

# **El aprendizaje de la lectura y escritura en la etapa inicial: ayer y hoy**

Carmen Díaz Oyarce\*

---

\* Profesor adjunto de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Educador de Párvulos P.U.C. Magister en Educación Especial.

*El propósito de este trabajo es revisar cómo se ha llevado a la práctica y se ha hecho efectivo el aprendizaje de la lectura y escritura en la etapa inicial; para lo cual es oportuno revisar brevemente el concepto de madurez y aprestamiento que, por tanto tiempo, sigue estando presente en la práctica docente, para dar paso a los aportes de la psicolingüística como un nuevo enfoque teórico para acceder a la alfabetización.*

---

*The purpose of this work is to check how it has been carried out to practice and it has been made affective the learning of reading and writing in the initial stage, to which it is pertinent to check briefly the concept of maturity and preparation, that for so long have been present in the teaching practice, to give forth the psycholinguistic contributions as a new theoretic focus to acced to alphabetization.*

El concepto de madurez para el aprendizaje de la lectura y escritura, unido a la necesidad de un plan de aprestamiento en la etapa inicial, ha guiado por largo tiempo la práctica docente del Educador de Párvulos. Tanto el concepto de madurez como un programa de aprestamiento se fueron transformando con el tiempo en una suerte de creencia, sin mayor fundamento o trasfondo teórico que hiciera válida la opción. Todo lo anterior unido a una edad determinada, donde el preescolar podía acceder a este programa de aprestamiento alrededor de los cinco años, por encontrarse “maduro”. No existen estudios que avalen esta postura; por el contrario hay evidencia empírica que desmitifica ésta arraigada práctica, apoyándose en que la necesidad de madurez y aprestamiento, concebido como un “estar listo”, correlacionaría más con los aprendizajes de estilo motor y no con los aprendizajes de lectura y escritura, por tratarse estos últimos, de competencias lingüísticas.

El campo de la alfabetización no es una cuestión abordable desde un sólo frente, aquí se plasma y se hace efectivo el sentido de interdisciplinabilidad, tanto la psicología, la lingüística, la sociología, la antropología y la pedagogía se unen para elaborar en común el paradigma de la lectura y escritura.

Hoy en día, la psicología cognitiva y la lingüística abren caminos para dar respuestas al tema. Muy especialmente la influencia de la psicolingüística en el campo de la lectura y escritura ha tratado de dar cuenta, en esta última década, de la estrecha relación y coherencia entre la adquisición de la lengua materna y las habilidades que se relacionan con el comportamiento lectoescrito en miras de un desarrollo pleno de la lengua materna. Lo que hace imperiosa la necesidad de enfocar el problema desde una perspectiva más ampliada, donde prime un acabado conocimiento de la naturaleza del lenguaje oral y de su adquisición, para lo cual se requiere de un docente actualizado, inmerso en los aportes de las investigaciones sobre el tema que hagan posible una reflexión teórica de su práctica.

Todo lo anterior hace pensar que el tema que nos ocupa debe apuntar hacia la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognitivas, y no centrar la preocupación tan sólo en aspectos de ca-

rácter metodológico. Lo que implica concebir también al niño como un sujeto activo, que predice, anticipa y formula hipótesis, participando activamente del proceso.

Leer y escribir, así como comprender y producir mensajes orales, son fenómenos en los que interviene una serie de competencias de naturaleza psicolingüística.

La escritura actualmente es considerada como un hecho lingüístico, como una operación compleja de la inteligencia. Escribir es producir significados mediante un código gráfico, para comunicarse con un interlocutor que no está presente, empleando recursos para reemplazar una situación vital que no se comparte. Escribir es producir significados que se presentan en una cadena lingüística gráfica, no es meramente un hecho psicomotriz ni perceptual, sino que es esencialmente una operación compleja de la inteligencia (citado en Elichiry N. 1991, pág. 55).

