

Aprender a leer dentro del contexto escolar

Isabel O'Shanahan Juan

Resumen

El presente artículo ofrece una visión panorámica acerca de los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura dentro del marco de la escuela. Se revisan y analizan distintas variables relativas tanto al alumno, como a la tarea de aprendizaje y al profesorado que deberían ser consideradas en el contexto de la didáctica de la lengua escrita.

Palabras clave: Aprender a leer, Enseñanza de la lectura, Teorías implícitas, Contexto escolar.

Learning to read in the schools

Abstract

This paper offers a general view about the different elements that are involved in learning to read within school context. Different variables are reviewed and analyzed with regard to pupils, learning task and teacher characteristics which should be considered in the instructional context for teaching to read.

Key words: Learning to read, Teaching to read, Implicit Theories, School Context.

Aprender a leer dentro del contexto escolar

En una cultura letrada como la nuestra, y donde la mayor parte del aprendizaje escolar depende de un dominio de las destrezas básicas como leer y escribir, se hace necesario el reflexionar sobre la naturaleza de los problemas que se presentan en el aprendizaje de la lengua escrita. Una forma de afrontar este problema consistiría en revisar aquellas variables que han sido objeto de numerosas investigaciones, y que habría que tenerlas en consideración para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, nos hacemos la siguiente pregunta: ¿qué variables son las que pueden prevenir un futuro fracaso en este tipo de aprendizaje? Para poder dar respuesta a esta pregunta, hay que reflexionar sobre cómo ha de enfocarse la preparación del alumnado para este aprendizaje y cómo se ha de enseñar esta destreza académica. Para ello, vamos a considerar tres elementos importantes sobre los que debe girar la didáctica de la lengua escrita: la tarea (i.e., la lengua escrita), el alumnado y profesorado.

Lenguaje escrito

La referencia al estudio de las características y naturaleza del lenguaje escrito es necesaria para una comprensión de los problemas que se presentan en este área del currículum, y ello por muchas razones: a) porque la lectura es una operación que se realiza sobre un sistema de escritura; b) porque los distintos sistemas de escritura conllevan una dificultad inherente; c) porque nos ayuda a comprender mejor lo que es la lectura, ya que es poco habitual, por ejemplo, definir lo que se entiende por «lectura» analizando los procesos cognitivos que demanda el sistema de escritura; y d) porque nos ayuda a entender mejor cómo abordar la enseñanza del lenguaje escrito.

Existen diferentes sistemas de escritura y ello influye en el tipo de estrategias a emplear durante la lectura. Los sistemas de escritura logográficos exigen fundamentalmente la participación de una estrategia de tipo visual, de ahí, que no exista la necesidad de aplicar, por parte del lector, reglas de conversión grafema-fonema. En cambio, en los sistemas de escritura alfabético-fonético, como el que predomina en nuestra cultura, sí es necesaria su aplicación. Por lo tanto, hay una dificultad inherente a este tipo de sistema de escritura, que es la referencia obligada a los sonidos del lenguaje. Dificultad que se agrava aún más en el caso de aquellas lenguas con palabras irregulares donde no existe una total correspondencia entre la fonética y la ortografía (v.g., inglés). Es precisamente, en este tipo de sistemas de escritura donde se da una mayor incidencia de dificultades lectoras. En nuestra lengua, existe evidencia

empírica de la utilización de diferentes rutas (i.e., ortográfica y fonológica) para acceder al significado de las palabras escritas (e.g., de Vega & Carreiras, 1989; de Vega, Carreiras, Gutiérrez & Alonso-Quecuty, 1990; Cuetos, 1989; Defior, Justicia, & Martos, 1996; García-Albea, Sánchez-Casas & Viso, 1982; Jiménez y Rodrigo, 1994; Valle-Arroyo, 1996). Así, por ejemplo, algunas pruebas que apoyan la utilización de estrategia ortográficas o de lectura léxica:

- se leen más deprisa las palabras reales que las pseudopalabras
- se leen más deprisa las palabras de alta frecuencia de uso que las de baja frecuencia
- se leen más deprisa las palabras de elevada familiaridad impresa que las de baja familiaridad.

Y, por otro lado, el que seamos capaces de leer palabras desconocidas y pseudo-palabras pone de manifiesto que empleamos una estrategia fonológica.

Alumnado

A la hora de referirnos al papel que juega el alumnado en este aprendizaje, nos hemos de referir al papel activo que éste debe desempeñar y que se debe estimular en la familia y en la escuela, de ahí que no hacemos referencia a un alumno en abstracto, sino de un alumno con sentimientos, emociones, intereses, motivaciones, que está asimilando y acomodando activamente la información que recibe del medio y ubicado en un contexto sociocultural determinado.

