

**INFORMES DE  
INVESTIGACIÓN**



**EL MANEJO ESCOLAR DEL LENGUAJE ESCRITO***Rosa Julia Guzmán R. \****INTRODUCCION**

Desde hace mucho tiempo el aprendizaje de la lectura y la escritura ha llamado la atención de estudiosos que, desde diferentes disciplinas han tratado de analizarlas y han hecho distintas propuestas para que el manejo escolar de las mismas, sea más eficiente.

Aquí, es necesario detenernos en esta expresión tan trujinada de “eficiencia en la lectura y la escritura”. ¿Qué significa eso? Es importante analizar esta pregunta, porque de la respuesta que se le dé, dependerá la orientación de la propuesta que se ofrezca como nueva alternativa.

De un buen tiempo para acá, el manejo se ha visto orientado a lograr un aprendizaje rápido de las letras de nuestro alfabeto y de sus combinaciones posibles, así como a lograr un aumento en la velocidad de la lectura.

Esta búsqueda lleva implícita la idea de que eficiencia en la lectura y la escritura, es poder combinar adecuadamente las letras de nuestro abecedario (escritura) y poder articularlas en forma correcta cuando se está descodificando un texto escrito (lectura).

Esto es posible lograrlo mediante la aplicación de cualquiera de los métodos tradicionales. De hecho, el empleo de uno de ellos no muestra diferencia significativa con el otro. Un estudio del CIUP “Comparación de dos métodos para la enseñanza de la lectura y escritura” (Rosa Agudelo y Blanca Ballesteros, 1983), dio como resultado la confirmación de la hipótesis nula: “No existen diferencias significativas entre el método programado y el de palabras normales respecto al tiempo de aprendizaje y al número de respuestas correctas en las pruebas de adquisición, mantenimiento y generalización de las conductas de lectura y escritura” (Pág. 19).

Consideramos que el buen manejo que puedan llegar a hacer los niños de la lectura y la escritura, no depende del método empleado, sino de la ubicación que le dé la escuela a dichos procesos.

Para poder precisar un poco mejor dicha ubicación, es necesario tomar en cuenta 4 aspectos básicos, además de la conceptualización de la lectura y la escritura.

1. El lenguaje escrito. Es construcción social; sólo posteriormente entró a hacer parte de los saberes escolares; por lo tanto, es necesario reflexionar un poco sobre su función: la comunicación entre los miembros de una comunidad.

Desde luego, el niño tiene que esperar a entrar a la escuela para ver un texto escrito. Desde mucho antes, el niño los encuentra en muchas situaciones y en diferentes lugares y se formula distintas preguntas sobre ellos.

Esto nos hace pensar en que la génesis del conocimiento del lenguaje escrito debe buscarse en el entorno social en general y no en el ámbito escolar. A pesar de eso, las

---

\* Profesora Colegio Helvetia. Investigadora de CINDE (Centro Internacional de Investigación y Desarrollo Educativo). Licenciada en Psicología Educativa. Universidad de la Sabana Master en Investigación y desarrollo educativo CINDE - U. NOVA. Este trabajo hace parte de la investigación realizada como requisito parcial para obtener la maestría.

cartillas de iniciación a la lectura, insisten en programarla paso a paso y empezando desde un pretendido desconocimiento absoluto de la lectura y la escritura.

2. Con respecto a la institución escolar, es necesario hacer resaltar su función como mediadora de los saberes que una sociedad ha producido y acumulado a lo largo de su historia.

Esto implica que la escuela debe revisar permanentemente sus contenidos y propuestas didácticas para determinar si aquello que está enseñando tiene alguna funcionalidad para la sociedad en la cual está inmersa.

Implica además, reconocer que los conocimientos y saberes, se generan también fuera de las aulas de clase. En este sentido, vale la pena resaltar que la escuela es uno de los lugares privilegiados para generar procesos de apropiación cultural, pero no es el único.

De tal forma, la escuela tendría que reconocer que el lenguaje escrito debe ser manejado como un instrumento de utilidad social y no como una simple asignatura académica.

3. Con respecto a los alumnos. Es necesario recordar que son sujetos activos, que de alguna forma tratan de interpretar los elementos que les brinda el medio, independientemente de que tengan una profesora al frente o no.

Por lo tanto, sería absurdo pensar que los niños no empiezan a interesarse por la lectura y la escritura sino hasta que están frente a un tablero.

4. En la apropiación del lenguaje escrito, el objeto de conocimiento no son las letras, ni las sílabas ni las palabras, sino el lenguaje mismo, como elemento de comunicación.

Debemos precisar además cuáles son nuestras conceptualizaciones de lectura y escritura.

*Lectura:* “Es el proceso a través del cual se obtiene información a partir de lo impreso” (Goodman, 1972).

