

LENGUAJE

Cuando reflexionamos, escribimos o hablamos sobre la lectura nos vemos abocados casi siempre a aclarar de antemano qué entendemos por lectura o a qué dimensión de ésta nos referimos. Así, puede que hagamos

alusión al aprendizaje del código (alfabético en nuestro caso), a los procesos de comprensión de textos o tal vez al papel cultural de ser lector. Ello se debe, sin duda, a que todos estos aspectos son propios del estudio sobre el tema, teniendo elementos y puntos comunes pero, al tiempo, dimensiones relativamente singulares y diferenciales, dependiendo del objeto en que nos centremos particularmente. Por ello, vamos a tratar de sintetizar cuáles son las grandes líneas de reflexión en este ámbito y cuáles han sido las aportaciones de mayor interés. Como punto de partida enmarcamos nuestra reflexión en un trabajo realmente esclarecedor de Wells (1987).

EL ESTUDIO DEL LENGUAJE ESCRITO

ANA BELÉN DOMÍNGUEZ Y MARÍA CLEMENTE*

Para el citado autor, ser lector o ser una persona alfabetizada tiene un alcance que sintetiza claramente en sus cuatro formas de entender la alfabetización, que resumen algunas definiciones acerca de este asunto. Estas cuatro caracterizaciones responden a formas singulares de considerar las relaciones entre escritura y habla, por un lado, y escritura y pensamiento, por otro. En este sentido, cada una de ellas pone el énfasis en distintos procesos del aprendizaje de la lectura. Al primer nivel o caracterización lo denomina Nells (1987) *representativo* y hace referencia simplemente a la adquisición de habilidades de decodificación, en cuyo caso se considera la escritura como una mera transcripción del lenguaje oral y, por ello, la actividad de leer como una transcripción igualmente de lo escrito al código fonológico. El segundo nivel es el *funcional* y en esta visión de la lectura se supone que ser alfabetizado consiste en ser capaz de enfrentarse a usos distintos del lenguaje escrito como consecuencia de los distintos contextos sociales. No se desestima la importancia del nivel representativo, pero en este caso las tintas se cargan en propiciar al lector principiante habilidades lectoras en muy diversas situaciones y contextos de comunicación. El tercer nivel es el que Nells denomina *informativo* y en él se subraya la importancia del lenguaje escrito como transmisor de conocimientos, en cuyo caso se da prioridad a la lectura frente a la escritura e incluso se hace más hincapié en el propio contenido de los textos y en cómo el lector puede acceder a ellos sin problemas que a los procesos de producción de la escritura. Finalmente, el nivel *epistémico* es el más completo puesto que no sólo contempla la alfabetización en cada uno de los aspectos anteriores sino que se considera, incluso, que el lenguaje escrito brinda una nueva forma de pensamiento, lo que nos llevaría a valorar la alfabetización no sólo como una forma de comunicación sino también como una forma de pensar, aspecto éste que entronca con el punto de vista de Vygotski sobre el papel que juega el lenguaje escrito en los procesos de construcción del pensamiento.

Estos niveles sobre la lectura son dimensiones del mismo fenómeno puesto que, en nuestra opinión, leer supone todo ello, de tal modo que las explicaciones teóricas y, desde luego, las líneas prácticas y metodológicas que se deriven tendrían que ser más complementarias que discrepantes, siendo incomprensible que el pertenecer a una corriente de trabajo o a una forma de interpretación de la psicología o de la pedagogía de la lectura desestime otras aportaciones que complementarían un campo que es complejo y necesita de explicaciones diversas. Por ello, en las líneas siguientes efectuaremos una brevíssima y sintética revisión de los estudios que se han realizado en torno a estas cuatro dimensiones.