Tanto el proceso de la adquisición de la lectura, como la escritura no se logran tan sólo cuando el niño accede a la escuela, como un aprendizaje formal, los niños en general saben ya bastante acerca de la lectura y la escritura a través de las diversas interacciones sociales vividas en sus primeros años. El proceso de alfabetización ocurre como la adquisición de la lengua materna, al interior de su grupo familiar. A través del contacto diario, el niño usa el lenguaje escrito para aprender a “cómo significar”. Halliday (en Goodman, 1992).

La posición de Frank Vellutino (en Bermeosolo, 1988) por ejemplo ha sido la de confirmar que las discapacidades lectoras no se deben a problemas de orden perceptual no lingüístico, sino a la disfunción en alguno (o varios) de los subsistemas de la lengua, vale decir los procesos fonológicos, sintácticos y semánticos.

Otros autores enfatizan las habilidades comunicativas que los niños aplican a las etapas tempranas del desarrollo lector y cómo el aprendizaje de la lectura se puede construir sobre tales habilidades.

Vellutino (en Bermeosolo, 1988) enfatiza las habilidades sintácticas y semánticas que un niño debe aportar a las primeras etapas de la lectura, pero da especial relevancia a las habilidades fonológicas,

entre ellas la destreza para discriminar y analizar los sonidos individuales dentro de la palabra (conciencia metalingüística).

De acuerdo a este planteamiento, para aprender a leer el niño debe desarrollar cierto grado de “madurez fonológica”; ésta supone entre otras cosas, que esté en condiciones de darse cuenta que el habla debe segmentarse en determinadas unidades (fonemas), las que se representan por los signos gráficos convencionales.

El proceso complejo de leer y escribir es entonces un acto que hace intervenir una serie de competencias de naturaleza lingüística. Aprender a leer implica un descubrir cómo utilizar parte del dispositivo destinado inicialmente al lenguaje oral a partir de informaciones visuales, es decir, del texto escrito. El resultado final del proceso de lectura, la comprensión del mensaje escrito, es idéntico al obtenido cuando el mensaje llega por la vía oral. Las diferencias que existen entre las dos formas de alcanzar el significado provienen de los aspectos específicos de cada uno de ellas (Alegría, J., 1985).

Se puede afirmar, entonces, que leer consiste no sólo en procesar información grafémica y fonémica, sino además información sintáctica y semántica, lo que llevaría a pensar que un adecuado desarrollo de los sistemas fonológico, semántico y morfosintáctico es necesario e indispensable para afrontar con éxito el aprendizaje de la lectura y escritura.

Para algunos autores, la conciencia fonológica sería un requisito importante para aprender a leer. Rozin y Gleitman (en Elichiry, N. 1991) postulan que la segmentación fonológica se relacionaría con los logros en la lectura y según ellos, se vincula a la comprensión del carácter alfabético de la ortografía y al aprendizaje de la correspondencia sonido - letras.

La adquisición del lenguaje, como lengua materna, se logra de manera similar en todos los casos; todos los niños nacerían con la capacidad innata para aprender a hablar: sea cual sea el comportamiento de sus padres, sean cuales sean las estructuras de su lengua, pasarán por las mismas etapas claves y accederán al mismo conjunto

de universales (Slobin, D., 1981); es lo que Chomsky denominó universales lingüísticos.

No es imitando al adulto como el niño aprende a hablar; basta observar las producciones infantiles para darse cuenta de esa creatividad y dinamismo y regularizaciones de éstas.

Una razón más científica la presenta Noam Chomsky (en Slobin, 1981), basado en su aporte teórico sobre la lingüística generativa transformacional, donde concibe el lenguaje como una actividad generativa en la que toda toda frase es un hecho único y nuevo, donde subyace un sistema estructural, la gramática de la lengua; por esto, una de las metas importantes del aprendizaje de la lengua materna es la adquisición de una gramática, donde el niño necesita de procedimientos de análisis de sus expresiones que le vayan permitiendo apropiarse del sentido y utilización, para poder analizar las expresiones según los rasgos sintácticos (construcción gramatical), rasgos semánticos (el sentido de las palabras), y según las situaciones prácticas en que son empleadas (pragmática del lenguaje).

