

LA LENGUA, LA LECTURA Y LA ESCRITURA

MARCO FREDDY SOLARTE R. *



1. Lenguaje oral y lenguaje escrito. El lenguaje escrito visto desde las perspectivas filogenética y ontogenética, exige el conocimiento previo del lenguaje oral. O sea que para el aprendizaje de la lectura, la conducta verbal es una condición necesaria en el niño que hace la transición de la forma oral a la escrita. Luego, si el lenguaje oral es un sistema de símbolos, la lectoescritura implica una simbolización del lenguaje oral, es decir un sistema de símbolos de símbolos. (M. Cervera y J. Toro, 1980:11).

Lo expuesto, ya Aristóteles en el Organón lo manifiesta así: "Las palabras habladas son símbolos o signos de impresiones

* Profesor Asociado adscrito al Departamento de Idiomas de la Universidad de Nariño. Magister en Lingüística y Español de la Universidad del Valle.

del alma; las palabras escritas son signos de las palabras habladas. La expresión verbal y la escritura no son las mismas para todas las clases de hombres; pero las impresiones mentales /.../ son las mismas para toda la humanidad, como son los objetos de los cuales estas impresiones son imágenes, representaciones o copias".

En 'Linguistic Awareness' se postula que la adquisición de la lectura dependería de la experiencia lingüística del hablante oyente en la actividad primaria del lenguaje oído y hablado. El niño experimentado en lingüística - no se trata del conocimiento de reglas ordenadas sino de un "conocimiento de acción", basado en datos intuitivos que permiten al niño elaborar hipótesis para conjugar, coordinar, inferir formas morfofonémicas, etc., es decir que es conocedor de la estructura de la lengua hablada-, podría comprender fácilmente las transcripciones abstractas de la lengua escrita, porque cuando comience a leer reactivará los mecanismos que usó para aprender a hablar (I.G. Mattingly, 1979).

Ahora bien, si consideramos que la mayoría de los niños normales, al ingresar a la escuela, habla correctamente, sin cometer inversiones del lenguaje hablado; que como hablan de un lenguaje el niño es activo, es el originador de lo que comunica. Pero como lector novato, seguramente tiene que aceptar, en principio, pasivamente lo que le

da una fuente exterior y que tendrá que expresarlo como lo encuentra escrito. Esto obliga al niño a pronunciar los pensamientos de otra persona, unas ideas que no concuerdan con sus sentimientos ni con sus pensamientos. Es posible que este vacío significativo de los textos induzca al niño a cometer inversiones y otra serie de errores que generalmente se imputan a deficiencias de la percepción.

Como el hablar y la lectura en voz alta están muy relacionadas, es probable que el aprendiz de la lectura conecte inconscientemente las dos actividades y que recuerde que en el aprendizaje del habla muchas veces sustituyó una palabra por otra, una sílaba por otra o un sonido por otro. Esto puede conducirlo a pensar que para adquirir dominio sobre esta nueva disciplina comunicativa también necesitará ensayar, errar, corregir, acertar, etc. De todos modos, tiene que reconocerse que el lenguaje oral desarrollado por el niño antes de emprender el aprendizaje de la lectura es muy valioso para "construir el significado", que es la esencia de la lectura. Esto no quiere decir, atendiendo al planteamiento de Kennet y Yeta Goodman, que haya necesidad de convertir el lenguaje escrito a su forma verbal (B. de Braslavsky, 1983:82).

2 Lenguaje y pensamiento. Cuando se reconoce, aunque sea a nivel hipotético, que existe

acción recíproca entre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, se acentúa la importancia del lenguaje hablado como antecedente de la lectura; pero si se considera el pensamiento como un proceso general de la función simbólica independiente del lenguaje, parece difícil aceptar la relación de dependencia entre la comprensión de la lectura y el lenguaje hablado. Esta posición epistemológica que concibe el lenguaje como parte del proceso más general de la función simbólica, que no es condición necesaria de las operaciones intelectuales y que es sólo un síntoma del desarrollo cognitivo y no un factor de su transformación, coloca a la lectoescritura junto a las actividades plásticas. Al contrario, la posición epistemológica que demuestra la interrelación activa entre el lenguaje y el pensamiento, destaca el papel de la lectura como el más valioso medio del aprendizaje indirecto que también se revitaliza en la experiencia permanente con el mundo material y social. De esta manera se está respaldando el hecho de que no existe lectura si no se comprende el contenido del lenguaje que expresan los signos escritos, luego, la lectura tiene como meta la comprensión interpretativa, reflexiva y crítica de la que se lee, y ésta es una función del pensamiento que nada tiene que ver con las actividades plásticas (Op. Cit. pp.33-38).