La lectura como representación: habilidades metalingüísticas y lectura

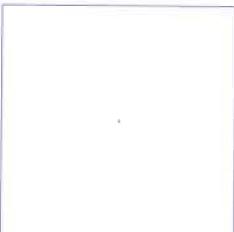
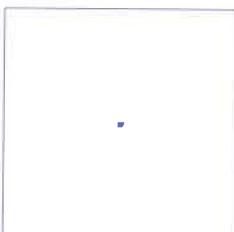
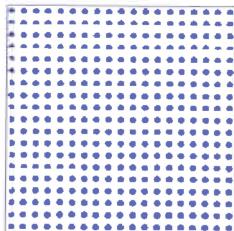
Esta perspectiva se centra y tiene como objetivo el estudio de lo que supone el acceso y desciframiento del código de escritura y los procesos que ello implica. El asunto mereció una fuerte atención por parte de la investigación psicolingüística para luego descender a las aplicaciones educativas que tienen, obviamente, otros componentes. Esta atención estaba justificada porque se hacían demasiadas afirmaciones, supuestamente relacionadas con procesos psicológicos que derivaban en aplicaciones educativas, cuyos fundamentos eran escasos, erróneos o nulos. En la década de los setenta muchos psicolingüistas se interesaron y abordaron el tema, dándose un vuelco en los planteamientos que sobre el mismo se venían manteniendo. La nueva línea de investigación cuestionó la teoría dominante hasta entonces tanto en el ámbito psicológico como en el pedagógico -la denominada corriente perceptivista- que cifraba la preparación para la lectura, así como la reeducación de problemas lectores, en toda una serie de elementos que hacían hincapié en cuestiones periféricas y perceptivas tales como la discriminación espacial, auditiva, la laterización, etc. (Downing y Thackray, 1974; Filho, 1970). Sin embargo, toda esta visión teórico-práctica se puso en cuestión por dos hechos hasta cierto punto independientes. Por una parte, los éxitos prácticamente nulos de la aplicación a los disléxicos de este tipo de tareas de rehabilitación, que mejoraban su organización en el espacio, o su discriminación visual, pero no su deficiente competencia lectora; por otra parte, los reveladores trabajos de Vellutino, Ellis y otros investigadores pusieron de manifiesto que los problemas de los lectores no eran de tipo perceptivo sino de carácter lingüístico, de una disfunción producida durante el almacenamiento y recuperación de la información lingüística (Vellutino, 1979 y 1987). Estos trabajos hicieron que las investigaciones posteriores se centraran en determinar qué aspectos de tipo lingüístico y psicolingüístico estaban implicados en la lectura o, dicho de otra forma, qué habilidades psicolingüísticas son necesarias para aprender a leer en un sistema alfabetizado o en qué procesos tienen lugar las dificultades en el aprendizaje de la lectura. En el estudio de estos procesos se ha distinguido entre los de reconocimiento o identificación de la palabra escrita y los de comprensión lectora, lo que no quiere decir que primero se enseñe a los niños a leer y después se les enseñe a comprender un texto, sino que por razones metodológicas o didácticas se analizan como si fueran independientes. Por ello, en este apartado nos centraremos en los procesos de reconocimiento de la palabra escrita, por ser los más implicados en la enseñanza-aprendizaje de la lectura, y más abajo revisaremos los de comprensión lectora.

Así pues, como decíamos, se dio paso a una nueva perspectiva para el entendimiento, tanto teórico como aplicado, no sólo de la enseñanza de la lectura sino también de las dificultades para su aprendizaje. Dentro de esta perspectiva psicolingüística, un tema prioritario de

la investigación ha sido el identificar cuáles son los procesos implicados en la lectura, formulando modelos teóricos que expliquen cuáles son los procesos implicados en la lectura, formulando modelos teóricos que expliquen cuáles son los mecanismos que se ponen en juego cuando un lector experto lee un texto. Además, se ha logrado precisar con bastante detalle el funcionamiento de las operaciones que subyacen a la lectura, conocer su organización temporal y descubrir cómo se influyen mutuamente. Estos modelos teóricos nos permiten determinar qué habilidades son necesarias para aprender a leer, lo cual a su vez nos posibilita, desde un punto de vista educativo, poner en marcha planteamientos educativos que ayuden a los niños a desarrollar estas habilidades. Por otro lado, estos modelos también nos conducen a identificar en qué procesos tienen lugar las dificultades en el aprendizaje de la lectura y, con ello, diseñar estrategias de intervención educativa adecuadas a los problemas reales que presentan los niños.

Podemos concretar en ciertas capacidades que llamaremos habilidades metalingüísticas lo que serían las bases directamente implicadas en una buena preparación para la lectura. Estas habilidades que permiten al sujeto centrar la atención sobre el lenguaje y reflexionar acerca de su naturaleza, estructura y funciones son de cuatro tipos: conocimiento fonológico, conocimiento de la palabra, conocimiento sintáctico y conocimiento pragmático (Tunmer y col., 1988). Dentro de ellas, la que más atención ha recibido por parte de los investigadores en lectura ha sido la del *conocimiento fonológico*, debido a la propia naturaleza de la escritura alfábética que asigna, generalmente, una representación gráfica distinta a cada fonema de la lengua. De ahí que, para dominar los procesos de lectura y escritura, los niños deban aprender las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan estos sonidos (los grafemas). Para ello, en primer lugar, deben ser capaces de centrar su atención sobre los sonidos o acceder a la fonología de su lenguaje, es decir, deben ser capaces de manipular explícitamente los segmentos fonológicos del habla. Esta habilidad se pone de manifiesto en tareas como contar fonos, invertir fonos, añadir u omitir un fono a una palabra, etc. uno de los primeros trabajos que demostró la relación entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura fue el de Liberman (1973), quien encontró una

“Bruner defiende la importancia de factores culturales y sociales en el desarrollo humano, en la adquisición del conocimiento y en el aprendizaje. De ahí temas como la reivindicación de lo social, del papel de los contextos en la configuración del desarrollo, de la necesidad de que cualquier comportamiento humano sea interpretado en su dimensión cultural o de la construcción de significados compartidos”



© ARMIN HOFMANN

correlación entre el nivel lector de niños de segundo curso de primaria y los resultados de pruebas de conocimiento fonológico pasados dos años antes. A este trabajo hay que añadir otros posteriores (Liberman y col., 1974) y los de otros muchos investigadores de diversas lenguas (Bradley y Bryant, 1978, 1983; Fox y Routh, 1975, 1983; Lundberg y col., 1980; Morais y col., 1984; Sebastian y Maldonado, 1984).