*Escritura:* “Es un sistema de representación” (Ferreiro, 1979).

Los puntos anotados anteriormente, nos llevaron a pensar que el buen manejo del lenguaje escrito, implicaría:

- 1) Que los niños pudieran comprender lo que otros escriben, ya que desde nuestra perspectiva no puede darse la lectura sin comprensión.
- 2) Que pudieran expresarse por escrito con coherencia y lógica, de tal forma que lo escrito tendría que tener alguna idea con sentido.
- 3) Que por medio del lenguaje escrito pudieran re-crear la realidad, lo cual está directamente relacionado con la creatividad, puesto que es ella la que permite que un niño no se limite a reproducir modelos adultos, sino que elabore algo propio.

Tomando como punto de partida estas reflexiones, iniciamos el trabajo de investigación, que duró dos años.

*Población.* Se llevó a cabo con 53 niños de primero de primaria del Colegio Helvetia, de Bogotá. Sus edades fluctuaban entre los 6 años, 10 meses y los 7 años, 4 meses, en el momento de iniciar el trabajo en el aula de clases. Estaban repartidos en dos grupos (uno de la sección francesa y otro de la sección alemana).

### **Metodología empleada**

Se partió de la elaboración de un diagnóstico hecho sobre el análisis de las pruebas utilizadas.

Durante todo el año, se recogió información por medio de los trabajos de los niños, grabaciones de clases, entrevistas individuales periódicas y registros de clases.

138

Al finalizar el año de trabajo de campo, se analizaron los diferentes tipos de información recogida, para reconstruir el proceso seguido por los niños.

Con el fin de contrastar las respuestas de los niños, se volvieron a aplicar las pruebas utilizadas para el diagnóstico.

### **Diagnóstico**

Dado que nuestra posición con respecto al proceso de apropiación del lenguaje escrito es diferente a la tradicional, tampoco las pruebas empleadas para ver en qué etapa del proceso estaban los niños, fueron las tradicionales.

No se utilizaron pruebas que midieran habilidades y destrezas motrices y perceptivas, tales como percepción visual y auditiva, coordinación visomotriz, etc., sino que se averiguaron las razones por las cuales los niños daban una respuesta determinada frente al problema de cómo leer o cómo escribir una frase.

Para seleccionar las pruebas, se tomaron como base los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), quienes ya, desde la investigación básica han llamado la atención sobre el punto de que, mientras los niños van por un camino, la enseñanza escolar va por otro. Esto lo anotaron al confirmar que los pasos que siguen los niños en cuestión de avances conceptuales con respecto al sistema de escritura, son los mismos, independientemente de que sean escolarizados o no.

Se tomaron entonces dos pruebas que permitían ver cómo concebían los niños los textos escritos y sus separaciones, por un lado y por otro, la correspondencia que hacían entre texto y emisión oral. Esto, para determinar qué tipo de sustentación lingüística daban a sus respuestas.

Se hizo una entrevista con cada niño, haciendo un registro de todo lo que decía el niño para llegar a su respuesta.

1. Con respecto a la escritura y separación de las partes de un texto, la indagación se hizo presentando a los niños una lámina con el texto correspondiente, presentado así:

Laseñoracomeundulce. Se le preguntaba al niño:

— ¿Está bien escrito así?

— ¿Lo separarías?

— ¿Por dónde?

—Por último se le pedía que lo leyera. (El entrevistador había hecho la lectura al presentar la lámina).

Se encontraron 4 niveles:

1) Toda la frase se escribe pegada. (6 niños).

2) Hay que hacer una separación en la frase. La hacían aproximadamente por la mitad, haciéndola corresponder a un recorte sintáctico, aunque la descodificación no correspondiera exactamente a ella. (15 niños).

3) Los artículos van pegados al sustantivo. Estos niños la separaron así:  
Laseñora/ come/undulce. (18 niños).

4) Separación correcta entre las palabras. (14 niños).

2. Para la prueba de lectura, se les presentó a los niños una lámina con el texto correspondiente. Este era: La ranita salió de paseo.

Se le preguntaba al niño:

— ¿Hay algo para leer aquí?

— ¿En dónde?

—Se le pedía que leyera.

—¿Qué quiere decir?

Se encontraron 2 niveles en descifrado y 3 en comprensión: nula, si el niño respondía a la última pregunta: no sé; escasa, si se limitaba a repetir lo que decía el texto y amplia si era capaz de explicarlo en otra forma, con otras palabras o enriqueciendo un poco el significado de la frase.

Los resultados fueron así:

Comprensión	Nula	Escasa	Amplia	
Descifrado				
Suficiente	2	8	8	18
Insuficiente	1	15	19	35
TOTAL	3	23	27	53

Los resultados permitieron clasificar a la mayoría de nuestros alumnos (94%) como lectores, en tanto trataban de buscar significado en lo que leían. Sin embargo, sólo el 33% podía considerarse como buenos descifradores, en términos de que podían reconocer sin dificultad el sonido de cada letra.