3. La connotación mágica de las palabras. Para que el niño

pueda discriminar las palabras en el sistema escrito de la lengua, que en términos visuales no son más que "grupos de letras separados por espacios en blanco, espacios que no corresponden a pausas reales en la elocución, sino que separan entre sí elementos de un carácter sumamente abstracto, resistentes a una definición lingüística precisa" (E. Ferreiro y A. Teberosky, 1985:141) y para que pueda discriminar las letras que no son más que estímulos visuales, el niño debe proceder a su análisis aislando cada una de sus unidades, para luego, por medio de la síntesis reconstruir las palabras que vienen a ser las auténticas unidades del lenguaje hablado puesto que ellas son las portadoras del significado.

Aquí se está aceptando, en beneficio de la praxis en lectoescritura, la definición de palabras como "una unidad de significación y una unidad de sonido, pues cada palabra representa una realidad diferente y no se puede confundir con cualquier otra por cuanto cada palabra está compuesta por un conjunto de sonidos ordenados, aislados por pausas y que no se pueden alterar".

En este espacio es necesario recordar que las palabras son símbolos que representan objetos y eventos; por lo tanto, las palabras resultan muy apropiadas para expresar deseos en forma simbólica o para ejecutar acciones simbólicas. Y es aquí donde los niños pequeños

confunden los símbolos con lo que éstos simbolizan y creen que si manipulan las palabras, manipulan también lo que ellas significan o a lo que ellas se refieren. Es decir que los niños dan a las palabras una especie de connotación mágica que durante el proceso de enseñanza aprendizaje, poco a poco van sustituyendo por el verdadero significado abstracto. Así que, según B. Bettelheim y K. Zelan (1983:196), si los textos que los niños tienen que leer se les presentan turbadores, probablemente se resistan a pronunciar la palabra que les asusta, y pueda que la cambien por otra o la lean mal para reducir su efecto. O sea que el niño aparta la mirada, huye de una palabra y de lo que significa como si huyera de la realidad, y esto lo hace porque todavía no es capaz de separar completamente el símbolo, es decir la palabra, de lo que significa. Este fenómeno tenderá a agravarse cuando la angustia que le crean los adultos, y otras emociones negativas actúan con demasiada fuerza. Tales acontecimientos nos están indicando que los niños tienen muchas actitudes y creencias primitivas en su manera de experimentar el mundo, actitudes que irán desapareciendo o remodelándose con la edad y con el grado de educación que alcanzan.

Los adultos y, ante todo, los educadores deben analizar esta clase de errores que, por lo expuesto, no se deben a simples fallas de percepción o de descifrado de los símbolos, sino que, además deben inventariarse fenome

nos de índole cultural y psicológica. Luego no siempre el equivocarse es lo que causa la angustia del niño, pueden ser el texto y las asociaciones que las palabras llevan a la mente del niño los causantes de la angustia. En estos casos el maestro debe ayudar al alumno tratando de convencerlo de que su error puede ser una brecha para encontrar una respuesta aceptable e inteligente, dado que el texto ha quedado entrecuecido con la nueva palabra o con la omisión. Es obvio que la posición del maestro frente al error debe ser tratada con mucha sutileza, de allí que el conocimiento de la psicología por parte del maestro y sobre todo del maestro que enseña lectoescritura debe ser un imperativo, pues en él recae parte de la responsabilidad en la formación de los hábitos de lectura y escritura y por ende del logro de los conocimientos de los futuros profesionales (Op. Cit. 199).

4) Influencias familiares en el proceso de aprendizaje de lectoescritura. Algunos maestros colombianos reclaman con mucha insistencia que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura los padres de familia deben participar de manera decidida, y uno de ellos lo plantea así: "Hay muchas palabras en la cartilla que el niño no alcanza a pronunciar bien, en la escuela estará el docente para ayudar al niño en su dificultad de pronunciación, en la casa lo harán sus padres, esta corrección

debe hacerse de una manera suave sin alterar el ánimo del niño si se quiere tener un resultado positivo en su pronunciación/.../; (Ministerio de Educación Nacional, 1984). Al respecto, L. G. Galeano () afirma que en condiciones normales, el niño resuelve por sí mismo los problemas articulatorios a su debido tiempo, y la presión del adulto -maestro o padre- se hace innecesaria.

Sobre tal asunto yo pienso que la colaboración de los padres no debe ser tan directa, esto por cuanto no se les puede exigir que enfrenten el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con todos los requerimientos que ello implica, por tal razón me inclino a pensar que en la mayoría de los casos los padres podrían destruir en la casa lo que con tanta dificultad logra el maestro en la escuela. Para que tal colaboración cumpla el cometido que se busca, debe estar coordinada por el maestro a través de charlas que han de realizarse ya sea en grupos o en forma individual.

5. El maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura. Debido a que en este proceso intervienen factores tan variados como el estado de salud física y mental del niño; el ambiente socio-cultural y económico en el cual se desarrolla el niño; las condiciones físicas de la escuela; la preparación y dedicación del maestro; la metodología y procedimientos empleados por el maestro en el proceso; los materiales y

recursos; etc. La importancia del maestro como factor de éxito en el aprendizaje es tema de discusión entre los especialistas. Mientras que algunos lo consideran el elemento clave, hay quienes piensan que no alcanza la importancia de otras variables, por cuanto no depende de él la modificación de las condiciones sociales y familiares, ni las capacidades e intereses individuales; aunque hay experiencias, como la que se realizó en Caracas en 1973, en la que se pudo observar a dos grupos de alumnos de la misma escuela, con población de nivel socio-cultural bajo, cuyo notorio contraste en la producción de la escritura solo podía explicarse por la diferencia en la calidad de los respectivos maestros (Ministerio de Educación de la República de Venezuela, 1977. Citado por B. de Braslavsky, 1983 : 21).