Estos estudios, denominados *correlacionales-longitudinales*, ponen de manifiesto la existencia de una relación entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura, pero el problema reside en determinar cuál es la dirección de dicha relación (conocimiento fonológico hacia lectura o al contrario) y la naturaleza de la misma. En un intento de dilucidar esta cuestión, se han llevado a cabo otro tipo de estudios, denominados *estudios de entrenamiento* (p.e., Bradley&Bryant 1983; Byrne&Fielding-Barnsley, 1991; Cunningham, 1990; Domínguez, 1996' Domínguez y Clemente (1993); Lundberg, Frost&Petersen, 1988; Maldonado et al., 1988), que han intentado determinar cuál es el efecto del entrenamiento en conocimiento fonológico sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura, demostrando que tal actividad facilita el posterior aprendizaje de la lectura y provoca diferencias en los niveles lectores alcanzados por los niños dentro de los dos primeros cursos escolares, lo cual es una evidencia clara de la existencia de un vínculo causal entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura. Es decir, existe una relación causal bidireccional (Morais, Alegria y Content, 1987): el conocimiento fonológico puede desarrollarse (a través de la enseñanza) antes del aprendizaje de la lectura y de este modo facilitar dicho aprendizaje, y el conocimiento fonológico se desarrolla y amplia cuando se aprende a leer y escribir.

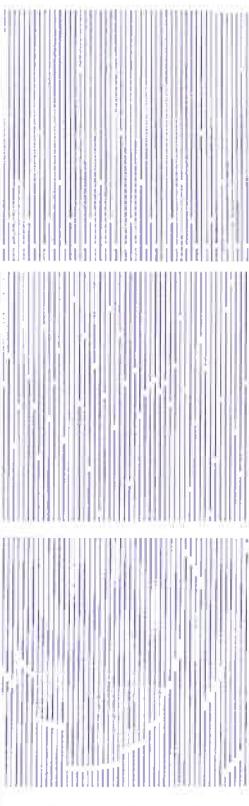
La dimensión funcional: los usos del lenguaje escrito

La lingüística funcionalista tiene en Halliday (1982) uno de sus más claros exponentes. Aunque dedica su obra al lenguaje oral, sus principios son claves para reivindicar un punto de vista funcional en relación con el lenguaje escrito. Este autor se centra en una dimensión nueva de la adquisición del lenguaje, al considerar la importancia de los usos del lenguaje o, estrictamente, de las funciones

del lenguaje, en la explicación de cómo tiene lugar esa adquisición. En palabras de Halliday, “aprende la propia lengua materna es aprender los usos del lenguaje y los significados, o mejor, el potencial de significación asociado a ellos” (Halliday, 1982:18). El potencial de significación se define no en términos mentales sino culturales. Se trata, pues, de entender la lengua en uso, la lengua en su función y estructura. En el libro citado Halliday hace una recomendación didáctica realmente relevante: “un requisito mínimo para un enfoque del lenguaje, apropiado educativamente, es que tome en cuenta la experiencia lingüística del niño, defina su experiencia con los términos de su potencial más rico y anote aquellas diferencias de orientación susceptibles de causar a determinados niños dificultades en la escuela” (Halliday, 1982:12).

Desde la psicología contamos con la relevante aportación de Bruner (1984, 1990, 1991), quien desde una perspectiva socio-cultural defiende la importancia de factores culturales y sociales en el desarrollo humano, en la adquisición del conocimiento y en el aprendizaje. De ahí que temas como la reivindicación de lo social, del papel de los contextos en la configuración del desarrollo, de la necesidad de que cualquier comportamiento humano sea interpretado en su dimensión cultural, o de la construcción de significados compartidos se constituyan en objetos primordiales de estudio de la psicología bruneriana y, por ello, del punto de vista del autor sobre el lenguaje. En relación al lenguaje escrito señala de forma inequívoca el valor de los contextos y de las convenciones en su aprendizaje (Bruner, 1984), mostrando que estos dos aspectos son claramente distintos en el lenguaje oral y en el escrito, puesto que este último carece de implicación dialógica, mientras que el diálogo es una de las formas básicas del lenguaje oral y en el escrito, puesto que este último carece de implicación dialógica, mientras que el diálogo es una de las formas básicas del lenguaje oral. Por ello, debemos buscar cuáles son los tipos de contextos (textos) propios de lo escrito, o dicho de otro modo, cuáles son las funciones comunicativas del texto escrito, puesto que reconocerlas facilitará que presentemos al aprendiz de lector materiales educativos adecuados a esas funciones que le produzcan interés por leer y por conocer esas nuevas formas de expresión.

Las funciones propias del lenguaje escrito se resumen, según Bruner (1984), en una:



“Las funciones propias del lenguaje escrito se resumen, según Bruner, en una: la posibilidad de poder perpetuar un texto en el espacio y en el tiempo. Sin embargo, esta función no es de especial interés para el niño. Lo que sí puede ser interesante es poder penetrar en mundos imaginarios a través de la escritura”

la posibilidad de poder perpetuar un discurso, un texto, en el espacio y en el tiempo. Sin embargo, esta función, expresada o considerada en un plano genérico, no es de especial interés para el niño. Lo que sí puede tenerlo y, por tanto, le puede atraer es poder penetrar en mundos posibles, en mundos imaginarios a través de la escritura. Lo escrito es lo que da al niño acceso al conocimiento de historias de cuentos, de narraciones, que él ve que otros conocen por sí mismos a través del libro y no a partir de una mediación siempre necesaria por parte del adulto. Leer le va a dar independencia para acceder a este mundo imaginario que sí es de su interés.