¿Cómo se prepara al alumnado en la actualidad para afrontar el aprendizaje del lenguaje escrito? En primer lugar, conviene tener en cuenta una realidad que se repite frecuentemente en las aulas de Educación Infantil, y nos referimos concretamente al excesivo énfasis en la utilización de materiales que distribuyen las editoriales donde se sobreestimula la motricidad, el picado, recortado, pintar, memoria reproductiva, discriminación visual, lateralidad, esquema corporal,... ¡por medio de fichas! Esta forma de metodología que no parte de las vivencias y experiencia inmediata del alumno, supone un aprendizaje descontextualizado y un contacto artificial con la realidad.

Asimismo, se sobrestimula en demasía los aspectos psicomotores en detrimento del lenguaje, entendido en sentido amplio, y la formación de conceptos. Existe bastante evidencia empírica del escaso valor predictivo que tienen las habilidades perceptivo-motrices para el éxito en el aprendizaje del lenguaje escrito (Escoriza, 1986; Jiménez y Artilles, 1989). En palabras de Ellis (1984): «No hay pruebas de que tener al niño arrastrándose por el suelo tenga algún efecto sobre su lectura y escritu-

ra». Asimismo, los alumnos con dificultades de aprendizaje no mejoran su rendimiento lector después de un entrenamiento perceptivo-motriz (Jiménez y Artiles, 1989).

Todo ello, no significa quitar valor a la psicomotricidad, más bien diríamos que ésta debe ser siempre un medio a través del cual se consiga una educación integral del alumno. Y, es precisamente dentro de este contexto, donde se debería estimular todo un conjunto de habilidades mucho más convergentes con el proceso de la lectoescritura, y que en la actualidad no se pone quizás especial énfasis en la escuela.

La enseñanza del lenguaje escrito debe partir de los *intereses y preferencias* de los alumnos. La selección de los materiales de lectura debe hacerse en función de las preferencias mostradas por los alumnos, y de la investigación sobre el medio, teniendo en cuenta la conexión del contenido de esos materiales con el entorno sociocultural, así como las estructuras lingüísticas que aparecen en los mismos que deben ser lo más cercanas al medio lingüístico donde el niño está inmerso, para más tarde, ampliar y enriquecer su repertorio lingüístico.

El desarrollo de la *competencia lingüística*, es decir, comprensión y expresión oral, estaría contribuyendo al desarrollo del pensamiento. En este sentido, la enseñanza del vocabulario no ha de estar basada en nombrar dibujos que aparecen en los textos. Para incrementar la competencia lingüística, es imprescindible que los niños no se limiten sólo a nombrar, sino a describir las propiedades de las cosas, su utilidad, para qué sirven, a utilizar el contexto para facilitar el conocimiento del significado de palabras funcionales, de palabras familiares y no-familiares.

Se ha pensado siempre que el desarrollo de la memoria es importante para la lectura. ¿Pero qué tipo de memoria? La memoria reproductiva (v.g., repetir poesías, canciones, recordar el nombre de objetos, recordar secuencias...) no contribuye tanto al aprendizaje del lenguaje escrito. Sin embargo, la memoria entendida como capacidad donde la información del mundo exterior se halla almacenada de forma estructurada y organizada sí es necesaria para poder interpretar el lenguaje escrito. ¿Cómo estimular la formación de esta memoria? Las experiencias de aprendizaje que estimulan la observación, la curiosidad, el descubrir relaciones de semejanzas y diferencias entre las cosas, el descubrir las propiedades, funciones y utilidad del lenguaje escrito... el razonar, en definitiva, es lo que realmente contribuye a una formación de conceptos, y al desarrollo de una memoria mucho más relevante para el proceso lector.

También es sumamente importante que los niños *reflexionen sobre la estructura sonora del lenguaje* (i.e., conciencia fonológica) (Jiménez y Ortiz, 1995). A la edad de 5 años los niños son capaces de hacer un análisis consciente de la estructura sonora del lenguaje, y en este sentido, conviene entrenar a los niños en segmentación lingüística para que tomen conciencia de las unidades lingüísticas (i.e., palabras, síla-

bas, fonemas). Este tipo de entrenamiento facilita mucho el aprendizaje de las correspondencias letra-sonido (Rosner, 1975; Williams, 1980; Wallach y Wallach, 1976).

Se debe estimular desde la etapa de Educación Infantil un *conocimiento de las características del lenguaje escrito*, así como la asimilación de una serie de conceptos funcionales (Jiménez y Ortiz, 2000). De esta forma, la madurez lectora se desarrolla en la medida en que el niño interactúa con el lenguaje oral y escrito. Ahora bien, ¿Cuáles han de ser los conceptos que el niño debería asimilar?. Los niños han de familiarizarse con algunas de las características del lenguaje escrito, tales como:

- las palabras escritas están formadas por letras,
- hay espacios en blancos entre las palabras,
- cada palabra escrita representa una palabra hablada,
- las frases se forman ordenando las palabras,
- las palabras son de diferentes longitudes,
- las palabras escritas que aparecen en un texto están relacionadas con las imágenes,
- un cuento se forma ordenando varias frases,
- se lee de izquierda a derecha,
- se lee con diferentes propósitos.