Numerosos aportes en el campo de la psicolingüística conciben el acto lector más allá de un mero descifrado, es decir, la sonorización de las letras; dichos trabajos resaltan la importancia de lo que aporta el lector, como es su competencia lingüística y cognitiva, su conocimiento del tema y las estrategias que emplea para lograr comprender, además de las estrategias que utiliza para lograr comprender un texto, es decir, para construir su sentido.

Hay estudios que ponen en primer plano las habilidades psicolingüísticas; hoy se habla de un enfoque teórico-psicolingüístico-cognitivo para el aprendizaje de la lectura y escritura, cuya adquisición va a depender de un conjunto de experiencias lingüísticas, meta-lingüísticas y de conocimiento del mundo.

A lo anterior, vale la pena considerar que hay estudios que afirman que aprender a leer es un problema principalmente lingüístico y no de otro orden, ya que para aprender a leer se debe analizar la lengua a un grado tal de profundidad que dependerá del código ortográfico al cual se está confrontando. En el caso del alfabeto, el niño

tiene que tomar conciencia de la estructura fonética de la lengua (Alegría, 1985).

Además junto a lo fonético estarían otros niveles del lenguaje presentes en este complejo aprendizaje, que apuntaría por cierto a habilidades de orden lingüístico básicamente y no de estructuración visomotriz, o memoria reproductiva (Jiménez y Artiles, 1990) como se creyó por largo tiempo.

El lenguaje, como sistema de representación, permite a los individuos conceptualizar objetos y eventos no inmediatamente presentes. El lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación, el lenguaje expresa la mayor o menor elaboración de los procesos del pensamiento y el nivel intelectual de la persona y, a la vez, está influido por procesos culturales de un medio social determinado (Bravo, 1990). Al respecto, algunos autores, (Jiménez, 1990) sostienen que la información semántica y sintáctica comprendida en un texto va a depender, entre otros factores, de los esquemas de conocimiento que el niño posea.

Investigaciones recientes confirman que los niños no son receptores pasivos del lenguaje, como sucede con otros conocimientos, los niños construyen su propio conocimiento, interactúan con el lenguaje, a través del cual expresan sentimientos e ideas.

El proceso de socialización del niño se produce al interior del grupo social al cual él pertenece, su familia, y es aquí donde él adquiere los primeros aprendizajes. En ésta etapa el niño adquiere las reglas lingüísticas, la forma de comunicarse y el tipo de discurso de acuerdo al grupo familiar al que pertenece, es decir, los códigos lingüísticos que son los que determinarán más tarde el comportamiento intelectual, afectivo y social del menor, los que van a influir en el tipo de aprendizaje escolar y su adaptación posterior en la vida laboral. Las formas de socialización orientan al niño hacia códigos de habla diferentes que controlan el acceso a significados relativamente dependientes o relativamente independientes del contexto (Bernstein, B., 1985).

Max Echeverría (1984), plantea que es fácil comprender las implicancias educacionales de estas diferencias lingüísticas, ya que la

escuela utiliza fundamentalmente el código elaborado para todo el proceso de enseñanza. No es difícil predecir el futuro de un niño que sólo dispone de un código restringido: no tendrá acceso al proceso educativo y muy pronto mostrará apenas una participación marginal, abandonará la escuela o se mantendrá en ella con escaso rendimiento.

El lenguaje es una de las áreas que, con más frecuencia, se observa deficitaria, en los niños preescolares. En Chile, las diferencias en el lenguaje son significativas, especialmente para los sectores más desfavorecidos, lo que se evidencia al inicio de la Educación Básica, cuando el niño se enfrenta a los aprendizajes más formales. Creo que es en el período preescolar donde se deberían desarrollar y aplicar programas de lenguaje, que estimulen todas aquellas habilidades y competencias lingüísticas que participan directamente en la adquisición de la lectura y escritura.