¿Bajo qué formato tiene interés el lenguaje escrito para el niño? Según Bruner (1991), a través de formas narrativas. La narración es, según él, la forma de expresión que mejor comprende el niño, quizás por ser el modo habitual y más propio de la cultura popular, llegando a manifestar que la narración es un tipo de expresión que simplifica la comprensión de los contenidos, permitiendo hacer que lo excepcional se convierta en comprensible. Por ello al utilizar estructuras narrativas orales y escritas en la enseñanza de la lectura, estamos adecuando este aprendizaje a las formas propias de la cultura popular que es lo más simple y más próxima al niño; además -argumenta Bruner-, las historias que los niños conocen mediante la narración, oral o escrita, pueden ser tratadas como temas abiertos susceptibles de ser reinterpretados o reinventados. Cuando el maestro, al contar un relato, o cuando lo leen él o los propios niños, constata que éstos formulan cuestiones, plantean dudas, hacen interacciones, incluso cuestionan la historia, debe dejarla abierta para que la reconstruyan, le den otros finales, la cambien, etc. Con ello, está propiciando un tipo de relación con lo escrito cuyas propiedades son próximas al diálogo que, como hemos señalado más arriba, es una característica propia del lenguaje oral y, por ello, dominado por los niños que el maestro hace, en definitiva, es tender un puente de acercamiento hacia el aprendizaje de lo escrito. Si además, a estas consideraciones añadimos que los textos narrativos son las formas escritas más accesibles para los niños, por la posibilidad de que en el lenguaje oral estén acostumbrados a escuchar historias, podríamos tener algunos elementos constitutivos de la propuesta de Bruner para trabajar el lenguaje escrito. Incluso, llega a apuntar que ofreciendo textos próximos a la vida del pequeño podría enseñarse

“Bajo qué formato tiene interés el lenguaje escrito para el niño? Segundo Bruner; a través de formas narrativas. La narración es, según él, la forma de expresión que mejor comprende el niño, quizás por ser el modo habitual de la cultura popular. Al utilizar estructuras narrativas orales y escritas en la enseñanza de la lectura, estamos adecuando este aprendizaje a las formas propias de la cultura popular que es lo más simple y lo más próximo al niño”

a estos a escribir pidiéndoles que reproduzcan a su manera los textos que leen o creando otros con distintos finales, reinventando las historias.

Además, establece una serie de problemas que se generan por prescindir de una visión sociocultural del aprendizaje del lenguaje escrito y tratarlo como un aprendizaje de habilidades meramente individuales. Uno de ellos reside en descontextualizar demasiado o totalmente la información del texto; junto a esta descontextualización de contenidos está la de no conocer cuáles son los propósitos de quien escribe, lo que él denomina “marcadores intencionales”. Otro problema está en que se ha restado importancia al tema de los usos de la escritura, a su función constitutiva. Ya hemos dicho que la función fundamental es la permanencia del mensaje, pero esta permanencia se actualiza para el pequeño en cosas concretas: en poder leer o escribir algo que le gusta o comunicarse con alguien que no está allí. Debemos hacerle comprender que se le brinda una forma nueva de comunicación.

Por último, señalaremos otro aspecto al que Bruner presta una gran atención, el contexto social y cultural en que se desarrolla cualquier aprendizaje, argumentando que “para un niño resultará difícil, si no imposible, desarrollar un concepto que no tenga expresión en su cultura de origen, ya sea en forma de expresión lingüística o por otros medios de expresión” (Bruner, 1990:15). De ahí que cualquier forma de aprendizaje descontextualizada, podríamos catalogarla de huérfana, aislada y difícil de reconstruir por el sujeto. En un ambiente iletrado es improbable que exista interés por el aprendizaje de la

lectura. Una cultura que no valore la literacidad difícilmente encontrará en los sujetos individuales motivación para adquirir un aprendizaje que además no carece de dificultades.

Desde la práctica educativa, otros autores han realizado algunas aportaciones en esta línea. Sin tener como base teorías psicológicas definidas coincidirían con éstas, constituyéndose tanto en métodos concretos de trabajo como en auténticas filosofías sobre la alfabetización. Como ejemplo, suficientemente reconocido, tenemos el movimiento alfabetizador de *Paulo Freire*, y otros en los países latinoamericanos y actualmente en África, que constituyen un auténtico movimiento educativo-ideológico para la alfabetización de adultos. El planteamiento de Freire está próximo a la corriente sociohistórica y sociocultural y, desde luego, identificado con la denominada pedagogía crítica. Una frase suya puede resumir su idea de lo que es enseñar a leer de forma contextualizada: “La lectura de la realidad siempre precede a la lectura

de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad” (Freire y Macedo, 1989:56). Se trata de buscar en la realidad el significado de lo que se lee. Para ello su “método”, su programa de alfabetización, partirá de las palabras que forman parte de la expresión natural de las personas que van a participar concretamente en ese programa. De este modo, se cargarán de sentido para los educandos, ya que provienen de su experiencia, de su propia existencia, de su realidad personal y social. La concienciación social, la formación de

personas con capacidad para la reflexión y la crítica, la alfabetización como forma de emancipación cultural, constituyen los hitos de la pedagogía de Freire para la alfabetización de adultos.