En cuanto a conceptos funcionales, estos podrían ser algunos de los más importantes:

a) *Leer consiste en extraer el significado del lenguaje impreso*, y éste ha de ser un concepto básico que los niños han de asimilar. De lo contrario, la lectura se convierte en una tarea mecánica donde sólo el desciframiento o la pronunciación es lo relevante. Es curioso, por ejemplo, que en estudios realizados para averiguar el concepto que los niños tienen de la lectura, se encuentren respuestas como esta: «Leer consiste en ponerme de pie, coger el libro, y cuando me equivoco me tengo que sentar».

b) *Leer es una forma de comunicación*. Muchos niños se enfrentan a este aprendizaje desconociendo en qué va a consistir esta actividad de aprendizaje, la relación entre lenguaje oral y escrito, no llegando a entender que el objetivo y función básica del lenguaje escrito es la comunicación, desconociendo el significado de muchas nociones lingüísticas que el maestro emplea diariamente en el contexto del aula (v.g., «letra», «sílabas», «palabra», «sonido»...). Problema que se acentúa más en ambientes marginales, donde existe un mayor retraso en el desarrollo de conceptos funcionales debido a la escasez de experiencias con el material escrito (v.g., escaso uso de cuentos, falta de comunicación y de diálogo familiar).

El niño llega a la escuela dominando el dibujo como sistema de representación gráfica, sistema este fácil de asimilar donde hay un vínculo perceptivo entre la realidad y lo representado. Sin embargo, el aprendizaje de un código diferente del oral de carácter arbitrario y convencional justifica el hecho de que para hacer más fácil su asimilación se someta a los niños a experiencias de aprendizaje que faciliten la transición entre el símbolo y el signo lingüístico. Así, por ejemplo, la actividad de simbolización ayuda al niño a crear su propio código de escritura y a una interpretación colectiva, ayudándole a establecer la conexión entre el habla y la escritura, al mismo tiempo que encuentra significado a esta actividad, ya que se realiza en un contexto fundamentalmente de comunicación. Más adelante, las actividades que tienen que ver con la correspondencia entre las escuelas podrán seguir potenciando este último aspecto del lenguaje escrito como medio de comunicación.

Profesorado

Y, por último, el papel que juega el profesorado en todo este proceso. En este sentido, es preciso hablar de un profesor que tiene un sistema de creencias, de valores y de teorías sobre cómo enseñar y de la problemática que existe en torno a su formación inicial y permanente.

Centrándonos en el paradigma del pensamiento del profesor, sabemos que el profesorado puede desarrollar teorías y creencias como resultado de su reflexión durante la interacción en el aula, y de su planificación previa y posterior a ella. Las acciones que llevan a cabo tienen su origen en los procesos de pensamiento que, a su vez, se ve afectado por las acciones. Es decir, la práctica viene determinada por el marco conceptual que el profesorado sostiene respecto de la lectura. El profesor es un sujeto racional que toma decisiones, emite juicios, genera rutinas propias de su profesión. Por consiguiente, su pensamiento servirá de guía y orientará su conducta (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983; O'shanahan, 1996, 1998).

Hablar de concepciones que sostienen las personas sobre determinados aspectos de la realidad, componen una entidad representacional que configuran lo que llamamos teoría implícita (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Trabajos centrados en el estudio de las creencias sobre la didáctica de la lengua y las prácticas llevadas a cabo en el aula, han encontrado una correspondencia entre las creencias y las prácticas (O'Shanahan, 1996). Todo ello nos lleva a pensar que el marco conceptual que sostiene el profesorado con respecto al proceso de la lectura, determina la práctica de la misma. Saber qué teoría subyace a lo que queremos enseñar, cómo lo vamos a

hacer, cuál es el conjunto de creencias que sostienen sobre el tipo de habilidades o prerequisites que deben desarrollar los niños para el aprendizaje del lenguaje escrito, es lo que mediatiza, en gran medida, el cómo vamos a trabajarlo en el contexto del aula.

En este sentido, se ha podido comprobar que los maestros se diferencian entre sí respecto a diferentes concepciones que sostienen sobre el concepto de madurez lectora, siendo esto un hecho de enorme importancia a considerar cuando estamos trabajando en torno a la didáctica de la lengua en Educación Infantil.

