más allá de los aspectos figurativos de la escritura. Debemos

tener en cuenta los aspectos cognoscitivos del aprendizaje y, para ello, debemos analizar la manera como el niño está construyendo sus escrituras.

Bibliografía

- Ferreiro, E., "Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje", ponencia presentada en las Jornadas sobre "Nuevas perspectivas de la representación escrita en el niño", Barcelona, mayo de 1982.
- , "La introducción a la lengua escrita desde la perspectiva psicogenética: ¿Técnica de transcripción o sistema de representación?", ponencia presentada en el I Congreso Latinoamericano de Lectoescritura sobre "Formación de buenos lectores en América Latina", San José de Costa Rica, julio de 1984.
- , Gómez-Palacio, M., y cols., *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura*, SEP-OEA, México, 1982.
- , y Teberosky, A., *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI Editores, México, 1979.