Tampoco *Célestin Freinet* vinculó sus planteamientos sobre cómo se debía de enseñar el lenguaje escrito en la escuela a las teorías que acabamos de describir. Sin embargo, también en su pedagogía hallamos una serie importante de coincidencias con esas teorías. La propia denominación de su método para enseñar a leer como *método natural de lectura* es suficientemente expresiva. Junto a ello, el valor del dibujo para la escritura se concreta en un capítulo que titula precisamente *Del dibujo a la escritura*, en el que se refleja el papel que aquél cumple en la preparación para el grafismo. Otras técnicas, como él las denomina, completan estos planteamientos: la creación del texto libre, el tanteo experimental, etc., técnicas del pedagogo francés basadas claramente en sus intui-



ciones, en su experiencia como maestro rural y, desde luego, en su ideología.

Dimensión informativa: lectura y comprensión

Anteriormente analizábamos los procesos implicados en lo que comúnmente se denomina "aprender a leer". Sin embargo, a pesar de ser un aspecto importante y necesario del proceso lector, la meta final es la comprensión del texto, debido a que generalmente las palabras no se encuentran aisladas sino incluidas en unidades mayores, tales como proposiciones y textos. Por ello, en este apartado vamos a describir brevemente los componentes implicados en la comprensión del texto o en lo que algunos autores han llamado "leer para aprender" (ver Sánchez, 1988 y 1993).

Las investigaciones y trabajos teóricos realizados durante los últimos años han puesto de manifiesto que la comprensión de un texto se produce a través de la interacción entre el propio texto y los conocimientos que el lector posee, o dicho de otra forma, es producto de los conocimientos que el lector posee, o dicho de otra forma, es producto de los conocimientos previos, estrategias y objetivos del sujeto que lee y de las características y estructura del propio texto. Por lo que se refiere al lector, el conocimiento que éste aporta puede ser de diferentes tipos: conocimiento general del mundo, conocimiento del tema del que trate el texto y conocimiento sobre cómo están organizados los textos (superestructura). En cuanto a las estrategias, el lector establece relaciones entre los diferentes contenidos del texto, realiza resúmenes durante la lectura (macroestructura), formula preguntas y problemas y busca su posible respuesta en el texto. Por su parte, la estructura del texto determina, al menos parcialmente, la representación que el sujeto realiza del mismo y, por tanto, el recuerdo.

A partir de los años 70, se desarrollaron una serie de modelos que trataron de describir y explicar cómo se construía la representación del texto. Uno de los modelos más conocidos y completos es el de Kintsch y van Dijk (1978) y van Dijk y Kintsch (1983), que incluye tres niveles de estructuración: la *microestructura* (mediante la cual el lector extrae del texto las diferentes ideas o proposiciones que lo constituyen y establece entre ellas una relación de continuidad u orden), la *macroestructura* (que se refiere a las ideas centrales que expresan el sig-

nificado global del texto, por lo que pueden ser consideradas como unidades semánticas que organizan el discurso), y la *superestructura textual* (que constituye la forma global que articula o interrelaciona las ideas de un texto).

A partir de estos dos grupos de factores (las características del texto y las características del lector), para mejorar la comprensión de textos surge la posibilidad de intervenir tanto sobre el sujeto, mejorando sus estrategias, como sobre el texto, señalando y destacando la estructura jerárquica del mismo (García y Luque, 1989). A estos objetivos se han destinado muchas de las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la comprensión lectora en las últimas décadas. Sin embargo, ambos enfoques no deben ser considerados como excluyentes sino como mutuamente relacionados ya que, han mostrado esos trabajos, la eficacia o no de las ayudas que incluye un texto dependen de los sujetos que las utilizan.

Dentro del primer enfoque (las características del texto) podríamos situar, por tanto, todo lo que dependiese del texto y del autor del mismo para mejorar su comprensión, debido a que éste puede utilizar una variedad de recursos que "señalen" u orienten al lector en la búsqueda de la información relevante del contenido del material escrito (Meyer, 1975; van Dijk y Kintsch, 1983). En este sentido, se han desarrollado diversos estudios centrados principalmente en examinar cómo la introducción de estas ayudas se podrían agrupar en dos grandes grupos: por un

lado, se encuentran aquellos procedimientos que manipulan variables intratextos y que afectan directamente al contenido y/o a la estructura del material escrito. En este grupo se incluyen técnicas tales como la modificación de la organización del material escrito, las señalizaciones, la simplificación en la sintaxis y el léxico o el uso de conectores o fórmulas retóricas. Por otro lado, están aquellos procedimientos que, aunque no alteran la estructura del texto, su inclusión influye positivamente en el recuerdo de los sujetos. A este grupo pertenecen técnicas como los organizadores previos, los títulos y sumarios, los objetivos, etc.

Por lo que se refiere al segundo enfoque (las características del lector, conocimientos y habilidades lectoras que utiliza para extraer la información del texto), incluiría las estrategias que el lector aplica al enfrentarse a la lectura de un texto y que le permiten organizar la nueva información extraída del texto y relacionarla con la que



© ARMIN HOFFMAN

ya posee (León, 1991). En este contexto, un objetivo prioritario de las investigaciones ha sido comprobar si la comprensión de los sujetos puede ser mejorada con el entrenamiento de estrategias que permitan procesar la información de una manera más eficaz. Algunos modelos instruccionales usados en este sentido son los programas de supervisión de la comprensión lectora (Mateos, 1991) y las estrategias organizativas basadas en la estructuración del texto.