Con respecto a la escritura, todavía el 39% consideraba que las palabras eran susceptibles de ser escritas en forma variable y el 92% (que comprendía a algunos de los mencionados antes), no podía separar correctamente las palabras de la frase presentada en la prueba.

El análisis de los resultados señaló la situación de los niños que se iniciaban en la enseñanza sistemática de la lectura y la escritura: estaban en diferentes etapas del proceso de apropiación del lenguaje escrito, en tanto trataban de interpretarlo como sistema, a pesar de que todos habían estado enfrentados a idénticas experiencias escolares.

### **Aplicación didáctica**

Tomando en cuenta que los estudios de Ferreiro y sus colaboradores (1979) han mostrado cuáles son las hipótesis que plantean los niños y en qué plano se dan, consideramos que la escuela debe propiciar el avance de los niños en el plano conceptual; ayudar a que los niños continúen buscando significado en lo que leen; que puedan llegar a tener mayor conciencia sicolingüística, a través del reconocimiento de las funciones sintácticas y semánticas de las palabras; que puedan expresar por escrito aquello que quieren decir y que puedan esperar obtener conocimientos a través de lo que leen, las actividades al interior del aula de clases de organización de manera diferente a la tradicional.

Estas fueron orientadas de tal forma que, partiendo del desarrollo sicolingüístico de cada niño, se enriqueciera su propio proceso y generara resultados que, seguramente serían diferentes para cada niño, pero promovieran en todos un avance en su desarrollo.

Las actividades se organizaron así:

1. *Lectura*. Inicialmente, se realizaron tomando como base los libros de la biblioteca del curso. Se hacían lecturas para todo el grupo, que luego se comentaban oralmente y se explicaban por medio de dibujos. Posteriormente, la mejor fuente de lectura se encontró en los textos escritos por cada alumno. Cuando éstos se produjeron, todos mostraron una marcada preferencia por leer los textos de sus compañeros.
2. *Escritura*. Estas incluyeron tres formas diferentes: textos colectivos, cuentos individuales de tema libre y cuentos individuales sobre un solo tema. Además se hicieron diferentes tipos de ejercicios que llevaran a los niños a hacer reflexiones de tipo sintáctico y semántico.
3. *Ejercicios de caligrafía*. Sobre la base de la ejercitación de la motricidad fina, se trabajó para mejorar y perfeccionar el trazo de las letras.

Es importante anotar que a lo largo de todo el año, se dio la posibilidad de escribir sobre cualquier tema, en cualquier momento. Esto favoreció la escritura de pequeñas notas y artículos, así como de las noticias del periódico mural.

Ya desde esta etapa, se permitió y se fomentó el trabajo de los niños con los signos de puntuación, puesto que ellos hacen parte del lenguaje escrito, en tanto ayudan a precisar los contenidos semánticos. Pudimos comprobar que desde muy temprano, los niños se preguntan sobre la naturaleza y función de dichos signos. Así mismo, al escribir, preguntan qué hay que ponerle a las palabras para que el lector entienda que es una pregunta, que es una muestra de admiración, etc. Parece que para los niños es más complicado el trazo del signo, que la comprensión de su función.

A lo largo del proceso hubo situaciones y actitudes que se constituyeron en constantes: interés por leer, interés por escribir, aprecio por los escritos propios e interés por escribir bien.

## **Conclusiones**

Es necesario replantear la posición de la escuela frente al manejo del lenguaje escrito, como elemento de comunicación utilizado en sociedad.

En un medio urbano, cuando los niños ingresan a la escuela, ya han hecho un largo recorrido en el que han hecho un avance en el trabajo cognitivo.

Este avance depende en gran medida del medio que rodea a cada niño. Es muy diferente la situación de un niño en cuya familia no hay ningún miembro que pueda leer ni escribir, a la de un niño en cuya familia los actos de lectura constituyen un evento que hace parte de la cotidianidad.

Además de la información que el niño recibe en su casa, hay muchos niños que asisten al jardín; allí, la maestra les lee cuentos, les escribe su nombre, los niños ven letreros, etc. Esta situación también favorece la conceptualización sobre el lenguaje escrito.

Se llega entonces a primero de primaria, que es el grado que tradicionalmente se considera como el “curso en que se aprende a leer y a escribir” con una trayectoria (más o menos larga según el caso), en avances conceptuales. La escuela los pone a “aprender las letras”; pero ya algunos autores, entre ellos Emilia Ferreiro (1979) y Henderson (1981) (citado por Ferreiro, 1982), han señalado que las preguntas sobre el valor fonético de las letras constituye una etapa avanzada en el proceso. Puede suceder que algunos o muchos niños que son iniciados en esta forma, todavía estén en etapas de hipótesis silábicas, o aún, presilábicas.