Tal como se comprueba en una encuesta realizada en Bogotá (Op. cit. pp. 26 - 27), con mucha frecuencia los maestros experimentados no quieren trabajar con el primer curso, y los maestros nuevos piden muy pronto ser cambiados a otros niveles. Es decir que todos rehuyen las dificultades que se presentan en el primer grado de escolaridad, porque allí es donde se encuentran los complejos problemas pedagógicos para los que no están preparados. En consecuencia, es necesario revisar los programas de formación del maestro y de su capacitación en servicio. Es preciso que se dedique mayor espacio al conocimiento de la

teoría de la lectura-lingüística, psicolingüística, sociolingüística y a la práctica de su enseñanza. El tiempo requerido en la formación para la enseñanza de la lectura debe ampliarse considerablemente en uno o dos cursos específicos.

Además de lo planteado, aunque es muy difícil que el estado pueda exigir al maestro de primaria que sea un apasionado lector, pues de todos es conocido que las condiciones económicas y de tiempo no le permiten desempeñar un papel ejemplar, debe esperarse de éste por lo menos una actitud positiva hacia la lectura.

6. La dislexia. Cuando un niño en su lectura invierte las sílabas, confunde algunas letras, titubea, se retrasa respecto a sus compañeros, no sabe puntuar, etc., es muy posible que algunos maestros clasifiquen al niño en el grupo de los "disléxicos". Con esta práctica se está calificando de disléxico a cualquier niño de nivel intelectual normal, sin anomalías sensoriales, sin fobia a la escuela; pero que no aprende a leer adecuadamente. La definición de dislexia que da la Federación Mundial de Neurología dice así: "Trastorno manifestado por la dificultad de aprender a leer a pesar de contar con una instrucción convencional, una inteligencia adecuada y oportunidades socioculturales. Dependiendo de ciertas incapacidades cognitivas fundamentales que suelen ser de origen constitucional" (citado por M. Gordon,

1975).

Pero definitivamente no se ha comprobado la base neurológica de la dislexia. El neuropsicólogo Benton (1966) se refiere al tema de la siguiente manera: "La base neurológica de la dislexia evolutiva continúa siendo oscura. La hipótesis que establece que debe residir necesariamente sobre una verdadera afectación cerebral no se ve apoyada por un número suficiente de pruebas concretas". (M. Cervera y J. Toro, 1980:19).

La generalización en el sentido de que si un niño lee mal se debe a que sea disléxico o que es disléxico porque lee mal, tiene connotaciones perjudiciales para el niño, porque toda la responsabilidad se deja caer sobre el aprendiz y se olvida que tal falta puede deberse a que se le ha enseñado mal o a otras circunstancias externas.

7. A manera de recomendación. Como para concluir, recordemos que por más que la escuela haya trabajado en el inicio del año escolar para tratar de igualar a los niños de la clase de lectoescritura, es muy difícil conseguirlo por cuanto cada niño con su medio familiar y social, con sus potencialidades y limitaciones, con sus aciertos y fracasos, etc., constituye un mundo diferente que debe tratarse en forma también diferente si se quiere lograr el objetivo propuesto.

Idealmente, sería apropiado articular la educación pre-escolar con programas bien estructurados y mejor organizados; sobre

todo debería evitarse los grupos muy numerosos en los primeros cursos o niveles.

La aplicación de estos correctivos y los que tienen que ver con las cartillas de lectura, los materiales, los ejercicios, los métodos y procedimientos, a lo mejor no serán una panacea; pero sí aportarían en algo para el logro del aprendizaje de la

lectoescritura. En resumen, dada la importancia que tiene el desarrollo de esta capacidad en la vida del individuo, de la sociedad y de las naciones, todo lo que se aporte al respecto será una contribución que bien vale la pena hacerse.

* * * * *

BIBLIOGRAFIA

CERVERA, Monserrat y TORO, José. Test de Análisis de Lecto-escritura, Pablo del Rio Editor, Madrid, 1980.

BRASLAVSKY, Berta P, de. La Lectura en la Escuela, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1983.

FERREIRO, Emilia, y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño, 5a Edición, Editorial Siglo XXI, México, 1985.

BETTELHEIM, Bruno, y ZELAN, Karen. Aprender a Leer, Editorial Crítica, Barcelona, 1983.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL.

LURIA, Aleksander R. y YUDOVICH, F. IA. Lenguaje y Desarrollo Intelectual en el Niño, Editorial Siglo XXI, España, 1984.