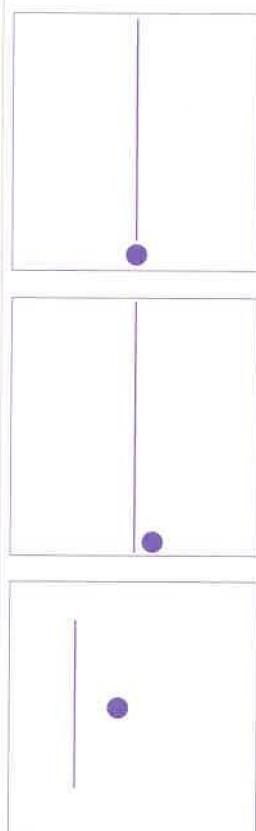
La dimensión epistémica: la escritura y el pensamiento

El análisis dialéctico que realiza Vygotski (1977 y 1979) de la psicología lleva a concebir tanto el origen como el desarrollo y la naturaleza de las funciones superiores de una forma nueva: "el sujeto no se hace de dentro afuera. No es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. Por el contrario, es *un resultado de la relación*. Y la conciencia no es, por así decirlo, un manantial originante de los signos, sino que es el resultado de los propios signos. Las funciones superiores no son solamente un requisito de la comunicación: sino el resultado de la comunicación misma" (Rivière, 1985:42). Este proceso de desarrollo de las funciones superiores está mediado por la construcción de una clase especial de herramientas, que llamamos "signos" y que son proporcionadas esencialmente por la cultura, de esta forma, los signos son mediadores externos, instrumentos brindados por el medio cultural del sujeto.

Analizaremos a continuación la relación que el autor establece entre lenguaje escrito y pensamiento, que sustenta en el contexto de lo que significa el desarrollo cultural de los sujetos. Sobre el significado de ese desarrollo cultural baste tan sólo recordar una breve cita suya, suficientemente ilustrativa: "únicamente debemos tratar de imaginar los enormes cambios que se producen en el desarrollo cultural de los niños y que son consecuencia del dominio del lenguaje escrito y de la capacidad de leer. Gracias a ello se accede al conocimiento de todo aquello que el genio humano ha creado en el campo de la palabra escrita" (Vygotski, 1979:175).

Dentro de su teoría sociohistórica conviene recordar el papel que el autor soviético atribuye a las herramientas e instrumentos en la mediación entre él mismo y la natu-

"Freire está próximo a la corriente sociohistórica y sociocultural y, desde luego, identificado con la denominada pedagogía crítica. Una frase suya puede resumir su idea de lo que es enseñar a leer de forma contextualizada: La lectura de la realidad precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad"

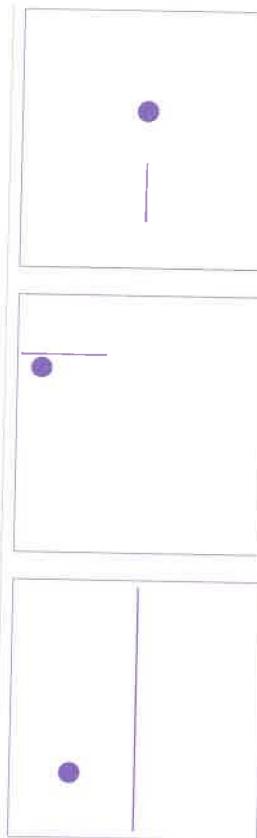


© EMIL RUDER

raleza, y particularmente en tanto que mediadores de las formas superiores de desarrollo propiamente humano. Estos instrumentos son muy diversos: sistemas numéricos, medios mnemotécnicos, arte, lenguaje oral, escritura y otras invenciones culturales. En este contexto, la escritura ostentaría el papel de instrumento de desarrollo intelectual, con un doble estatus, puesto que sería mediadora y a la vez función psíquica en sí misma. Para entender esto conviene, según Schneuwly (1992), distinguir dos conceptos: por una parte, la acepción del término *escritura*, como sistema de signos con unas determinadas propiedades, distintas de otros sistemas comunicativos (lentitud, permanencia, independencia del lugar de producción, relación de transcripción del lenguaje oral, etc.); y por otra, el término *lenguaje escrito*, en alusión a la facultad de utilizar la escritura, que es, según Vygotski, una función psíquica, lo mismo que lo es la memoria o la voluntad. En consecuencia, la escritura puede entenderse como mediadora, lo que permite la construcción de esa nueva función psíquica que es el lenguaje escrito. En tal caso la propia escritura es su soporte material. Vamos a comentar este asunto algo más detenidamente dada su relevancia.