Es muy importante aprender a hacer las letras, para poder escribir, pero al centrar todas las actividades y esfuerzos escolares en ellos, se pierde el verdadero objetivo del lenguaje escrito, que es el de la comunicación.

El lenguaje es una actividad lingüística y social y el lenguaje escrito, como prolongación del lenguaje oral, también se constituye en actividad tanto lingüística como social, por lo tanto, no se puede esperar que la forma de aprender a comunicarse por escrito con los demás, sea solamente aprendiendo a hacer las letras.

Si bien, el poder reconocer los trazos gráficos es condición necesaria para leer, las investigaciones realizadas sobre lectores fluidos, muestran que hay procesos superiores por los cuales se busca significado y que influyen en los procesos inferiores (reconocimiento de letras y palabras).

La lectura y la escritura son procesos de conducta inteligente. Cuando se piensa que el niño al aprender a leer y a escribir, lo que hace es simplemente asociar la letra al sonido, para aprender a unirlos entre sí, se está olvidando que el niño realiza un trabajo cognitivo para poder descubrir las relaciones entre las letras y las reglas del sistema lingüístico que empieza a abordar por escrito.

Estas anotaciones, más que responder a una metodología determinada (entendiendo metodología como una sucesión de pasos que deben ser llevados a cabo para conseguir un objetivo), responden a una reflexión sobre lo que es la escuela, la didáctica y el quehacer del maestro.

La escuela se constituye en uno de los lugares donde se concretiza el proceso de aprendizaje: "Entendiendo por aprendizaje las relaciones que los sujetos establecen con el saber estructurado y la realidad. Estas relaciones se construyen históricogenéticamente y adoptan contenidos y formas diferenciadas según las formaciones sociales donde se generen. Su punto de arranque son el interés y la necesidad tanto individual, como colectiva" (Tezanos, 1984).

También es en la escuela donde se articulan los saberes científicos y sociales. Es decir, que el aula de clases es uno de los lugares donde se define el modo de relación que tiene el sujeto con la cultura y los saberes sociales.

El aula de clases es uno de los lugares en donde la reflexión, la crítica y las propuestas didácticas pueden darse, puesto que en su interior se orienta el proceso de apropiación cultural, a través del trabajo mismo.

Sin embargo, la reflexión al interior del aula de clases sólo se hace posible cuando se abandona la observación ingenua y simplista de las conductas que conducen a los objetivos y se empiezan a observar los procesos completos y sus relaciones con el medio.

## BIBLIOGRAFIA

ALARCOS E. *Gramática estructural*. Ed. Grados, Madrid, 1974.

BENVENISTE E. *Problemas de lingüística general*. Ed. Siglo XX, España, 1979.

BETTELI-HEIM, B. *Aprender a leer*. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1983.

BRASLAVSKY, B. *La querrello de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Ed. Kapeluz, Argentina, 1962.

CHUP *Comparación de dos métodos para la enseñanza de la lectura y escritura*. Rosa Agudelo y Blanca Ballesteros, 1983.

CHOMSKY, N. *El análisis formal de los lenguajes naturales*. Ed. Alberto Editor, Madrid, 1963.

-----*Generativa lingüística*. The Open University, Blocks Six and Seven.

-----*El lenguaje y el entendimiento*. Ed. Seix Barral, Barcelona, 1980.

FERREIRO E. y GOMEZ M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ed. Siglo XX, México, 1982.

FERREIRO E. *El niño pre-escolar y su comprensión del sistema de escritura*. O.E.A., México, 1969.

FERREIRO E. y TEBEROSKY. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. ltd. Siglo XX, Argentina, 1979.

FERREIRO E. y GOMEZ M. *Reconsideraciones del fracaso escolar inicial*. SEP. OEA, México, 1982.

FILHO, L. *Tesis ABC*. Ed. Kapeluz, 1960.

FREINET. C. *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*. Ed. Laia, Barcelona, 1979.

GOODMAN K. y YETTA. *Reading in the bilingual classroom*.

PIAGET J. *Introducción a la psicolingüística*

-----*Naturaleza y métodos de epistemología*.

-----*Psicología y Epistemología*. Ed. Emecé, Argentina, 1972.

SAUSSURRE, F. *Curso de lingüística general*. Ed. Losada, 1960.

TEZANOS A. *Estudio sobre la efectividad del maestro*. Informe de avance. (Mimeo circulación restringida), Bogotá, 1984, CIUP-CIID.

-----*La escuela primaria: una perspectiva etnográfica*. CIUP, Revista No. 8, 1981.

-----*Escuela y comunidad*. CIUP, Bogotá, 1982.