En síntesis, a la vista de las consideraciones anteriores, nos preguntamos: ¿Cómo ha de enfocarse la enseñanza del *lenguaje escrito*? A los niños se les debería enseñar a leer apoyándose desde el principio en estrategias fonológicas pero ayudándoles a descubrir la funcionalidad de la lengua escrita. Todo ello justifica la utilización de métodos de enseñanza que deberían incluir los siguientes aspectos:

- la introducción de actividades metalingüísticas para que los niños aprendan a segmentar el lenguaje oral (i.e., palabras, sílabas, fonemas);
- la utilización de palabras o frases como unidad instruccional que permita a los niños ejercitar una lectura fonológica y, al mismo tiempo, descubrir la relación funcional entre la lengua oral y escrita;
- la selección de palabras o frases se debe apoyar en los esquemas de conocimiento del alumno;
- el lenguaje escrito debe ser trabajado como medio de comunicación (v.g., las actividades de correspondencia entre las escuelas y el trabajo de simbolización);
- se facilita la predicción y anticipación de acontecimientos durante la lectura, a través de los ejercicios que se realizan con frases;
- se debe partir de los intereses y motivaciones vitales y de la experiencia inmediata del alumno, lo que garantiza que el material de lectura seleccionado no sea ajeno al medio que rodea al niño;
- el contenido de la lectura debe estar vinculado a la propia experiencia del alumno.

Algunas revisiones realizadas han demostrado que este tipo de enfoque contribuye a un mejor rendimiento lector (Stahl y Miller, 1989; Stahl, McKenna, y Pagnucco, 1994; Vellutino, 1991). Asimismo, los escolares consiguen un mayor dominio de la escritura (Jiménez y Rumeu, 1989).

Es evidente, que la consideración de todos los aspectos señalados y su práctica sistemática en el marco escolar bien pudiera contribuir, al menos, a disminuir la aparición de problemas en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Referencias

- Clark, C. y Yinger, R. (1979). Resarch on Teacher Planning: Progress report. *Journal of Curriculum Studies*, 11, 175-177.
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y aprendizaje*, 45, 71-84.
- Defior, S., Justicia, F., & Martos, F. (1996). The influence of lexical and sublexical variables in normal and poor Spanish readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 487-497.
- de Vega, M., & Carreiras, M. (1989). The role of Graphemic Frequency in visual word Processing. Communication presented at the 3er. *European Conference for Learning and Instruction*. Madrid
- de Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez, M., & Alonso-Quecuty, M.L. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ellis, A.W. (1984). *Reading, writing and dyslexia: A cognitive analysis*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Ltd.
- Escoriza, J. (1986). *Madurez lectora: predicción, evaluación e implicaciones educativas*. Barcelona: PPU.
- Jiménez, J.E. y Artilas, C. (1989). *¿Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura?* Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J.E. y Ortiz, M.R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid, Síntesis.
- Jiménez, J.E. & Ortiz, M.R. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 37-46.
- Jiménez, J.E. & Rodrigo, M. (1994). Is it true that the differences in reading performance between students with and without LD cannot be explained by IQ? *Journal of Learning Disabilities*, 27, 155-163.
- Jiménez, J.E., & Rumeu, M. (1989). Writing disorders and their relationship to reading-writing methods: A longitudinal study, *Journal of Learning Disabilities*, 22, 195-199.
- O'Shanahan, I. (1996). *Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado*. Tesis Doctoral (Manuscrito sin publicar). Universidad de La Laguna.
- O'Shanahan, I. (1998). Contribuciones del paradigma del pensamiento del profesor al campo de la didáctica de la lengua en la educación infantil y primaria. En A. Mendoza (Coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pg. 359-367). Barcelona: Horsori.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

- Rosner, J. (1975). *Helping children overcome learning difficulties*. New York: Walker.
- Shavelson, R., y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 372-419). Madrid: Akal.
- Stahl, S.A., & Miller, P.D. (1989). Whole language and language experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis. *Review of Educational Research*, 59, 87-116.
- Stahl, S.A., McKenna, M.C., & Pagnucco, J.R. (1994). The effects of whole language instruction: An update and a reappraisal. *Educational Psychologist*, 29, 175-186.
- Valle-Arroyo, F. (1996). Dual-route models in Spanish: Developmental and Neuropsychological data. In Carreiras, M., Sebastián, N., (Eds.), *Language Processing in Spanish* (pp. 89-118). Hillsdale, NJ: LEA.
- Vellutino, F.R. (1991). Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 83, 437-443.
- Wallach, M. y Wallach, L. (1976). *Teaching all children to read*. Chicago: University of Chicago Press.
- Williams, J. (1980). Teaching decoding with an emphasis on phoneme analysis and phoneme blending. *Journal of Educational Psychology*, 72, 1-15.