La escritura es consecuencia de tres niveles: el nivel de la acción lingüística en general, el nivel de la producción textual y el nivel de contextualización. El primer nivel se refiere al uso del lenguaje, a la finalidad, en definitiva, a para qué producimos un texto. Es algo así como pensar que utilizamos el lenguaje para solucionar un problema y debemos realizar una actividad compleja de "planificación", en lo que podíamos describir como *borrador mental* y que constituye igualmente un lenguaje interior. A menudo nos decimos a nosotros mismos lo que vamos a escribir en un acto reflexivo. El último factor de esta mediación se refiere a ciertas unidades lingüísticas, particularmente desarrolladas en la escritura, que propician una relación con el texto que toma a éste por objeto. Se trata de la posibilidad de referirnos por distintos medios a un contexto lingüísticamente creado, a través de reformulaciones anafóricas, signos de puntuación, organizadores del texto, etc. Esta capacidad aparece, no obstante, según constatan diversos investigadores, muy tarde, alrededor de los 10 años, lo que indica, sin duda, un grado importante de complejidad (Schneuwly, 1992).

Otros argumentos sobre las peculiaridades del lenguaje escrito nos permiten abudar en la importancia del aprendizaje del lenguaje escrito en el desarrollo intelectual: por un lado, la abstracción que debe realizarse al leer y al escribir exige no ya la utilización de las palabras en su forma oral, sino el uso de la representación de éstas. Es, en principio, una *simbolización de segundo grado*. Por otro lado, hay que destacar que el lenguaje oral es claramente *dialogico* frente al escrito que es *monológico*: "el diálogo presupone siempre un conocimiento del tema común a las dos partes, que permite el lenguaje abreviado y, en ciertas condiciones, oraciones puramente predicativas. También supone el hecho de que cada persona puede ver a su interlocutor, su expresión facial y gestos, y escuchar el tono de su voz" (Vygotski, 1977:185). Esto además va estimulando la réplica de lo que se va a decir, como Schneuwly argumenta: "la situación implicada por el lenguaje oral crea en todo momento la motivación que determina el nuevo giro tomado por el discurso. La necesidad de algo, la petición, la pregunta y la respuesta, el enunciado y la réplica, la comprensión y la explicación y una multitud de otras relaciones análogas entre el motivo y el discurso determinan enteramente la situación propia del lenguaje efectivamente sonoro. En el caso del lenguaje oral no es preciso crear la motivación" (Schneuwly, 1992:50). Sin embargo, el lenguaje escrito excluye el tono de voz, el conocimiento compartido del tema, lo que obliga a usar más palabras y con más exactitud: "la comunicación por escrito reposa en el significado formal de las palabras y requiere un número mucho mayor de vocablos que el lenguaje oral para expresar la misma idea. Se dirige a una persona ausente, que rara vez tiene en mente el mismo tema que el escritor. Por lo tanto, debe explicarse en forma total, la diferenciación sintáctica es máxima y se usan expresiones que serían poco naturales en la conversación" (Vygotski, 1997:184). Otra diferencia entre ambos lenguajes está en que el lenguaje oral hay un contexto que se va estableciendo y regulando en el propio diálogo, mientras que en lo escrito no existe ese apoyo situacional, lo que implica que el que escribe tiene que ir creando los contextos comunicativos, organizando el discurso, lo que llama *borradores*. Por ello, el lenguaje escrito requiere un nivel de planificación innecesario en el diálogo. En palabras del propio Vygotski, "en el lenguaje escrito, donde falta una base si-



© EMIL RUDER

"La comprensión de un texto se produce a través de la interacción entre el propio texto y los conocimientos que el lector posee, o dicho de otra forma, es producto de los conocimientos previos, estrategias y objetivos del sujeto que lee y de las características y estructura del propio texto"

tacional y expresiva, la comunicación sólo puede ser lograda a través de palabras complicadas: de ahí el uso de los borradores. La diferencia entre el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental" (Vygotski, 1977:187). El lenguaje escrito pasa por tanto por una interiorización del control global de la actividad lingüística (Schneuwly, 1992:50).

No sólo ha sido Vygotski quien ha reflexionado sobre las relaciones entre el lenguaje escrito y el pensamiento. También autoras como Garton y Pratt (1991:242), recogiendo los planteamientos de otros autores, dan algunos argumentos sobre las repercusiones que el dominio del lenguaje escrito tiene en el desarrollo cognitivo: "El lenguaje de los libros y el extenso discurso escrito es más descontextualizado que el lenguaje hablado y, de acuerdo con Donaldson (1978) y Olson (1988), es el lenguaje escrito el que sirve al pensamiento lógico. Por tanto, el aprendizaje de la lectura y de la escritura también tienen importantes consecuencias cognitivas. Asimismo, Francis (1987) explora las consecuencias del aprendizaje de la lectura describiendo cuatro áreas en las que repercuten: en primer lugar, aprender a leer ampliaría las habilidades de representación mental; en segundo lugar, al leer pueden ampliar su conocimiento del mundo y además ser capaces de reflexionar sobre ello, en tercer lugar, resaltar la relación entre aprendizaje y lectura, simplemente al hacer asequible una mayor base de conocimiento a partir de la que aprender; finalmente, señala que el lenguaje escrito quita la autoridad para el lenguaje a un hablante en particular, situándolo en el propio texto.

En una perspectiva semejante Bruner (1984) atribuye al lenguaje y en particular al lenguaje escrito un papel de primer orden en el desarrollo del pensamiento, en base a la consideración de que la escuela podría estar actuando sobre operaciones de agrupamiento a través del entrenamiento implícito en el lenguaje escrito. Esta hipótesis tiene según él una buena base teórica proporcionada por las ideas de Vygotski sobre el lenguaje escrito, a saber, que éste proporciona la oportunidad de separar el lenguaje del contexto inmediato de referencia, es decir que la escritura obliga prácticamente al que usa el lenguaje a distanciarse de la referencia. Así la escritura se constituye en un medio de entrenamiento en la utilización de contextos lingüísticos que son independientes de los referentes inmediatos.