Actualmente, la falta de programas que organicen seriamente estas competencias hace que la educación preescolar siga centrada en un enfoque poco actualizado, con una práctica docente que no ha modificado la concepción de sujeto educativo y no ha abierto espacios de reflexión y actualización, que conduzcan a un verdadero cambio.



## Bibliografía

- ALEGRÍA, J. (1985): *Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus y sus dificultades*. *Infancia y Aprendizaje*. Vol. 29, págs. 79-94.
- BERNSTEIN, B. (1985): “Clases Sociales Lenguaje y Socialización”, *Revista Colombiana de Educación*, N° 15, págs. 25-44.
- BERNSTEIN, B. (1988): *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. Editorial CIDE, Santiago, Chile.
- BERMEOSOLO, J. (1988): “Lenguaje y problemas específicos del aprendizaje: Relaciones a la luz de la Psicolingüística”. *Boletín de Investigación*, Vol. N° 6. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- BRAVO, L. (1990): *Psicología de las Dificultades del Aprendizaje Escolar* Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- CAZDEN, C. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Editorial Paidós.
- CONDEMARÍN, M. (1991): *Integración de los modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito*, *Lectura y Vida*, Diciembre. pp. 13-22.
- CONDEMARÍN, M. (1992): *Lectura Temprana* (Jardín Infantil y Primer Grado) Santiago, Andrés Bello
- ECHEVERRÍA, M. (1984): “El desarrollo del lenguaje y su incidencia en el aprendizaje”, *Revista de Lingüística Teórica y aplicada*, Vol. N° 22, 1984.
- ELICHIRY, N. (1991): *Alfabetización en el primer ciclo escolar: Dilemas y alternativas*. Unesco/OREALC, Santiago.
- FERNÁNDEZ, S. (1981): *Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio*. Editorial Narcea, España.
- FILP, J. (1988): *El Primer Año de Escuela en Chile*. Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- GARTON, A. (1994): *Interacción Social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona, Paidós.
- GARTON, A. y PRATT, C. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona, Paidós.

- GOODMAN, Y. M. (1992): *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque Piagetiano*. B. Aires, Edilorial Aiqué.
- GOODMAN Y. M. (1992): *Las raíces de la alfabetización*. Infancia y Aprendizaje, Vol. 58, págs. 29-42.
- GORDON, W. (1988): *Aprender a leer y escribir*: Barcelona Laia, Barcelona.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975): *Learning how to mean: Explorations in the Development of Language*. E. Arnold London.
- INGRAM, D. (1992): *First Language acquisition method, description and Explanation*, Cambridge University Press, Avon.
- JACKSON, M. (1993): *Literacy*, David Fulton Publishers, London.
- JIMÉNEZ, J. ARTILES, C. (1990): *Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura*. Infancia y Aprendizaje. Vol. 49, pág. 21-36.
- KAUFMAN y OTROS, (1991): *Alfabetización de niños construcción e Intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y escuela Primaria*; B. Aires, Editorial Aiqué.
- KOTLIARENCO, A. Y OTROS (1988): *La comunicación en el proceso del aprendizaje. Una experiencia pre-escolar*. Edit. Ceanim, Santiago Chile.
- PERONARD, M. (1987) *El lenguaje, un enigma*. Ediciones Don Quixote, Valparaíso, Chile.
- SEGUEL, X. et. al. (1990) *Más allá de la sobrevivencia*. Editorial CEDEP, Santiago, Chile.
- SANKWEILER, D.; LIBERMAN, I. (1992): *Phonology and Reading Disability Solving the Reading Puzzle*. University of Michigan Press.
- SLOBIN, D. (1981): "El aprendizaje de la lengua materna", *Mundo científico*, N° 5, Editorial Fontalba, Madrid.
- SMITH, F. (1983) *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y aprendizaje*, México Trillas.
- THOMPSON, B. (1993) *Reading acquisition processes*. The British Council, England.