"El lenguaje escrito proporciona la oportunidad de separar el lenguaje del contexto inmediato de referencia, es decir, la escritura obliga prácticamente al que usa el lenguaje a distanciarse de la referencia. La escritura se constituye en un medio en la utilización de contextos lingüísticos que son independientes de los referentes inmediatos"

(*) Ana Belén Domínguez y María Clemente pertenecen al Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (dirección de contacto: Paseo de Canalejas, 169. Salamanca 37008. Teléfono 923 - 294 630)

Referencias bibliográficas

- BRADLEY, L. y BRYANT, P.E. (1978): "Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness". *Nature*, 271, 746-747.
- BRADLEY, L. y BRYANT, P.E. (1983): "Categorizing sounds and learning to read a causal connection". *Nature*, 301, 419-421.
- BRUNER, J. (1984): "Language, Mind, and Reading". En H. Gollman; A. Oberg; y F. Simith (Eds.). *Awakening to literacy*. London: Heinemann Educational Books.
- BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- BRUNER, J. (1990): *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- BRUNER, J. y HASTE, H. (1990): *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- BYRNE, B. y FIELDING-BARNESLEY, R. (1991): "Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children". *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 805-812.
- CUNNINGHAM, A.E. (1990): "Explicit versus implicit instruction in Phonemic Awareness". *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.
- DOMÍNGUEZ, A.B. (1996): "El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza". *Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81.
- DOMÍNGUEZ, A.B. y CLEMENTE, M. (1993): "¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico?". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 171-181.
- DOWNING, J. y THACKRAY, D. (1974): *Madurez para la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FILHO, L. (1970): *Test ABC*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FOX, B. y ROUTH, D.K. (1975): "Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: A development study". *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.
- FOX, B. y ROUTH, D.K. (1983): "Reading disability, phonemic analysis and dysphonetic spelling: a follow-up study". *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 28-32.
- FREINET, C. (1978): *El método natural de lectura*. Barcelona: Laia.
- FREIRE, P. y MACEDO, (1989): *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós y M.E.C.
- GARCIA, J.A. y LUQUE, J.L. (1989): "Comprensión y aprendizaje de textos: la intervención sobre el texto". En VV.AA., *La Lectura*. Salamanca: Ed. de las Escuelas de Logopedia y Psicología del lenguaje.
- GARTON, A. y PRATT, C. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: M.E.C.-Paidós Ibérica.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- KINTSCH, W. y Van DIJK, T.A. (1978): "Toward a model of text comprehension an production". *Psychological Review*, 85, 363-394.
- LEON, J.A. (1991): "La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo". *Infancia y Aprendizaje*, 56, 5-24.
- LIBERMAN, I.Y. (1973): "Segmentation of the spoken word and reading acquisition". *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.
- LIBERMAN, I.Y., SHANKWEILER, D., FISCHER, F.W. y CARTER, B. (1974): "Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child". *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- LUNDBERG, I.; FROST, J. y PETERSEN, O. (1988): "Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children". *Reading Research Quarterly*, 23, 256-284.
- LUNDBERG, I.; OLOFSSON, A. y WALLS, S. (1980): "Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten". *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- MALDONADO, A.; SEBASTIAN, E.; CALERO A. y PEREZ, R. (1988): *Entrenamiento metalingüístico y aprendizaje de la lectura*. Proyecto de Innovación Educativa financiado por el C.I.D.E./M.E.C.
- MATEOS, M. (1991): "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas". *Infancia y Aprendizaje*, 56, 25-50.
- MEYER, B.J.F. (1975): *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- MORAIS, J.; ALEGRIA, J. y CONTENT, A. (1987): "The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view". *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.
- MORAIS, J.; CLUYTENS, M. y ALEGRIA, J. (1984): "Segmentation abilities of dyslexics and normal readers". *Perceptual and Motor Skills*, 58, 221-222.
- RIVIERE, A. (1985): *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- SANCHEZ, E. (1988): "Aprender a leer y leer para aprender: características del escolar con pobre capacidad de comprensión". *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.
- SANCHEZ, E. (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- SEBASTIAN, E. y MALDONADO, A. (1984): *La capacidad de segmentación en relación con el aprendizaje de la lectura*. Proyecto del XI Plan Nacional de Investigación Educativa de la Red INCIE-ICES.
- SCHINWUHL, B. (1992): "La concepción vygotskiana del lenguaje escrito". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 49-59.
- TUNMER, W.E.; HERRIMAN, M.L. y NESDALE, A.R. (1988): "Metalinguistic abilities and beginning reading". *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Van DIJK, T.A. y KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- VELLUTINO, F.R. (1979): *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge: Mass. M.I.T.
- VELLUTINO, F.R. (1987): Dislexia. *Investigación y Ciencia*, 128, 12-20.
- VYGOTSKI, L.S. (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- VYGOTSKI, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- WELLS, G. (1987): "Apprenticeship in Literacy". *Interchange*, 18, (1/2), 109-123.